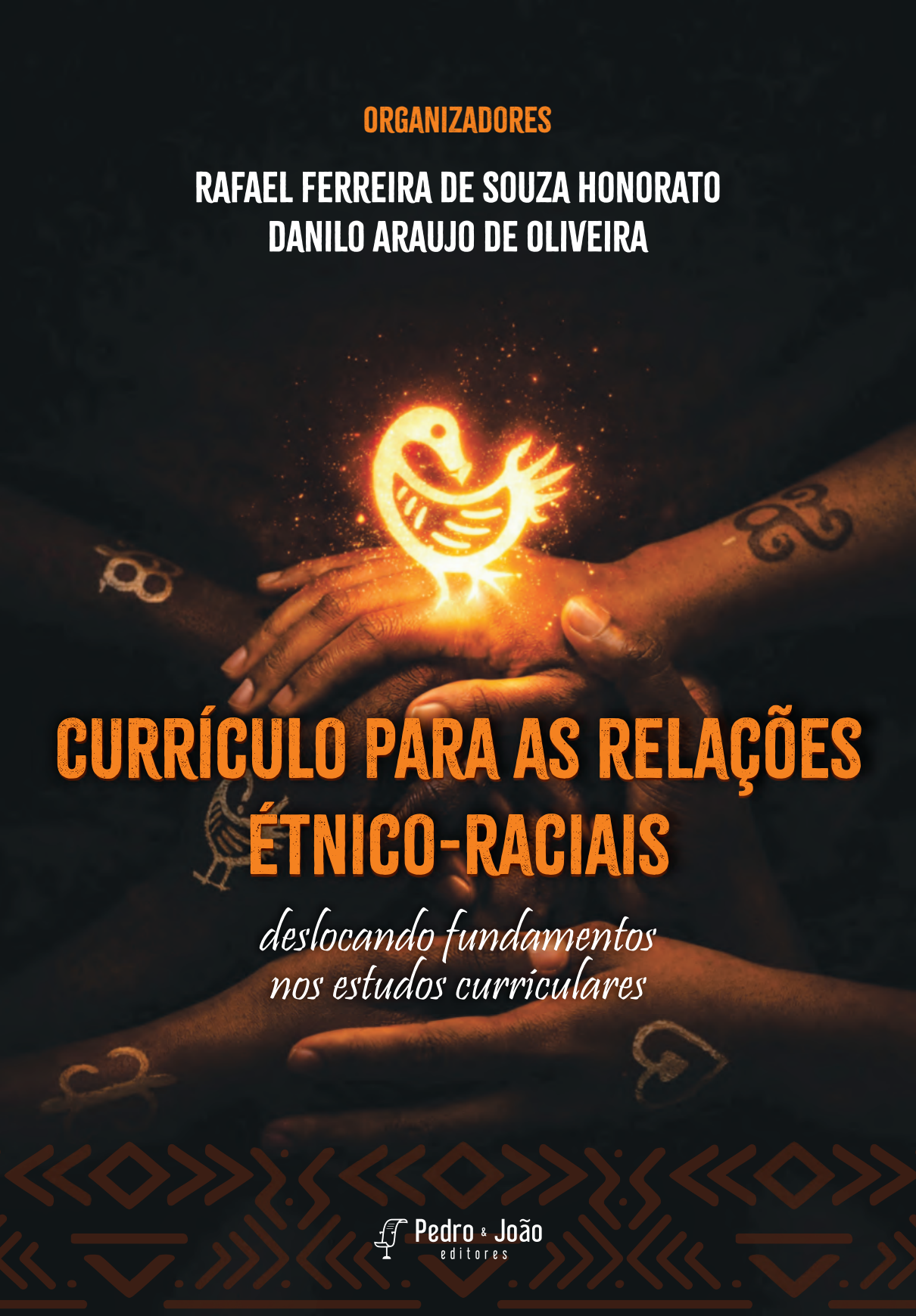
ORGANIZADORES

RAFAEL FERREIRA DE SOUZA HONORATO
DANILO ARAUJO DE OLIVEIRA



CURRÍCULO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

deslocando fundamentos nos estudos curriculares

Pedro & João editores

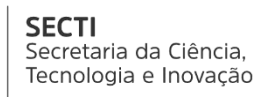
Currículo para as relações étnico-raciais:

deslocando fundamentos nos estudos curriculares

Pedro & João
editores

Publicação realizada com o apoio da FAPEMA através do Edital nº 05/2024 - Apoio à realização de eventos científicos, tecnológicos e/ou de inovação.







Rafael Ferreira de Souza Honorato
Danilo Araujo de Oliveira
(Orgs.)

Currículo para as relações étnico-raciais:

deslocando fundamentos nos estudos curriculares

Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Rafael Ferreira de Souza Honorato; Danilo Araujo de Oliveira [Orgs.]

Currículo para as relações étnico-raciais: deslocando fundamentos nos estudos curriculares. São Carlos: Pedro & João Editores, 2026. 245p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-2875-4 [Impresso]
978-65-265-2876-1 [Digital]

DOI: 10.51795/9786526528761

1. Currículo. 2. Relações étnico-raciais. 3. Educação antirracista. 4. Epistemologias negras. 5. Políticas curriculares. I. Título.

CDD – 370

Capa: Sandra Castro de Oliveira Marques com finalização técnica de Luidi Belga Ignacio
Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB – 8-8828
Diagramação: Diany Akiko Lee
Editor: Valdemir Miotello
Diretores executivos: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:
Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil);
Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).

Pedro & João Editores
www.pedroejoaoeditores.com.br
13568-878 – São Carlos – SP
2026

SUMÁRIO

Prefácio **9**
Roberto Carlos da Silva Borges

Apresentação **11**
Rafael Ferreira de Souza Honorato
Danilo Araujo de Oliveira

Parte I
Disputas pelos fundamentos do conhecimento no campo do currículo

1. Currículo e diferença: insurgências ontoepistemetodológicas na pesquisa negrorreferenciada em educação **19**
Patrícia Raquel Baroni

2. Imagens como possibilidade ontoepistemetodológica de insurgências curriculares a partir das infâncias negrorreferenciadas **31**
Juliana Dias Coelho Paiva; Luís Paulo Cruz Borges; Rafael Ferreira de Souza Honorato

3. Habitar mundos, cruzar rotas: peregrinações de pesquisadoras negras do/no campo do currículo **47**
Nubia Regina Moreira; Iris Verena Oliveira

Parte II
Epistemologias negras e disputas na produção do conhecimento

4. Currículos escreviventes: ontologia das experiências e políticas de coletividade **63**
Allan Rodrigues

5. Autorias negras, LGBTQIAPN+ e currículo: "entre-elas" escre-viver na universidade **73**
Isabelle Sanches Pereira; Camila Silva Santos

6. Narrativas educativas e práticas curriculares afrorreferenciadas na interseção docente-discente 87
Claudilene Maria da Silva

Parte III
Políticas curriculares e disputas na educação básica

7. Currículo e as questões étnico-raciais: disputas, silenciamentos e possibilidades de reconhecimento na educação básica 111
Audrei Rodrigo da Conceição Pizolati; Rayssa Martins de Sousa Neves; Danilo Araujo de Oliveira

8. Problematizando o currículo de referência único do Estado do Acre (CRUA) por meio do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena 125
Flávia Rodrigues Lima da Rocha; Geovanna Moraes de Almeida; Ellen Cristina Setubal Brito

9. Análise do cenário educativo de Codó – Maranhão: há uma educação antirracista nesta terra de pretos? 141
Cinthia dos Santos Moreira

10. Eu não preciso que me tolerem, preciso que me respeitem: notas sobre currículo tensionado pelo racismo religioso 153
Ilka Cristina Diniz Pereira

Parte IV
Invenções curriculares e insurgências antirracistas

11. Alfabeto africano: tecendo tramas afrodiaspóricas no currículo da alfabetização 169
Patrícia Barros Soares Batista; Maria Carolina da Silva Caldeira

12. Marimbando o currículo com didáticas antirracistas: produção intelectual de professoras negras da educação básica 185
Célia Oliveira Cristo; Alessandra Pio

13. Construindo currículo afrocentrado para futuro ancestral **195**
Soraia Lima Ribeiro de Sousa; Fernanda Lopes Rodrigues

14. Améfrica e valores educacionais através de experiências em culturas corporais afro-maranhenses **209**
Diogo Silva Corrêa; Lucio Carlos Dias Oliveira; Maria de Fatima Sousa Silva

15. Insurgências afroafetivas: mães negras educadoras **225**
Deise Guilhermina da Conceição; Sandra Regina de Oliveira Faustino

Autores e autoras **241**

Prefácio

Currículo como insurgência ontoepistemetodológica negrorreferenciada

Roberto Carlos da Silva Borges

É muito comum encontrarmos obras que se limitam a descrever o mundo; outras, ainda bem, se comprometem em interrogá-lo. Este livro, sem a menor dúvida, inscreve-se na segunda direção. Ao propor o currículo como território de disputa racializada, seus organizadores nos convidam a abandonar a confortável ilusão da neutralidade e a reconhecer que todo gesto de ensinar e aprender está implicado em escolhas, hierarquias e projetos de sociedade.

A noção de insurgência ontoepistemetodológica negrorreferenciada, que orienta esta coletânea, não se apresenta como um conceito estanque, mas como um princípio em movimento. Trata-se de uma formulação que articula, de maneira indissociável, ética, estética, política e poética, afirmando que o conhecimento não se reduz àquilo que é legitimado pelas tradições hegemônicas. Pensar, aqui, é também tensionar, deslocar e, sobretudo, criar condições para que outras formas de existência e de saber se afirmem.

Nesse horizonte, o livro não se contenta em reivindicar a inclusão de vozes negras nos currículos. Seu gesto é mais radical e, ao mesmo tempo, mais cuidadoso: questionar os próprios fundamentos que historicamente definiram o que conta como conhecimento. Ao fazê-lo, evidencia que os epistemicídios que atravessam a escola não são acidentes, mas parte de um grande e secular projeto que sustenta desigualdades e silenciamentos. Contudo, a obra não se fixa na denúncia. Ela se move na direção de afirmar experiências, práticas e teorizações que insistem em existir, mesmo sob condições adversas.

A insurgência, tal como aqui mobilizada, não se reduz à reação a uma ordem dada. Ela se configura como movimento afirmativo, construído

coletivamente, que compreende o pensamento como prática implicada na defesa da vida. Há, nesse entendimento, uma recusa das fronteiras rígidas entre teoria e prática, entre conhecimento e experiência, entre razão e sensibilidade. O currículo, então, deixa de ser apenas um dispositivo normativo para se revelar como espaço vivo, atravessado por conflitos, invenções e possibilidades.

Ao dialogar com importantes e necessárias tradições do pensamento negro, esta obra se insere em um campo intelectual que há muito vem produzindo deslocamentos, rasuras e rupturas decisivas nas formas de compreender a Educação e a Sociedade. Mais do que citar referências, o livro partilha de um compromisso: o de desestabilizar hierarquias coloniais, ampliar os horizontes do pensável e afirmar a centralidade de epistemologias historicamente subalternizadas.

Nesse percurso, torna-se evidente que disputar o currículo é disputar narrativas, memórias e futuros. É reconhecer que aquilo que se ensina e como se ensina não apenas transmite conhecimentos, mas também produz mundos possíveis. Ao recolocar essa questão em termos tão densos quanto sensíveis, o livro nos convida a um exercício de escuta e de responsabilidade.

Sem recorrer a excessos retóricos, esta coletânea sustenta uma posição firme: a de que a educação, quando atravessada por perspectivas negrorreferenciadas, pode se constituir como espaço de reinvenção. Não se trata de oferecer respostas definitivas, mas de abrir caminhos, de afirmar processos inacabados e de reconhecer que o trabalho com o currículo é, antes de tudo, um trabalho com a vida.

Este prefácio, portanto, não encerra a obra que o segue. Antes, procura acompanhar o movimento que ela propõe: o de pensar como gesto de implicação, de crítica, de atravessamentos e de criação. A você, fica o convite para adentrar essas páginas com disposição para o deslocamento. Porque, como o livro sugere, há perguntas que não se fazem para obter respostas imediatas, mas para transformar as condições mesmas de existência.

Apresentação

Currículo, raça e disputa pelos fundamentos do conhecimento

Rafael Ferreira de Souza Honorato
Danilo Araujo de Oliveira

Nas últimas décadas, o campo dos estudos curriculares tem sido atravessado por intensas disputas em torno dos fundamentos que orientam a produção do conhecimento educacional. Essas disputas não se restringem às formas de organizar conteúdos escolares ou às políticas educacionais que regulam a escola. Elas dizem respeito, sobretudo, às condições epistemológicas que delimitam quem pode produzir conhecimento, a partir de quais referências e sob quais regimes de legitimidade. Nesse cenário, o currículo passa a ser compreendido menos como um dispositivo técnico de organização pedagógica e mais como um campo de disputas no qual se confrontam diferentes projetos de mundo, formas de legitimação do conhecimento e modos de narrar a experiência social.

Entretanto, mesmo diante de deslocamentos teóricos, parte significativa da produção acadêmica no campo educacional continua organizada a partir de referenciais que historicamente privilegiaram autores, tradições intelectuais e experiências provenientes do Norte global. Tal configuração não é neutra. Ela expressa processos históricos de hierarquização epistêmica que instituíram determinadas formas de conhecimento como universais enquanto relegaram outras produções intelectuais à condição de saberes periféricos ou subalternizados. Como têm apontado pesquisas no campo da educação antirracista, essa centralidade eurocêntrica contribuiu para invisibilizar epistemologias negras, indígenas e

diaspóricas que também produzem interpretações sofisticadas sobre sociedade, cultura e educação, mas que foram historicamente silenciadas pelos regimes dominantes de produção do conhecimento (Rodrigues; Baroni; Honorato, 2024).

Nesse contexto, emerge no campo educacional um conjunto de investigações que busca deslocar essas hierarquias epistêmicas, interrogando as lentes a partir das quais aprendemos historicamente a olhar os currículos. Essas investigações operam a partir da aposta de que outros referenciais teóricos, outras narrativas e outras experiências históricas podem ampliar os horizontes interpretativos do campo educacional. Em vez de tratar tais perspectivas como meros objetos de estudo, essas abordagens reivindicam lugar na própria produção do conhecimento, abrindo espaço para epistemologias que emergem das experiências de povos negros, indígenas, quilombolas e de outros grupos historicamente marginalizados. Como têm destacado estudos recentes, trata-se de reconhecer que diferentes saberes e cosmopercepções, especialmente aqueles vinculados às experiências afrodiaspóricas e afro-pindorâmicas, produzem outras formas de compreender o currículo, a educação e os processos de produção de conhecimento (Rodrigues; Oliveira; Borges; Honorato, 2025).

É a partir dessa compreensão do currículo como território de disputa pela legitimidade do conhecimento que os capítulos reunidos nesta coletânea se organizam.

O capítulo de **Patrícia Raquel Baroni**, *Currículo e diferença: insurgências ontoepistemetodológicas na pesquisa negrorreferenciada em educação*, abre a coletânea interrogando os fundamentos epistemológicos que estruturam o campo do currículo. A autora analisa como a produção do conhecimento educacional tem sido atravessada por hierarquias raciais e epistêmicas que historicamente privilegiaram determinadas referências intelectuais em detrimento de outras. Ao mobilizar a noção de insurgência ontoepistemetodológica negrorreferenciada, o texto evidencia como pesquisas ancoradas em epistemologias negras tensionam essas hierarquias e ampliam as possibilidades de compreender o currículo como espaço de disputa pelos próprios fundamentos do conhecimento.

Na sequência, **Juliana Dias Coelho Paiva, Luís Paulo Cruz Borges e Rafael Ferreira de Souza Honorato**, no capítulo *Imagens como possibilidade ontoepistemetodológica de insurgências curriculares a partir das infâncias negrorreferenciadas*, aprofundam essa discussão ao investigarem as imagens como produções curriculares que participam da construção de imaginários sociais sobre a infância negra. Ao compreenderem as representações visuais como artefatos atravessados por disputas de poder e racialização, os autores propõem uma leitura insurgente dessas imagens, evidenciando como elas

podem simultaneamente reproduzir hierarquias coloniais e abrir brechas para a reinvenção de narrativas e sentidos no campo curricular.

O terceiro capítulo, *Habitar mundos, cruzar rotas: peregrinações de pesquisadoras negras do/no campo do currículo*, de **Nubia Regina Moreira e Iris Verena Oliveira**, desloca o debate para as trajetórias intelectuais de pesquisadoras negras que atuam no campo curricular. A partir da ideia de "habitar mundos", as autoras refletem sobre como a produção de conhecimento emerge da travessia entre diferentes territórios sociais, culturais e acadêmicos. O texto evidencia que tais trajetórias constituem formas de insurgência epistemológica capazes de tensionar as epistemes dominantes e afirmar outras formas de produzir conhecimento sobre currículo, educação e diferença.

A segunda parte da obra desloca o debate para o interior do campo acadêmico, examinando como essas disputas epistemológicas atravessam a própria produção do conhecimento em educação.

Abrindo esse bloco, **Allan Rodrigues**, no capítulo *Currículos escreviventes: ontologia das experiências e políticas de coletividade*, propõe a categoria de currículos escreviventes como operador teórico-metodológico para pensar processos formativos nos quais experiência, memória e coletividade assumem centralidade na produção do conhecimento. Inspirado na noção de escrevivência elaborada por Conceição Evaristo, o autor argumenta que práticas curriculares que emergem da experiência vivida constituem modos de resistência às hierarquias epistêmicas que historicamente separaram vida e conhecimento no campo educacional.

Em *Autorias negras, LGBTQIAPN+ e currículo: "entre-elas" escre-viver na universidade*, **Isabelle Sanches Pereira e Camila Silva Santos** discutem como grupos de pesquisa e coletivos acadêmicos têm se constituído como espaços de produção de conhecimento que tensionam as normas institucionais da universidade. Ao analisarem experiências vinculadas ao Grupo de Pesquisa Entre-Elas, as autoras evidenciam como autorias negras e dissidentes produzem deslocamentos epistemológicos e políticos no interior da academia, ampliando os horizontes de compreensão do currículo e da formação docente.

Ainda nesse bloco, **Claudilene Maria da Silva**, no capítulo *Narrativas educativas e práticas curriculares afrorreferenciadas na interseção docente-discente*, apresenta reflexões a partir de experiências formativas desenvolvidas na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). O texto analisa como narrativas de estudantes africanos e afro-brasileiros revelam trajetórias educativas marcadas por silenciamentos e invisibilidades, ao mesmo tempo em que evidenciam o potencial de práticas curriculares afrorreferenciadas para reconstruir pertencimentos e produzir novas leituras sobre o processo formativo.

A terceira parte da coletânea desloca a discussão para o campo das políticas curriculares e da organização da educação básica, evidenciando como as disputas epistemológicas em torno do currículo também se materializam nos documentos oficiais, nas propostas curriculares e nos contextos educacionais concretos.

Nesse sentido, **Audrei Rodrigo da Conceição Pizolati, Rayssa Martins de Sousa Neves e Danilo Araujo de Oliveira**, no capítulo *Currículo e as questões étnico-raciais: disputas, silenciamentos e possibilidades de reconhecimento na educação básica*, analisam as tensões entre a persistência de referenciais eurocêntricos e as demandas por reconhecimento das relações étnico-raciais na escola. O texto evidencia como o currículo permanece um espaço privilegiado de disputa simbólica e política, no qual diferentes projetos de sociedade se confrontam na definição dos conhecimentos considerados legítimos para a formação escolar.

No capítulo seguinte, *Problematizando o currículo de referência único do Estado do Acre (CRUA)*, **Flávia Rodrigues Lima da Rocha, Geovanna Moraes de Almeida e Ellen Cristina Setubal Brito** analisam criticamente a organização curricular do estado do Acre. A partir de uma abordagem qualitativa e documental, as autoras problematizam as ausências e silenciamentos presentes no documento curricular, evidenciando como tais estruturas reproduzem narrativas eurocêntricas e apontando possibilidades de tensionamento e transformação curricular.

Ainda nesse bloco, **Cinthia dos Santos Moreira**, em *Análise do cenário educativo de Codó – Maranhão: há uma educação antirracista nesta terra de pretos?*, investiga as condições de construção de uma educação antirracista no contexto educacional do município de Codó. O capítulo evidencia como as disputas em torno do currículo e das relações étnico-raciais se articulam às especificidades históricas e sociais do território analisado.

Na sequência, **Ilka Cristina Diniz Pereira**, no capítulo *Eu não preciso que me tolerem, preciso que me respeitem: notas sobre currículo tensionado pelo racismo religioso*, aprofunda essa discussão ao evidenciar como o racismo religioso atravessa o cotidiano escolar e tensiona o currículo para além dos textos oficiais. A partir de dados sobre a intensificação das violências contra praticantes de religiões de matriz africana e de narrativas situadas, a autora analisa como tais práticas produzem silenciamentos, exclusões e formas de regulação dos corpos e saberes no espaço escolar. Ao deslocar a noção de "intolerância" para a centralidade do respeito, o capítulo explicita que o currículo é também atravessado por disputas que incidem sobre cosmopercepções, práticas religiosas e modos de existência, evidenciando o caráter racializado dessas políticas no plano do vivido. Nesse movimento, o texto não apenas denuncia tais violências, mas também evidencia formas de

resistência que emergem nos cotidianos escolares, reafirmando o currículo como território de disputa permanentemente tensionado.

Por fim, a quarta parte do livro reúne experiências e reflexões que evidenciam como o currículo também se reinventa no cotidiano das práticas pedagógicas e das experiências educativas.

Nesse sentido, **Patrícia Barros Soares Batista e Maria Carolina da Silva Caldeira**, no capítulo *Alfabeto africano: tecendo tramas afrodiaspóricas no currículo da alfabetização*, discutem possibilidades de inserção de saberes afrodiaspóricos nos processos de alfabetização, evidenciando como práticas pedagógicas que valorizam histórias, culturas e experiências africanas e afro-brasileiras podem ampliar os horizontes formativos desde os primeiros anos da escolarização.

Em *Marimbando o currículo com didáticas antirracistas: produção intelectual de professoras negras da educação básica*, **Célia Oliveira Cristo e Alessandra Pio** destacam o protagonismo de professoras negras na construção de práticas pedagógicas antirracistas, evidenciando como essas docentes produzem conhecimentos e estratégias didáticas que enfrentam o racismo no cotidiano escolar.

O capítulo *Construindo currículo afrocentrado para futuro ancestral*, de **Soraia Lima Ribeiro de Sousa e Fernanda Lopes Rodrigues**, propõe uma reflexão sobre a construção de currículos orientados pela afrocentricidade e por perspectivas decoloniais, defendendo o reconhecimento de epistemologias africanas e afrodiaspóricas como fundamentos para a reorganização curricular.

No texto *Améfrica e valores educacionais através de experiências em culturas corporais afro-maranhenses*, **Diogo Silva Corrêa, Lucio Carlos Dias Oliveira e Maria de Fatima Sousa Silva** discutem como práticas culturais afro-maranhenses podem contribuir para repensar o currículo da educação física e da educação escolar de modo mais amplo.

Encerrando a coletânea, **Deise Guilhermina da Conceição e Sandra Regina de Oliveira Faustino**, no capítulo *Insurgências afroafetivas: mães negras educadoras*, refletem sobre o papel das famílias negras na construção de práticas educativas antirracistas, evidenciando como mães negras têm atuado como agentes educativos fundamentais na disputa por currículos comprometidos com o enfrentamento do racismo e com a valorização das experiências negras.

Assim, este livro se insere em um movimento mais amplo de insurgências epistemológicas no campo da educação, com ênfase principalmente no campo do currículo. Mais do que oferecer respostas definitivas, os textos aqui reunidos convidam o leitor a acompanhar os deslocamentos que vêm sendo produzidos nas pesquisas curriculares quando

as epistemologias negras deixam de ocupar uma posição marginal e passam a constituir referências centrais para pensar a educação.

Referências

RODRIGUES, Allan; OLIVEIRA, Carolina Miranda de; BORGES, Luís Paulo Cruz; HONORATO, Rafael Ferreira de Souza. Confluências afropindorâmicas: currículos e didáticas insurgentes na educação. **ODEERE: Revista Internacional de Relações Étnicas**, *[S. l.]*, v. 10, n. 1, p. 1–14, 2025. DOI: 10.22481/odeere.v10i1.17534. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/odeere/article/view/ 17534. Acesso em: 16 mar. 2026.

RODRIGUES, Allan; BARONI, Patrícia Raquel; HONORATO, Rafael Ferreira de Souza. 20 ANOS DA LEI 10.639: conversas curriculares entre saberes, práticas e políticas antirracistas. Revista Interinstitucional **Artes de Educar**, *[S. l.]*, v. 9, n. 2, p. 7–19, 2023. DOI: 10.12957/riae.2023.80242. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/ 80242. Acesso em: 16 mar. 2026.

Parte I

Disputas pelos fundamentos do conhecimento no campo do currículo

Capítulo 1

Currículo e diferença: insurgências ontoepistemetodológicas na pesquisa negrorreferenciada em educação

Patrícia Raquel Baroni

Introdução

Pensar o currículo é pensar o poder. Trata-se de um campo que, desde sua constituição moderna, organiza seleções, hierarquizações e legitimações do conhecimento de forma profundamente racializada. O currículo é, como indica Apple (2006), "um artefato político", estruturado por disputas e por interesses que não podem ser lidos fora das tensões históricas que configuram a sociedade.

No Brasil, essas disputas estão atravessadas de maneira incontornável pela racialidade. Como argumenta Sueli Carneiro [1](2023), o racismo opera como tecnologia de administração da vida e da morte, produzindo desigualdades materiais, epistêmicas e simbólicas que estruturam as instituições — inclusive a escola e a universidade.

[1] A opção por escrever aqui o primeiro nome da autoria visa trazer visibilidade para a produção acadêmica feminina, que acaba por ser apagada ao se utilizar a normatização da ABNT de uso apenas do sobrenome para informar e identificar referências.

Nesse cenário, discutir o currículo como território de disputa racializada exige reconhecer que a produção de saberes negros tem sido sistematicamente violentada, silenciada ou controlada pelos mecanismos que determinam o que pode ou não ser reconhecido como conhecimento legítimo. A negrorreferencialidade emerge, portanto, como categoria ética, política e epistemológica que tensiona os alicerces dessa estrutura.

Nilma Lino Gomes (2010) argumenta que romper com o epistemicídio demanda não apenas inserir conteúdos sobre a população negra, mas transformar as bases ontoepistêmicas do campo educacional, deslocando o olhar para as epistemologias negras enquanto fundamento e não como apêndice.

Esse deslocamento tem caráter insurgente. Trata-se de afirmar outros modos de existir e conhecer, articulados às cosmopercepções negras, às tradições de luta e às práticas de elaboração intelectual que foram produzidas dentro e fora da academia. Como aponta Lélia Gonzalez (1988), a intelectualidade negra latino-americana opera com uma "razão brasileira" que desestabiliza o pensamento colonial e propõe epistemologias que partem da experiência, da ancestralidade e da coletividade.

O presente texto parte desse horizonte para discutir a insurgência ontoepistemetodológica negrorreferenciada no campo do currículo. Toma como base analítica o **Projeto Mapeamento da Pesquisa Negrorreferenciada em Educação no Estado do Rio de Janeiro**, que vem identificando tendências, ausências e disputas na produção acadêmica de Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEs). A partir desse *corpus*, investigo como o currículo permanece fortemente ancorado em referenciais não-negros, mesmo após duas décadas de ações afirmativas e da ampliação expressiva da presença negra nas universidades.

Assim, proponho neste texto analisar: (1) os efeitos raciais da organização curricular hegemônica; (2) a emergência de epistemologias negras como força insurgente e, (3) as implicações dessa insurgência para a reinvenção do campo.

O currículo como dispositivo racial de seleção e legitimação dos saberes

O campo curricular, desde suas origens, mantém relações profundas com hierarquias sociais racializadas. Silva (1999) afirma que todo currículo é uma prática de significação que determina identidades, produz sujeitos e estabelece fronteiras entre o que deve ser aprendido — e, por consequência, entre quem deve ser reconhecido.

> O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saber, seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que "esses conhecimentos" e não "aqueles" devem ser selecionados. Na teoria do currículo são importantes duas perguntas: "o quê?" e "o que eles ou elas devem ser?" ou "o que eles ou elas devem se tornar?" (Silva, 1999, p. 15).

No Brasil, essa fronteira opera sob o signo da branquitude. Cida Bento (2002) descreve a branquitude como lugar estrutural de poder simbólico, inscrito em práticas institucionalizadas que naturalizam a supremacia de determinados saberes e grupos.

> No Brasil, o branqueamento é frequentemente considerado como um problema do negro que, descontente e desconfortável com sua condição de negro, procura identificar-se como branco, miscigenar-se com ele para diluir suas características raciais. (...) Na descrição desse processo o branco pouco aparece, exceto como modelo universal de humanidade, alvo da inveja e do desejo dos outros grupos raciais não-brancos e, portanto, encarados como não tão humanos. Na verdade, quando se estuda o branqueamento constata-se que foi um processo inventado e mantido pela elite branca brasileira, embora apontado por essa mesma elite como um problema do negro brasileiro. Considerando (ou quiçá inventando) seu grupo como padrão de referência de toda uma espécie, a elite fez uma apropriação simbólica crucial que vem fortalecendo a autoestima e o autoconceito do grupo branco em detrimento dos demais, e essa apropriação acaba legitimando sua supremacia econômica, política e social. O outro lado dessa moeda é o investimento na construção de um imaginário extremamente negativo sobre o negro, que solapa sua identidade racial, danifica sua autoestima, culpa-o pela discriminação que sofre e, por fim, justifica as desigualdades raciais. (Bento, 2002, p. 25)

Esse processo encontra expressão na organização curricular: bibliografias majoritariamente eurocentradas; ausência de epistemologias não-brancas; valorização de estilos de escrita e argumentação alinhados à tradição ocidental; invisibilização da intelectualidade negra como referência conceitual.

A literatura crítica demonstra que a negação sistemática do pensamento negro não é acidental. Sueli Carneiro (2005) denomina esse fenômeno de **epistemicídio**, processo pelo qual saberes, modos de pensar e produções intelectuais de povos negros são descredibilizados, desautorizados ou apagados. Em sua formulação, o epistemicídio é "a negação do direito de produzir conhecimento", e constitui a espinha dorsal da desumanização moderna.

De acordo com a autora,

> Para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, o epistemicídio implica um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo a de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro

> como portador e produtor de conhecimento e pelo rebaixamento da sua capacidade cognitiva; pela carência material e/ou pelo comprometimento da sua autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento considerado legítimo ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado, sequestrando a própria capacidade de aprender. É uma forma de sequestro da razão em duplo sentido: pela negação da racionalidade do Outro ou pela assimilação cultural que, em outros casos, lhe é imposta. (Carneiro, 2023, p. 83).

Assim, ao observar o currículo, torna-se nítido que esse apagamento opera tanto pela ausência explícita de pensadoras e pensadores negros, quanto pela apropriação intelectual que, muitas vezes, retira do pensamento negro sua marca racializada, sua história e sua localização política. Bell hooks (1994) afirma que essa operação é uma forma de violência epistêmica que busca neutralizar a potência transformadora das epistemologias negras. No livro Ensinando a transgredir (2017), Bell hooks nos mostra como essa lógica dificulta avanços significativos na estruturação da universidade. De acordo com hooks, "a cultura de dominação necessariamente promove os vícios da mentira e da negação" (2017, p. 44). Ainda sobre esta questão, a autora completa que a "[...] supremacia branca, o imperialismo, o sexismo e o racismo distorcem a educação a tal ponto que ela deixou de ser uma prática da liberdade" (2017, p. 45). A autora identifica que o clamor pelo reconhecimento da multiculturalidade e da desconstrução das antigas epistemologias são construções necessárias que buscam dar uma ressignificação a uma academia enfraquecida, que precisa urgentemente despertar.

No campo do currículo, essa violência se materializa na manutenção de referenciais teóricos quase exclusivamente brancos — mesmo quando a população discente é majoritariamente negra.

O mapeamento da produção negrorreferenciada no estado do Rio de Janeiro

A pesquisa **"Mapeamento da Produção Negrorreferenciada em Educação no Estado do Rio de Janeiro"** vem investigando dissertações, artigos e produções de grupos de pesquisa vinculados aos principais PPGEs do estado. O estudo, inspirado na abordagem indiciária de Ginzburg (1989), vem analisando os microindícios presentes nas produções, buscando compreender como a negrorreferencialidade emergia — quando emergia.

A pesquisa em andamento já aponta alguns dados relevantes. O primeiro deles trata do crescimento expressivo da presença de estudantes

negros e negras nos Programas de pós-graduação após a criação das políticas de ação afirmativa. O crescimento bastante expressivo e rápido das ações afirmativas na pós-graduação é, pelo menos em parte, consequência do sucesso das políticas de ação afirmativa na graduação, criadas a partir de 2003. Certamente, essas iniciativas de inclusão são produto de um reconhecimento maior, por parte das instituições de ensino superior brasileiras, do problema da reprodução da desigualdade social via acesso ao ensino superior. Isto é, até a criação de políticas de ação afirmativa, a educação superior pública brasileira servia prioritariamente à classe média branca. Essa segregação social e racial era particularmente aguda nos cursos mais concorridos. A política de cotas transformou o perfil da educação superior, promovendo intensa inclusão social e racial. É claro que algumas áreas da educação superior, como as Engenharias, são bastante avessas a políticas dessa natureza, mas mesmo elas são muitas vezes forçadas a adotá-las por normativas superiores advindas das universidades ou mesmo de leis estaduais ou federais. Contudo, o campo da Educação vem registrando mudanças em relação ao perfil de duas décadas atrás.

Não foram somente as universidades públicas que se abriram para a inclusão. Os legislativos estaduais vêm desempenhando papel importante na criação dessas iniciativas de inclusão, sendo cruciais para o advento da ação afirmativa na graduação e também têm tido seu papel nas iniciativas para a pós-graduação. Em outras palavras, o reconhecimento do problema e a disposição para experimentar soluções vão além dos muros da universidade e penetram o sistema político.

Podemos elencar também enquanto importante achado desta pesquisa a expansão significativa de temas relativos à população negra (educação antirracista, juventudes, relações raciais, quilombos etc.). A criação da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN) em agosto 2000 e a realização do primeiro Congresso Nacional de Pesquisadores/as Negros/as (Copene) impulsionou a produção acadêmica com estas temáticas. Organização sem fins lucrativos e apartidária, a ABPN se destina à defesa da pesquisa acadêmico-científica e/ou em espaços afins realizada prioritariamente por pesquisadores/as negros/as, sobre temas de interesse direto das populações negras no Brasil e de todos os demais temas pertinentes à construção e à ampliação do conhecimento humano e, igualmente, ao desenvolvimento sociopolítico e cultural da sociedade. A associação, atualmente, é um dos órgãos fundamentais da rede de instituições que atuam no combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação racial, com vistas à formulação, à implementação, ao monitoramento e à avaliação das políticas públicas para uma sociedade justa e equânime. Deste modo, entre as finalidades da ABPN, estão o fortalecimento profissional de pesquisadores/as; a consolidação de campos temáticos de pesquisas; a

institucionalização de grupos de pesquisas e instâncias correlatas, face às exigências contemporâneas da diversidade e da multiplicidade da produção de conhecimentos no campo acadêmico, em particular, com a incorporação de estudos sobre relações raciais e sobre as populações historicamente discriminadas, no sentido de afirmação da riqueza de temáticas e de pesquisas no âmbito das Ciências Sociais e Humanas, das Ciências Sociais Aplicadas e das Ciências da Natureza, Ciências da Saúde e Ciências da Linguagem e das Artes. A ABPN tem por missão congregar e fortalecer pesquisadores/as negros/as e outros/as que trabalham com a perspectiva de superação do racismo, e com temas de interesse direto das populações negras no Brasil, na África e na Diáspora, defendendo e zelando pela manutenção da pesquisa com financiamento público e dos institutos de pesquisa em geral, propondo medidas para o fortalecimento institucional da temática das relações raciais.

O terceiro ponto de relevância enquanto achado da pesquisa trata da **persistência da referencialidade não-negra como fundamento teórico predominante**, mesmo em pesquisas sobre população negra. Essa contradição revela a insuficiência das democratizações quantitativas. Como explica Mbembe (2018), a pós-colônia mantém formas de racismo epistêmico que atravessam instituições, campos de saber e práticas acadêmicas. A produção negra passa a existir, mas não necessariamente a orientar epistemologicamente o campo.

Podemos supor, dialogando com Ngũgĩ wa Thiong'o (2017), que o racismo epistêmico atua no campo da cultura, especificando a subjugação de todas aquelas alteridades que não representam a medida do humano construída a partir de discursos eurocêntricos. É assim que "o controle político e econômico não pode ser total ou eficaz sem o domínio das mentes. Controlar a cultura de um povo é dominar suas ferramentas de autodefinição em relação com outros" (Wa Thiong'o, 2017, p. 49).

O autor denuncia o impacto do colonialismo na cultura e no de pensar dos colonizados em decorrência da influência da língua inglesa no cotidiano dos povos africanos. Assim, ele aponta:

> Os oprimidos e os explorados da Terra mantêm seu desafio: a liberdade frente ao roubo. Mas a arma mais perigosa que empunha o imperialismo e, de fato, usa todos os dias contra esse desafio coletivo é a bomba de cultura. O efeito de uma bomba cultural é aniquilar a crença de um povo em seus nomes, em suas línguas, em um ambiente natural, em sua tradição de luta, em sua unidade, em suas capacidades e, em última análise, em si mesmos. Faz com que vejam seu passado como um terreno abandonado carente de realizações, fazendo-os querer se distanciar dele. Faz com que queiram se identificar com o que lhes é mais distante, por exemplo, com as línguas de outros povos e não com as suas (Wa Thiong'o, 2017, p. 26)

Ao tentar compreender os impactos do racismo epistêmico no cenário brasileiro e em especial, no que tange às discussões acerca do campo do currículo, a análise dos dados revela, de forma contundente, a existência de uma lacuna estrutural entre o discurso da lei, formalizado na Lei 10.639/2003 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER), e a efetivação das normativas no cotidiano escolar. Ainda que haja um avanço simbólico e normativo que tais dispositivos representam, a materialização nas práticas pedagógicas ainda ocorre de forma tímida, superficial e, em grande parte das vezes, protocolar.

O letramento racial, quando aparece nas práticas educativas, é frequentemente reduzido a abordagens fragmentadas, restritas a datas comemorativas ou a atividades pontuais, que não tensionam as estruturas epistemológicas do currículo. Tal configuração demonstra que, na maioria das escolas, ainda prevalece uma compreensão instrumental e despolitizada da educação das relações étnico-raciais, desvinculada de um projeto pedagógico emancipatório e de enfrentamento efetivo do racismo estrutural.

Ao aprofundar a análise dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) e dos discursos presentes na literatura acadêmica e nas políticas públicas, é possível perceber que, embora haja menções formais à obrigatoriedade da temática étnico-racial, estas se limitam, em muitos casos, a enunciados genéricos, desprovidos de desdobramentos metodológicos, epistemológicos ou curriculares robustos. Tudo isso revela a permanência de uma lógica escolar que opera pela colonialidade, mantendo a centralidade da branquitude como referencial epistêmico e marginalizando os saberes de matriz africana e indígena.

A ausência de uma formação docente consistente surge, de maneira recorrente nos dados, como fator determinante para esse quadro. Grande parte dos/as docentes que atuam na educação básica não recebeu, nem durante sua formação inicial, nem durante a formação continuada subsídios teóricos, metodológicos e epistêmicos para compreender e operacionalizar o letramento racial de maneira crítica e emancipatória. Como resultado, muitos profissionais reproduzem práticas pedagógicas que, ainda que não intencionalmente, perpetuam o silenciamento das narrativas negras, reforçando a invisibilidade desses sujeitos no currículo escolar.

Paralelamente, o estudo mostra também movimentos de resistência, protagonizados, sobretudo, por docentes negros e negras e por coletivos educacionais comprometidos com a construção de uma pedagogia antirracista. Esses sujeitos vêm tensionando os limites impostos pelas estruturas curriculares hegemônicas e produzindo práticas pedagógicas insurgentes, que compreendem o letramento racial não como obrigação normativa, mas como ato político, profundamente enraizado nas lutas por justiça sociorracial, cognitiva e histórica.

Importante informar que o esvaziamento do letramento racial como prática pedagógica crítica não ocorre de forma aleatória, mas está diretamente vinculado à lógica do racismo estrutural e do pacto narcísico da branquitude (Bento, 2023) já citado no início deste texto. Este pacto sustenta práticas de negação, de silenciamento e de naturalização das desigualdades raciais no espaço escolar, operando não apenas nos currículos formais, mas também nas interações cotidianas, nas dinâmicas institucionais e nas formas de organização do conhecimento.

Nesse sentido, ao analisar as produções acadêmicas que vêm sendo adotadas na formação docente inicial e continuada, percebemos um conjunto de lacunas e silenciamentos. Dentre eles, podemos destacar: (1) bibliografias em que autoras e autores negros estavam presentes apenas nas epígrafes, notas ou capítulos secundários; (2) pesquisas sobre desigualdades raciais que utilizavam exclusivamente autores brancos; (3) escassa presença de epistemologias africanas, afro-diaspóricas ou afro-brasileiras; e (4) quase inexistência de fundamentos ontológicos e cosmopercepções negras no campo do currículo.

Essas lacunas reiteram a denúncia de Fanon (2008), para quem o colonialismo institui uma "hierarquia ontológica" que define quem pode ser reconhecido como sujeito pleno de pensamento. Fanon utiliza a fenomenologia existencial para analisar a experiência vivida do negro em um mundo branco hegemônico. Seus principais pontos incluem: (1) a inviabilidade da ontologia clássica para o negro, ao argumentar que a ontologia (o estudo do ser) tradicional, baseada na filosofia ocidental, é irrealizável ou insuficiente para explicar a experiência do colonizado. A existência do negro é definida não por um ser intrínseco, mas pela percepção e pelo olhar do branco (o "olhar branco"); (2) a "zona do não-ser", em que Fanon descreve a experiência negra como sendo relegada a um espaço de esterilidade e aridez onde a humanidade do negro é negada. Nesse sentido, o sujeito negro é transformado em objeto, em "coisa", dentro de uma estrutura social que estabelece uma "diferença ontológica" fraudulenta entre colonizador e colonizado. (3) opressão psicológica e alienação, na qual a suposta "inferioridade" do negro não é um fato ontológico (do ser), mas uma construção social e psicológica imposta pela ordem colonial. Isso gera profunda alienação e patologias psíquicas no colonizado, que é levado a desenvolver um complexo de inferioridade e a tentar, inutilmente, "vestir a máscara branca" (assimilação) para ser reconhecido como humano.

Sobre isso, em vez de propor uma hierarquia, Fanon busca a superação dessa pseudo-hierarquia racial através da descolonização e da ação revolucionária. Seu objetivo é a emergência de uma nova humanidade onde o sujeito negro possa existir plenamente, fora das amarras da opressão colonial e da negação ontológica. Portanto, a discussão de Fanon sobre

ontologia é, na verdade, uma poderosa crítica à forma como as ideologias raciais criam e perpetuam hierarquias sociais violentas que negam o próprio direito de ser a uma parte da população.

A insurgência ontoepistemetodológica negrorreferenciada

A partir das análises, torna-se emergente a necessidade de uma virada epistemológica capaz de romper com a lógica colonial. O conceito de **insurgência ontoepistemetodológica negrorreferenciada** aponta para esse movimento. A insurgência ontológica afirma modos de existir negros enquanto fonte de conhecimento. Lélia Gonzalez (1988) critica a desumanização que reduz a experiência negra à falta ou ao déficit e reivindica uma razão enegrecida, que articula corpo, território, ancestralidade e oralidade como fundamentos de existência e pensamento. A autora foi uma das mais importantes intelectuais e ativistas do movimento negro brasileiro. Gonzalez argumentava que a sociedade e a academia, predominantemente brancas, definiam a negritude e a experiência diaspórica a partir de uma perspectiva etnocêntrica, que as via apenas em relação ao que lhes "faltava" em comparação à norma branca e eurocêntrica. Ao reivindicar uma razão enegrecida, ela propunha a necessidade de se construir um novo referencial teórico e epistêmico. Essa razão enegrecida (ou "Amefricanidade", conceito que ela também desenvolveu) busca valorizar as epistemologias africanas e afro-brasileiras. Nesse sentido, pretende reconhecer modos de conhecimento, linguagens, histórias e tradições que foram marginalizados ou invisibilizados, além de contestar a universalidade do pensamento branco. Questiona que o que é tido como universal é, na verdade, particular (eurocêntrico) e que existem outras formas legítimas de ver e entender o mundo. A autora reafirma, portanto, a agência negra, enfatizando a capacidade dos povos negros de produzir cultura, conhecimento e resistência, em vez de serem meras vítimas passivas do racismo.

A crítica de Lélia Gonzalez é um chamado para a descolonização do pensamento, defendendo uma perspectiva que parte da vivência negra como um lugar válido e potente de produção de conhecimento e de humanidade plena.

No que tange à dimensão epistêmica, a insurgência exige que epistemologias negras sejam tratadas como matrizes de pensamento, e não como complementos. Isso envolve reconhecer a centralidade da oralitura (Martins, 2003). A oralitura, para Leda Maria Martins, eleva a oralidade ao mesmo patamar da palavra escrita como produtora e transmissora de conhecimento, saberes e identidade. O termo desafia a hierarquia tradicional que historicamente privilegiou a escrita em detrimento das manifestações orais, frequentemente marginalizadas ou vistas como menos legítimas.

A oralitura reconhece as narrativas, cantos, provérbios, performances e outras manifestações orais como formas sofisticadas de produção e registro de conhecimento. É um conceito fundamental para a preservação da memória ancestral e identidade coletiva dos povos afro-brasileiros e indígenas, onde a transmissão oral é o principal meio de manter a conexão com o passado e garantir a continuidade cultural. A oralitura também envolve a performance, onde o corpo, os gestos e os sons são parte integrante da transmissão do saber, sendo o corpo o próprio lugar da memória viva.

Embora o termo oralitura seja de Leda Maria Martins, Muniz Sodré (2017) também se aprofunda na discussão das culturas orais e da comunicação nas sociedades afro-brasileiras, especialmente em obras como Pensar Nagô. Ele destaca a comunicação pelo viés do vínculo e da sensibilidade, elementos centrais nas tradições africanas, em oposição à objetificação da comunicação midiática ocidental.

Outra forma de tecer insurgências se inscreve nos modos comunitários de produção de conhecimento. Os modos comunitários e negrorreferenciados de produção de conhecimento são abordagens epistemológicas e metodológicas que desafiam a hegemonia do paradigma científico eurocêntrico. Eles valorizam os saberes, as experiências e as perspectivas das comunidades negras, buscando romper com o silenciamento e a desvalorização impostos pelo racismo estrutural.

Esses modos enfatizam a coletividade e a prática social como fontes válidas de conhecimento, em oposição à ideia de um "pesquisador neutro" e individual. O conhecimento é gerado e transmitido por meio da troca de vivências, narrativas orais e práticas cotidianas, como em comunidades quilombolas e tradicionais, em que o saber está intrinsecamente ligado ao local e ao modo de vida da comunidade.

É válido também mencionar como insurgência a historicidade da intelectualidade negra brasileira, em especial, a partir de estudo desenvolvido por Nilma Lino Gomes (2017). De acordo com a autora, o início do século XX foi um divisor de águas na construção e legitimação da identidade intelectual negra, proporcionando reflexões em prol do direito à educação e ao conhecimento no contexto acadêmico brasileiro. O movimento intelectual negro elencou a educação como uma de suas principais bandeiras de luta. Assim, negros e negras, antes apenas objetos de pesquisas científicas, passaram a reivindicar seu espaço como sujeitos produtores de saber.

Quanto à dimensão metodológica, a insurgência pressupõe do/a pesquisador/a situar-se como corpo racializado na pesquisa, assumir a responsabilidade ética da escrita, romper com o suposto universalismo branco, construir conhecimento com e não sobre comunidades negras e reconhecer formas de investigação que não seguem exclusivamente padrões eurocentrados.

Essas práticas reverberam na própria organização do currículo, desestabilizando hierarquias coloniais e propondo outras formas de autorizar o conhecimento.

Assim, considerando as i**mplicações para o campo do currículo,** é possível afirmar que a insurgência negrorreferenciada redimensiona as teorias do currículo ao afirmar fundamentos negros como estruturantes, desestabiliza a ontologia moderna, amplia a presença e o reconhecimento da intelectualidade negra e produz novas concepções de justiça curricular, convocando práticas pedagógicas racialmente situadas. Nessa perspectiva, o currículo deixa de ser mera seleção de conteúdos e se torna prática de enfrentamento ao racismo estrutural.

Conclusões

O mapeamento da produção negrorreferenciada vem revelando que a democratização do acesso à pós-graduação não foi acompanhada por uma democratização epistêmica. A presença de estudantes e pesquisadores negros aumentou, mas as epistemologias negras seguem pouco mobilizadas no campo do currículo.

A insurgência ontoepistemetodológica negrorreferenciada emerge, então, como movimento necessário para romper com o epistemicídio e afirmar outras formas de conhecer. Essa insurgência não é apenas resistência; é invenção. É ato ético-estético-político-poético de construção de mundos.

Concluo afirmando que um currículo comprometido com justiça racial precisa reconhecer a centralidade da produção intelectual negra e assumir sua responsabilidade histórica. Como lembra Fanon (2008), não há transformação profunda sem um gesto radical que rompa com a ordem colonial. A insurgência negrorreferenciada é esse gesto — aberto, coletivo, inacabado.

Referências

APPLE, M. W. *Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade*. São Paulo: Cortez, 2006.

BENTO, M. A. S. Branqueamento e branquitude no Brasil. *In:* CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (org.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 25-58.

BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2009.

CARNEIRO, S. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARNEIRO, S. *Escritos de uma vida*. São Paulo: Jandaíra, 2023.

FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. *In:* GINZBURG, C. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-180.

GOMES, N. L. *Educação, identidade negra e formação de professores*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GOMES, N. L. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONZALEZ, L. A categoria político-cultural de amefricanidade. *In:* GONZALEZ, L. *Primavera para as rosas negras: escritos de Lélia Gonzalez*. São Paulo: Zahar, 2018. p. 95-106.

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

MARTINS, L. Performances da oralitura: corpo, lugar da memória. Letras, n. 26, p. 63–81, 2003.

MBEMBE, A. *Política da inimizade*. Tradução de Marta Lamas. São Paulo: n-1 edições, 2018.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SODRÉ, M. *Pensar nagô*. Petrópolis: Vozes, 2017.

WA THIONG'O, N. Desplazar el centro: la lucha por las libertades culturales. Barcelona: Rayo verde editorial, 2017.

Capítulo 2

Imagens como possibilidade *ontoepistemetodológica* de insurgências curriculares a partir das infâncias negrorreferenciadas

Juliana Dias Coelho Paiva
Luís Paulo Cruz Borges
Rafael Ferreira de Souza Honorato

Introdução

O processo de colonização constituiu um conjunto de violências cujos efeitos se prolongam no espaço-tempo social, produzindo continuidades históricas que persistem sob múltiplas dimensões (Césaire, 2020), entre as quais, destaca-se a fabricação de imagens que, desde a modernidade, sustentam a racialização da vida. A construção de uma imagem específica atribuída ao sujeito negro, moldada por percepções eurocêntricas define e hierarquiza corpos e subjetividades, produzindo uma das feridas da colonialidade, o racismo. Nesse sentido, a consolidação da Europa como centro do mundo moderno só foi possível, como argumenta Césaire (2020), mediante a imposição da barbárie sobre outros povos, entendidos como marginalizados, periféricos e subalternizados. O olhar europeu, ao se afirmar como medida do humano, operou pela negação do outro, instaurando uma economia visual que hierarquiza. Desse modo, o Ocidente pôde afirmar sua

própria superioridade por meio da negação das diferenças, gesto que transformou o "outro" em reflexo negativo de si mesmo.

Nessa direção, nos lembra Fanon (2020, p. 200) que "na Europa, o Mal é representado pelo negro. […] O carrasco é o homem negro, Satã é negro, falamos de trevas, estamos pretos quando estamos sujos – aplique-se isso à sujeira física ou à sujeira moral". Essa associação negativa compõe um regime de visibilidade que ancora o imaginário colonial e produz uma estética da exclusão. O sujeito colonizado foi identificado como o oposto do belo, civilizado, moral e ideal; a diferença foi convertida em signo de barbárie. A retórica de inferiorização, fundamental à engrenagem colonial, sustentou-se pela negação dos saberes de povos negros e indígenas e também instituiu uma estética racializada que depreciava corpos, cabelos crespos, lábios volumosos, tons escuros de pele, vestimentas e adornos próprios, convertendo diferenças em signos de subordinação e inferioridade.

Ao refletir sobre essa lógica de inferiorização, Fanon (2020) observa que o sujeito negro, movido pelo desejo de reconhecimento, busca "vestir-se de branco" para ser aceito, tentativa de assimilação que, contudo, revela-se ilusória, pois a máscara da branquitude, inevitavelmente, cai, uma vez que, "[…] *onde quer que vá, o preto permanece um preto*" (Fanon, 2008, p. 149). O gesto de "tornar-se branco" não o redime da marca que o olhar colonial impõe, apenas evidencia a violência de um sistema que exige a negação de si como condição de humanidade.

Em diálogo com a noção de colonialidade do poder, do saber e do ser (Quijano, 2005), Antonio Simas e Luiz Rufino (2018) apontam que a produção de epistemologias universalizantes opera como um dispositivo de morte do negro. Tal processo se manifesta no desvio existencial e na anulação de ontologias e epistemologias não alinhadas ao projeto civilizatório ocidental. A racionalidade moderna, ao erigir o cânone ocidental como via única de produção de saber, instituiu uma pedagogia da norma, uma gramática epistêmica que desautoriza outras formas de existência e conhecimento.

Essa pedagogia colonial "do olhar e do saber" reverbera diretamente na educação e nas formas de representar a infância, a maneira de educar também foi normatizada. Enquanto herança do projeto colonial, o racismo incide também sobre as formas de pensar, perceber e significar a infância negra. Desde muito cedo, a compreensão social que recai sobre a criança negra lhe nega o direito à inocência e à proteção historicamente associadas à infância branca. Que é considerada uma infância por si, diante do adultocentrismo europeu, contudo, as infâncias negras, indígenas, ribeirinhas e ciganas são invisibilizadas e subalternizadas frente à infância branca. O imaginário colonial, portanto, não apenas marca os corpos, mas organiza o visível, define quem pode ser visto com ternura e quem é visto como ameaça. Assim, a

infância não se encontra à margem do processo de racialização, é, ao contrário, uma de suas primeiras e mais sensíveis instâncias de inscrição, por isso é preciso politizar as infâncias (Silva, 2023). Em diálogo com Fanon (2020), entendemos:

> Quando a civilização europeia travou contato com mundo negro, com esses povos de selvagens, todo mundo estava de acordo: esses negros eram o princípio do mal. [...] Na Europa, o negro representa, seja concreta ou simbolicamente, o lado mau da personalidade. [...] O negro, o obscuro, a sombra, as trevas, a noite, os labirintos da terra, as profundezas abissais, denegrir a reputação de alguém; e do outro lado: o olhar claro da inocência, a pomba branca da paz, a luz feérica, paradisíaca. Uma magnífica criança loira, quanta paz nessa expressão, quanta alegria e, acima de tudo, quanta esperança. Nada comparável com uma magnífica criança negra [...] (Fanon, 2020, p. 200-201).

A partir dessa chave, a imagem torna-se um campo privilegiado para perceber como a colonialidade opera não apenas pela palavra, mas também pela visualidade. Kilomba (2019), ao refletir sobre a perversidade do colonialismo, evidencia como a boca, símbolo da fala e da enunciação, foi convertida em um órgão de opressão por excelência. A autora relaciona essa ideia à máscara de ferro imposta a Anastácia[1], artefato que não apenas impedia a fala, mas corporificou de forma extrema as violências exercidas pelo colonialismo. Essa "máscara do silenciamento" condensa as políticas sádicas de conquista e dominação que sustentaram regimes de poder baseados na negação, no controle e na hierarquização das vozes, definindo quem tem o direito de falar e quem deve permanecer silenciado. O retrato da "escrava Anastácia", com a boca tapada, torna-se, assim, uma imagem-limite: ela fala pelo olhar, reverte o interdito e devolve ao espectador o peso do seu silêncio.

A reflexão proposta por Kilomba (2019) permite compreender como o silenciamento imposto pelo colonialismo não se restringe ao corpo físico, prolonga-se em diferentes dimensões da vida social, inclusive nas "pedagogias do olhar" que estruturam as práticas educativas, podemos ampliar também nossa compreensão para as "pedagogias da percepção", que, numa perspectiva contracolonial (Santos, 2023), compreendem não só a visão, mas os múltiplos sentidos que nos habitam. As práticas pedagógicas e os processos de ensino-aprendizagem permanecem fortemente enraizados nesse legado colonial. A escola e o sistema de ensino associados a esse modelo, cuja origem remonta aos sistemas educacionais europeus, foram

[1] A Escrava Anastácia é uma figura lendária e um símbolo de resistência afro-brasileira, cultuada como santa popular, cuja história atravessa séculos de tradição oral no Brasil. Ela é retratada como uma mulher negra escravizada, frequentemente descrita como uma princesa banto trazida de Angola ou do Congo no século XVIII.

instituídos no contexto da modernidade, em pleno auge do projeto colonial, cujas marcas persistem até os dias atuais.

É nesse contexto que o currículo emerge como território de disputa. A promulgação da lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003) e, posteriormente, sua atualização para lei 11.645/08 (Brasil, 2008) representam um marco na tentativa de reorientar o projeto educacional brasileiro em direção à justiça racial. Ao instituir a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, essa medida afirma o compromisso ético-político com a reparação histórica das violências perpetradas contra populações negras e indígenas ao longo da formação do país. Mais do que um dispositivo legal, a lei convoca uma reconfiguração epistemológica e estética do currículo, ao exigir que outros modos de perceber, saber e narrar o mundo sejam reconhecidos como legítimos. Uma confluência entre modos de ser e viver para, também, negrorreferenciar as pesquisas em educação (Rodrigues, 2025; Santos, 2023).

Diante disso, torna-se urgente construir uma educação antirracista capaz de confrontar narrativas hegemônicas e de desarticular estruturas de pensamento que sustentam a colonialidade. Nesse sentido, o presente trabalho propõe analisar representações visuais de infâncias negras à luz da metodologia crítica anacrônica formulada por Georges Didi-Huberman (2015), compreendendo a imagem como um espaço de sobrevivências, deslocamentos e reinscrições de sentido.

A iconografia de infâncias negras: territórios de disputas de significações

O historiador entende o tempo como categoria central e estruturante de sua prática intelectual, sendo objeto de sua investigação. Por isso, o anacronismo, outrora considerado um "pecado mortal" dos historiadores, por representar uma violação do compromisso epistemológico com o tempo histórico e suas especificidades, tem sido objeto de novas reflexões. Em termos gerais, o anacronismo é compreendido como a projeção indevida de categorias, valores ou perspectivas de uma época sobre outra, o que implicaria uma distorção na compreensão dos fenômenos históricos. Como conceito, o anacronismo é debatido em diferentes campos do saber, variando de significado conforme o olhar teórico que o mobiliza.

Alguns autores, como Hackett Fischer (1970), sustentam que o anacronismo, compreendido como uma falácia, deve ser rigorosamente identificado e eliminado, sendo necessário estabelecer critérios racionais para lidar com esse problema argumentativo do conhecimento histórico. Nicole Loraux (1992) sugere que tenhamos uma prática controlada do anacronismo, compreendendo o conhecimento histórico como algo inacabado.

Muitas reflexões poderiam ser abordadas aqui, destacamos entre elas a contribuição do historiador da arte Georges Didi-Huberman (2015), que critica a concepção linear de tempo e considera importante deslocar o anacronismo de um erro a ser evitado para um método de pensamento e de leitura das imagens. Para o autor, a imagem é anacrônica por natureza, pois atravessa tempos distintos, não pertence exclusivamente ao tempo de sua produção, mas a uma temporalidade múltipla, atravessada por sobrevivências, fantasmas e resíduos que insistem no presente. Se considerarmos essa lógica diante das heranças coloniais, e compreendendo que imagem também é texto, percebemos que o olhar colonial continua operando nas imagens do presente, mesmo quando camuflado de neutralidade ou modernidade.

Assim, as continuidades coloniais, simbólicas ou materiais, persistem em monumentos, hábitos, tradições e modos de representar o corpo negro. Esses elementos são portadores de temporalidades coloniais que não cessaram de produzir efeitos, o tempo da colonização continua a pulsar sob as superfícies do agora. É nesse ponto que o grito da criança relatado por Fanon (2008, p. 105) — "Mamãe, olhe o preto! Estou com medo!" — mostra toda sua densidade imagética e temporal. O medo não nasce do encontro imediato com um corpo, mas do encontro com uma imagem sedimentada, produzida historicamente e transmitida de geração em geração. A criança não vê apenas o homem negro diante dela, vê uma figura fantasmática construída por séculos de violência, de animalização e de objetificação. O olhar que a constitui é o mesmo que a escravização forjou, o olhar que transforma o corpo negro em espetáculo, ameaça, exotismo ou perigo. O passado colonial sobrevive nos modos de ver e sentir do presente.

Assim, ao olhar uma pintura, não vemos apenas o passado que a originou, mas também as camadas de sentido que continuam a agir, e muitas vezes a ferir, em nosso tempo. Uma imagem pode, portanto, continuar a produzir violências, reiterando estereótipos entre os marcadores de raça, gênero e classe. Contudo, justamente nesse atrito entre tempos, abre-se a possibilidade crítica: estar diante de uma imagem é confrontar-se com o trabalho do tempo, com o entrechoque de memórias e esquecimentos, com a permanência de desigualdades e com as brechas por onde emergem resistências. Didi-Huberman (2015) nos convida a refletir sobre a multiplicidade temporal como forma de resistência, especialmente resistência às leituras lineares, homogêneas e totalizantes da história.

Desse modo, na tentativa de compreender criticamente as infâncias negras na sociedade contemporânea e suas interações com diferentes temporalidades, é imprescindível revisitar a história. Afinal, a própria noção de infância constitui-se um artefato social e cultural, resultado de processos históricos e de disputas simbólicas que moldaram sua representação e

significado ao longo do tempo. Nesse sentido, a iconografia de infâncias negras é um território de disputa de significações, um espaço-tempo em que memórias, identidades e narrativas são constantemente negociadas, silenciadas e ressignificadas. Diante disso, observemos as imagens a seguir.

Figura 1: Ana com uma criança no colo



Fonte: Museu Imperial/IBRAM

À primeira vista, um olhar desatento e desprovido de grandes críticas poderia observar uma atmosfera de aparente harmonia na tela (figura 1). A obra retrata uma mulher negra e uma criança branca envoltas em tonalidades suaves e luminosas, que, à superfície, evocam sentimentos de tranquilidade e ternura. Contudo, uma análise mais profunda revela, em suas camadas, discursos, hierarquias e intencionalidades que ultrapassam o campo estético. Na pintura, observa-se uma mulher negra segurando uma criança branca em seu colo. Ambos direcionam o olhar ao espectador, exibindo expressões serenas e um leve sorriso, tentam cativar quem observa. A criança toca o seio da mulher, cuja alça do vestido escorrega discretamente. Ao fundo, uma paisagem em natureza forma o cenário no qual a cena parece se dissolver em uma harmonia aparente entre natureza e humanidade.

Segundo as análises de Carneiro (2006, 2009), a obra, inicialmente atribuída ao pintor e desenhista francês Jean-Baptiste Debret (1768-1848) e cujos personagens foram identificados como Dom Pedro II e sua ama de leite, também já foi associada a Catarina, da qual se conhece apenas o primeiro nome, sendo o bebê identificado como o tenente-general do Exército, Luís Pereira de Carvalho. De todo modo, a cena representa uma ama de leite com uma criança. A imagem remete às figuras renascentistas de

madonas, evocando sentidos de bondade tradicionalmente associados à representação de Nossa Senhora, símbolo da mulher casta, santa e imaculada. Contudo, o ombro desnudo e o contraste pictórico sugerem também a inscrição do corpo negro como corpo-mercadoria, delineado por volumes e linhas sinuosas (Carneiro, 2009). O corpo descoberto, recorrente em representações de mulheres negras, inscreve a marca da desigualdade e da condição de escravizada, associada à ideia de primitivo, natural e sensual. Em contraste com o corpo branco, vestido e nobre, essa configuração visual reforça distinções entre gênero, status civil e raça. A mão da criança que repousa delicadamente sobre o seio da ama, expressa além de um gesto afeto, um sinal de posse sobre o corpo que amamenta. O seio, embora pertença à ama, integra um corpo que não lhe é próprio, submetido à apropriação alheia.

A mulher negra e a vegetação tropical remetem à "natureza bruta", animalesca, contraposta aos signos da realeza, que representam a civilização e a cultura. A mulher é representada com os cabelos curtos, usando uma argola na orelha e fios de contas de coral vermelho, que também adornam o pescoço da criança. Segundo Oliveira (2019), em seu estudo sobre a presença de adornos corporais em Minas Gerais, o coral, amplamente utilizado por povos africanos, possuía significados simbólicos e espirituais. Quando vermelho, associava-se ao sangue, aos laços de linhagem e fidelidade, bem como aos rituais de sacrifício e culto aos ancestrais. Dotado de poderes protetores e de simbologia relacionada à longevidade, o coral era empregado como amuleto em joias e adornos, sobretudo nos reinos do Benin, Ashanti, Daomé e Yorubá, principais regiões de origem dos africanos escravizados trazidos ao Brasil. O intenso comércio português na costa africana contribuiu para a ampla circulação e valorização do coral, o que explica sua presença entre os objetos e ornamentos encontrados em território mineiro. Além disso, em Portugal acreditava-se que o coral detinha propriedades protetoras, especialmente para mulheres em trabalho de parto, o que pode justificar sua frequência entre os bens femininos nas Minas Gerais.

Outro ponto que merece atenção é a ausência da criança negra no cenário. Se essa mulher é representada como ama, onde está (ou estão) a/o(s) filha/o(s) que ela própria teria? Que lugar as crianças negras ocupavam nessa sociedade e o que elas simbolizavam dentro da ordem colonial? A análise das figuras de amas negras revela hierarquias raciais e de gênero e nos leva a refletir sobre como as crianças negras eram vistas, imaginadas e tratadas. A ausência diz muito, o silêncio precisa ser interrogado.

Durante o período colonial brasileiro, a infância das crianças escravizadas foi atravessada por múltiplas formas de violência. No contexto da sociedade colonial, as crianças negras só começavam a adquirir alguma visibilidade e valor quando atingiam a idade considerada adequada para o trabalho, passando a ser vistas como parte do patrimônio econômico da casa-grande. As mães

escravizadas, submetidas a intensas jornadas de trabalho, muitas vezes enfrentavam abortos, mortes no parto, ou davam à luz bebês natimortos. Àquelas que conseguiam sobreviver, restava um futuro de servidão desde muito cedo: carregavam objetos, transmitiam recados e executavam pequenas tarefas nos arredores da casa dos senhores. Eram tratadas como "bichinhos de estimação", funcionando como fontes de entretenimento e distração para as famílias brancas (Valentim, 1990). Manipuladas, agredidas e subjugadas, serviam para satisfazer caprichos das crianças brancas, as quais, desde pequenas, eram educadas a comandar e explorar os corpos negros. Assim, a lógica colonial de mando e obediência era naturalizada e perpetuada desde a infância. Mesmo após o fim do legal da escravização, essa lógica de hierarquias raciais e de subordinação não se desfez.

As representações das amas de leite, as "mães-pretas", prolongam, sob outras formas, o imaginário colonial que associa mulheres negras à função maternal servil. Como Lélia Gonzalez (2020) aponta, os termos "doméstica" e "mulata" funcionam como marcadores da mulher negra dentro de um imaginário opressor e racista, prolongando a lógica de objetificação já presente na figura da "mucama". Assim, a mulher negra continua sendo representada, como alguém destinado ao trabalho doméstico e como um corpo erotizado e exótico, passível de dominação e violência.

De acordo com Grada Kilomba (2019), o corpo da mulher negra foi historicamente construído como um corpo "mamadouro", uma extensão utilitária do corpo branco, espaço de extração e de nutrição do outro. A autora observa ainda como persiste, na psique colonial e pós-colonial, a fantasia da mulher negra que "rouba o filho" da mulher branca, medo que espelha o trauma histórico do período escravista, quando as mulheres negras alimentavam os filhos das senhoras, enquanto seus próprios filhos eram privados desse cuidado.

Figura 2: Negra com criança



Fonte: Coleção Gilberto Ferrez. Acervo Instituto Moreira Salles

Foram produzidos poucos registros iconográficos de crianças negras no contexto da escravidão; são ainda mais escassas representações que as mostram acompanhadas de seus familiares. Segundo Lilia Schwarcz (2024), poucos profissionais se dedicaram a fotografar essa conjuntura e, quando o fizeram, especialmente no caso de mulheres negras com seus filhos, buscaram exotizar os corpos negros. Um desses casos é a fotografia "Negra com criança" (figura 2), do fotógrafo brasileiro Marc Ferrez (1860-1922), por volta de 1884. Hoje é parte do acervo do Instituto Moreira Salles. A imagem, ainda segundo análises de Lilia Schwarcz (2024), apresenta uma cena inteiramente concebida para circular como cartão-postal e souvenir, projetando ao mundo uma determinada representação desses indivíduos. A jovem equilibra um cesto de espigas de milho sobre um suporte de sisal, está vestida com um tecido que também é cuidadosamente amarrado para sustentar a criança em suas costas. Na cabeça, percebe-se ainda um tecido branco que funciona como uma espécie de adorno; por baixo do pano que envolve seu corpo, vislumbra-se, apenas parcialmente, uma blusa branca, visível especialmente nos ombros. O conjunto, somado à pose encenada, acentua o contraste entre as peças claras de roupa e o tom de sua pele. A imagem segue convenções estéticas de composição que buscam evidenciar um cenário harmônico, embora alguns elementos fujam do controle, como os olhos semicerrados da mulher e o movimento do bebê, que encara diretamente a câmera. A fotografia alcançou grande sucesso comercial e

acabou servindo para sustentar a representação enganosa de uma escravidão harmoniosa, bela e pacífica.

Um aspecto particularmente interessante na imagem é o pano que sustenta o bebê nas costas da mulher. Chamado de "pano-de-costas" durante esse período, devido, segundo Aymê Okasaki (2021), à rota entre a Costa Oeste africana e o litoral brasileiro, ativa no período final do tráfico atlântico, era parte de uma indumentária muito usada pelas ganhadeiras, mulheres negras escravizadas que prestavam serviços em meio urbano ou vendiam produtos, sendo obrigadas a repassar parte do ganho auferido aos senhores que as escravizavam. Entre diversas funções, uma delas era carregar o seu bebe enquanto desempenhavam suas tarefas diárias. Esse pano, amarrado firmemente ao corpo, permitia que as ganhadeiras levassem seus filhos para o trabalho enquanto vendiam produtos. O tecido se aproxima do que, em partes da África Oriental, se chama kanga e, em outras regiões, capulanas, peças que desempenham, entre outras funções, a de sustentar a criança junto ao corpo da mãe enquanto ela trabalha, circula e negocia. A permanência desse gesto no Brasil escravista revela, além da continuidade estética de certos modos de vestir, a sobrevivência de formas de cuidado que atravessaram o Atlântico com essas mulheres. O escritor e artista visual Christopher Spring (2012), ao pensar tecidos como fonte histórica, destaca como histórias, crenças, modas, status e aspirações podem ser lidos nas cores e padrões, nos materiais de fabricação e nas ocasiões de uso. Segundo o autor, as kangas, entre outros múltiplos sentidos, acompanham os ciclos de vida e os rituais femininos na África Oriental. Um recém-nascido, por exemplo, pode ser envolvido em um par de kangas, para conferir prosperidade, força e beleza à criança e como símbolo do amor dos pais por seu filho. Nesses casos, a área central do tecido, o *mji* ou "cidade", pode assumir o sentido simbólico de "útero". A antropóloga Phyllis A. Ressler (2012) argumenta que o surgimento da kanga pode ser entendido como resultado de um longo processo de trocas culturais na costa leste da África, uma região que há mais de dois milênios integra ativamente as redes do Oceano Índico e que sempre manteve contatos estreitos com o interior do continente. Nesse espaço marcado pela circulação constante de produtos e ideias, populações africanas atuaram de forma decisiva na importação, na exportação e no comércio tanto dentro da África quanto em rotas que a conectavam a outros mundos.

Segundo Didi-Huberman (2015), especialmente sua proposta do anacronismo como método, não se trata de corrigir as temporalidades que a imagem convoca, mas de tomá-las como matéria de reflexão: trabalhar com suas camadas, suas sobrevivências, deslocamentos e atualizações, que mantêm a história aberta. Não existe "última palavra": cada nova organização dos fragmentos reabre o arquivo e reconfigura o campo de inteligibilidade. É precisamente nesse movimento que o uso dos tecidos pode ser relido,

permitindo reconhecer ali um gesto de cuidado em relação ao bebê negro, acolhido no interior de um mundo escravista cruel.

As revistas infantis brasileiras do início do século XX, especialmente *O Tico-Tico*, também desempenharam papel significativo na construção do imaginário racial das crianças. Desde suas primeiras edições, as publicações criavam e reforçavam estereótipos sobre o negro. Personagens negros, como Giby, Benjamin e Lamparina, ilustram como o negro era representado de forma caricatural e estigmatizante, com traços exagerados: lábios muito grossos, cabeças desproporcionais, orelhas grandes e comportamentos subservientes ou cômicos. Eles existiam como acompanhantes de protagonistas brancos, reforçando a lógica colonial de subalternidade.

Dentro desse panorama, Zé Pretinho surge como um bom exemplo de como o negro era representado na revista e, assim, apresentado para o público infantil. Menos conhecido que os outros personagens, Zé Pretinho aparece em uma edição de setembro de 1939 e, em sua representação gráfica, mantém os mesmos padrões estereotipados que caracterizam os outros personagens negros da época. Na capa da edição número 1782, publicada em 29 de novembro de 1939, ele é retratado em uma situação cômica: tentando se refrescar do calor, ele pula na piscina, mas descobre que ela está vazia. Ele, então, se sente aliviado, porque não sabia nadar, portanto não se afogaria. O menino é apresentado como um sujeito incapaz e irracional, o que transforma o corpo negro em objeto de riso.

Sua representação evidencia como o humor infantil veiculava e reproduzia racismo, naturalizando a inferioridade negra desde a infância. Essa lógica, que se manifesta em práticas aparentemente inocentes, como o consumo de publicações dirigidas à infância, reverbera em estruturas sociais contemporâneas mais amplas e é frequentemente negligenciada. Ela contribui para a consolidação de um imaginário que naturaliza a desigualdade racial e reforça a ideia de que não existe racismo no Brasil, ou, quando o problema é percebido, é tratado como algo "engraçado", como se fosse fruto apenas de comentários ou brincadeiras inofensivas, sem impacto real sobre a vida das pessoas negras. Conforme observa Lélia Gonzalez (2018) a negação do racismo oculta mecanismos de violência que afetam profundamente a vida de pessoas negras, incluindo as crianças, e legitima a manutenção de hierarquias raciais sob aparência de normalidade.

> A primeira coisa que a gente percebe, nesse papo de racismo é que todo mundo acha que é natural. Que negro tem mais é que viver na miséria. Por quê? Ora, porque ele tem umas qualidades que não estão com nada: irresponsabilidade, incapacidade intelectual, criancice, etc. e tal. Daí, é natural que seja perseguido pela polícia, pois não gosta de trabalho, sabe? Se não trabalha, é malandro e se é malandro é ladrão. Logo, tem que ser preso, naturalmente. Menor negro só pode ser pivete ou trombadinha, pois filho de peixe, peixinho é. (...) Racismo? No Brasil? Quem foi que disse? (…) Aqui não tem

> diferença porque todo mundo é brasileiro acima de tudo, graças a Deus. Preto aqui é bem tratado, tem o mesmo direito que a gente tem (Gonzalez, 2018, p. 193).

A mesma ideologia que Lélia Gonzalez (2018) denuncia, a naturalização do racismo e da criminalização do negro, continua a operar de forma estrutural, vestida de "ordem" e "segurança pública". Hoje, o olhar social que recai sobre a criança negra nas periferias é o de um corpo suspeito, potencialmente delinquente, e portanto eliminável. Essa percepção produz uma infância ameaçada, cuja inocência é negada, seu direito à proteção e à humanidade é violado. A necroinfância, conforme Renato Noguera (2020), se atualiza, assim, nas abordagens policiais violentas, nas mortes que não comovem e nas manchetes que transformam vítimas em culpados, e pode ser entendida como uma tecnologia que impede que as crianças negras existam em suas dimensões físicas e simbólicas (Noguera, 2020). É a permanência de um imaginário colonial que decide, e naturaliza, quais infâncias merecem ser salvas e quais podem morrer.

Por outras possibilidades *ontoepistemetodológicas* com infâncias curriculistas

Buscamos analisar neste texto as representações visuais de infâncias negras, compreendendo a imagem como um espaço de sobrevivência, deslocamentos e reinscrição de sentidos. Recusando a leitura linear e estabilizada das imagens, assumimos o gesto de transver como operação política, reconhecendo que nelas vibram temporalidades fraturadas, memórias silenciadas e disputas que atravessam a produção curricular.

Evidenciamos, assim, as imagens como possibilidade *ontoepistemetodológica* de insurgências curriculares a partir das infâncias em seus modos de percepção e compreensão do mundo. Nesse horizonte, as imagens não operam como meros registros ilustrativos, são redes de significação discursivas (Honorato; Ribeiro; Pereira, 2024) que produzem realidades, fixam lugares sociais e, simultaneamente, abrem brechas para deslocamentos hegemônicos. Ao inscreverem a infância negra ora como subalternidade, ora como potência, as imagens participam das lutas pela definição do que pode ser reconhecido como humano, como saber legítimo e como vida digna de ser vivida.

Politizar a própria ideia de infância (Silva, 2023), portanto, implica reconhecer que não há infância fora das disputas discursivas que a constituem. A infância que circula nos currículos, nas escolas e nos materiais didáticos não é neutra, é produzida em meio a antagonismos, atravessada pela colonialidade do poder e pela racialização da vida. Ao mesmo tempo, é nesse mesmo campo que emergem confluências insurgentes, gestos inventivos e

reinscrições afropindorâmicas que deslocam a lógica única e afirmam outras narrativas de existência, indicando que as infâncias e as crianças são curriculistas (Axer; Gigante, 2023).

Se as imagens podem reiterar a desumanização, também podem ativar memórias diaspóricas, instaurar novas leituras e produzir currículos como territórios de luta. Nesse sentido, defender uma insurgência *ontoepistemetodológica* negrorreferenciada é afirmar o currículo como campo de articulação contingente, no qual a diferença não é ameaça, mas condição constitutiva. Trata-se de sustentar a infância negra não como objeto de tutela ou déficit, mas como princípio ético-estético-político-poético de criação de mundos.

As disputas em torno das imagens das infâncias negras são também disputas curriculares. E é nesse terreno que se inscreve a possibilidade de deslocar hierarquias coloniais, desestabilizar regimes de visibilidade e afirmar a vida negra como potência criadora, não como exceção à norma, mas como força que reconfigura os próprios contornos do que entendemos por currículo.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

AXER, Bonnie; GIGANTE, Camila Costa. Crianças como curriculistas: o currículo negociado com os estudantes e a potência da ação docente. *In*: SILVA, Perseu; BORGES, Luís Paulo Cruz; FREITAS, Marília de Oliveira (org.). **Infâncias & juventudes**: insurgências necessárias no tempo presente. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. p. 65-86. Disponível em: https://arquivos.pedroejoaoeditores.com.br/wp-content/uploads/2023/11/03164652/EBOOK_Infancias-Juventudes.pdf. Acesso em: 30 jan. 2026.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2003/lei-10639-9-janeiro-2003-493157-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 30 jan. 2026.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003,

que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 30 jan. 2026.

CARNEIRO, Maria Elizabeth Ribeiro. Imagens de mulheres negras, arte e poderes em circulação no Brasil oitocentista. *In:* SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 25, 2009, Fortaleza. **Anais** *[...]*. Fortaleza: ANPUH, 2009. p. 1-14.

CARNEIRO, Maria Elizabeth Ribeiro. **Procura-se "preta, com muito bom leite, prendada e carinhosa"**: Uma cartografia das amas-de-leite na sociedade carioca (1850-1888). Brasília, UNB, 2006.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. São Paulo: Veneta, 2020.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Diante do tempo**: história da arte e anacronismo das imagens. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2015.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. São Paulo: Ubu, 2020.

FISCHER, David Hackett. **Historians' fallacies**: towards a logic of historical thought. New York: Harper Perennial, 1970.

GILROY, Paul. **O Atlântico negro**: modernidade e dupla consciência. São Paulo: Editora 34; Rio de Janeiro: Universidade Candido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Rio Janeiro: Zahar, 2020.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na sociedade brasileira. *In*: GONZALEZ, Lélia. **Primavera para as rosas negras**: Lélia Gonzalez em primeira pessoa. Diáspora Africana: Ed. Filhos da África, 2018. p. 190-214.

GROSFOGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Sociedade e Estado**, Brasília, DF, v. 31, n. 1, jan./abr. 2016. DOI: https://doi.org/10.

1590/S0102-69922016000100003. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/6078/5454. Acesso em: 13 jan. 2026.

HONORATO, Rafael Ferreira de Souza; RIBEIRO, William de Goes; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. Currículo como redes de significação discursivas: interculturalidade pós-crítica em paisagens indígenas latino-americanas. **Currículo sem Fronteiras**, [*s. l.*], v. 24, p. 1-21, 2024. DOI: https://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v24.2527. Disponível em: https://www.curriculosemfronteiras.org/vol24articles/honorato-ribeiro-pereira.pdf. Acesso em: 9 set. 2025.

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

LORAUX, Nicole. Elogio do anacronismo. In: NOVAES, Adauto. (org.). **Tempo e história**. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, Companhia das Letras, 1992. p. 57-70

NOGUERA, Renato. Necroinfância: por que as crianças negras são assassinadas? **Lunetas**, São Paulo, 2 dez. 2020. Disponível em: https://lunetas.com.br/necroinfancia-criancas-negras-assassinadas/. Acesso em: 2 fev. 2026.

OKASAKI, Aymê. Tecidos africanos e africanizados nos candomblés paulistas. **Revista de Ensino em Artes, Moda e Design**, Florianópolis, v. 5, n. 3, p. 279-300, 2021. DOI: https://doi.org/10.5965/25944630532021279. Disponível em: https://periodicos.udesc.br/index.php/ensinarmode/article/view/20132/13450. Acesso em: 15jan. 2026.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónkẹ́. **A invenção das mulheres**: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

OLIVEIRA, Luiz Henrique Ozanan. Adornos corporais no mundo atlântico: as gemas orgânicas nas Minas Gerais setecentistas. *In:* ALMEIDA, Marcelina das Graças; SAFAR, Giselle Hissa; REZENDE, Edson Carpintero. (Org.). **Caderno atempo:** histórias em arte e design. 4ed.Belo Horizonte: Editora UEMG, 2019, v. 1, p. 40-54.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. Sn Pablo: Clacso, 2005. p. 117-142. Disponível em: https://biblioteca-

repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/14084/1/colonialidade.pdf. Acesso em: 23 jan. 2026.

RESSLER, Phyllis A. The Kanga, a cloth that reveals-co-production of culture in Africa and the Indian Ocean Region. *In*: TEXTILE SOCIETY OF AMERICA BIENNIAL SYMPOSIUM, 13., 2012, Washington, DC. **Proceedings** […]. Washington, DC: Textile Society of America, 2012. p. 1-8. Disponível em: https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1735&context=tsaconf. Acesso em: 27 jan. 2026.

RODRIGUES, Allan. A confluência como método nas pesquisas negrorreferenciadas. **Revista Communitas**, Rio Branco, v. 9, n.22, p. 1-21, 2025. DOI: https://doi.org/10. 29327/268346.9.22-16. Disponível em: https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/8835/5211. Acesso em: 20 jan. 2026.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu: Piseagrama, 2023.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Imagens da branquitude**: a presença da ausência. São Paulo: Companhia das Letras, 2024.

SILVA, Perseu. Politizar infância, pensar infâncias: de(s)colonizando conceitos. *In*: SILVA, Perseu; BORGES, Luís Paulo Cruz; FREITAS, Marília de Oliveira (org.). **Infâncias & juventudes**: insurgências necessárias no tempo presente. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. p. 21-42. Disponível em: https://arquivos.pedroejoaoeditores.com.br/wp-content/uploads/2023/11/03164652/EBOOK_Infancias-Juventudes.pdf. Acesso em: 30 jan. 2026.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. **Fogo no mato**: a ciência encantada das macumbas. 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

SPRING, Christopher. **African textiles today**. London: The British Museum Press; [Washington, DC]: Smithsonian Books, in association with British Museum Press, 2012.

VALENTIM, Silvani dos Santos. Crianças escravas no Brasil colonial. **Educ. Rev**, p. 30-38, 1990. Disponível em: https://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n11/n11a04.pdf. Acesso em: 28 de fevereiro de 2025.

Capítulo 3

Habitar mundos, cruzar rotas: peregrinações de pesquisadoras negras do/no campo do currículo

Nubia Regina Moreira
Iris Verena Oliveira

Introdução

O texto escrito a quatro mãos é um investimento de vida que envolve duas mulheres negras acadêmicas, vinculadas a universidades estaduais baianas. O laço que nos une é a nossa posição como curriculistas, feministas negras, tradutoras dos nossos mundos para as pesquisas feitas com outras pessoas negras, homens e mulheres desacreditados em suas vivências negras, mas arregimentados pelo desejo de afirmação de suas vidas.

O ato afirmativo da vida é o movimento para criação desse texto, que tem como objetivo apresentar como duas professoras-pesquisadoras que, por meio dos seus grupos de pesquisa — Currículo, Escrevivências e Diferenças e Oju Obìnrin: Feminismos, Etnicidades e Conhecimentos — agregam pessoas, vontades e perspectivas de formação, mediante ensino, pesquisa e extensão.

O que fazemos? Como é feito? Já que pesquisadoras negras situadas em universidades públicas têm como uma das suas tarefas/atividades de professoras a produção do conhecimento. Para nós, o exercício da pesquisa requer a assunção de pessoas negras como sujeitos/sujeitas produtoras de

conhecimento que faça sentido para alargar o entendimento sobre nossas existências, porque é em função disso que conseguimos escreviver o currículo, a escola e a educação. Nesse campo, nosso interesse pelo currículo é grafado corporal, espiritual, temporal, como expressão do *eros* (hooks, 2013.).

Pensamos o texto dividido em partes em que apresentaremos os nossos grupos de pesquisa, a forma como nós pesquisamos em contato com os movimentos e mundos que habitamos, porque, sabedoras de que somos de múltiplos lugares, são eles que aparecem mesmo que não queiramos. Ou, quando queremos escondê-los, eles vazam em forma de rima, expressões, miragens, sonhos, zuelas, comidas, territórios. É um tipo de ser aquilo que se é, com uma expectativa de, em construção, irmos afirmando nossa existência.

O movimento aparece como um ritmo de estar aberto às provocações dos diversos mundos aos quais estamos submetidas; daí entendemos o currículo como um mundo a ser habitado por pessoas negras em movimento. Como diaspóricas que somos, temos como matéria da nossa existência as facetas de reunirmos e de fundirmos mundos, traduzidos pela nossa disposição em torná-los legíveis com nossa impressão não definitiva, no entanto aberta sempre a novas impressões.

Com isso, argumentamos a favor do movimento, sem pretensão de buscar uma origem para a dor e/ou para a sua cura. Acreditamos serem possíveis os enfrentamentos diante dos desafios impostos pela nossa negrura; construída por intermédio de vestígios, de registros abertos a invenções curriculares nas universidades, nas escolas e nas comunidades quilombolas, em diferentes territórios de identidade da Bahia.

Habitar mundos, pisar na terra devagar, criar gente e currículos

Iniciamos essa parte com o intuito de pensar: quantos mundos cabem na vida de mulheres negras situadas no espaço acadêmico? Falaremos restritivamente da universidade pública para fins deste texto por ser o local de trabalho das autoras. É para esse mundo e para todos os outros transitados por nós, mulheres negras, que oferecemos táticas de sobrevivências. E não paramos nas sobrevivências, pois, sobre-viver se refere à condição de estamos vivas, permanecemos vivas. Isso diz muito sobre viver atravessadas pelo processo colonial, com uma tentativa de soterrar existências negras e indígenas.

Como ervas daninhas que crescem mais fortes, ou que trazem em suas fisiologias a capacidade de curar os males civilizacionais — como a prostração e o desencantamento —, as populações diaspóricas elaboram mundos, escavam os escombros da modernidade/colonialidade. Esse é um ato insurgente e grupal.

Munidas de espírito, de força e também de fraqueza — dado que somos humanas e merecemos admitir as energias internas —, seguimos por meio dos nossos corpos travessos. Corpos pensados em suas dimensões ontoepistemológicas, porque eles se fazem também morada de espíritos e de deuses.

Não como concebemos os deuses e espíritos modernos das religiões, mas conforme são compreendidos pelas cosmogonias amefricanas, legados tanto por Gonzalez (2024) quanto por Krenak (2019), que nos conduzem, em meio às violências coloniais, às expulsões e às desumanizações históricas, a nos reencantar com a floresta, com os rios, a cuidar e coexistir com a natureza-território.

Habitar mundos é seguir a orientação de Lugones (2021) de saber jogar na direção da outra mulher que se apresenta no caminho como convite para compreender as opressões entrelaçadas e interconectadas que incidem em nossas vidas. Adotar uma postura de

> Tecer redes metodológicas que recriam um sentido do político, da práxis política como um espaço de profunda metamorfose [..]. Uma transformação social e social que é epistêmica e ontológica e que tanto expõe nossa cumplicidade com múltiplas faces da opressão, [..], quanto nos leva a expandir o sentido de quem somos em relações de resistência (Lugones, 2021, p. 16).

O sentido político da nossa peregrinação como pesquisadoras também envolve a relação que estabelecemos com nossas orientandas pela escrita. O ato de escrever é lido aqui como a concretização de disputas epistêmicas, travadas no espaço acadêmico. Esse também é um exercício que exige de nós uma energia de busca de credibilidade em nossas histórias.

Não saber escrever muitas vezes representa não ter o que contar ou o que se pode falar acerca de sua experiência interpretada como uma narrativa muito reduzida de importância. Para sairmos deste lugar lembramos que uma forma de habitar mundos é maternar nossas mentes com sonhos e ação por meio da leitura, da escrita e do enlaçamento de grupos de pesquisa.

Currículo, escrevivências e diferença

Acabei de corrigir quase uma dezena de textos das orientandas que estão em diferentes momentos do seu processo formativo; algumas estão às vésperas de qualificar, outras que entraram agora com pré-projeto e algumas que estão prestes a defender. Enquanto seguia nesse trabalho silencioso, árduo e solitário; peguei-me pensando no tempo e na energia despendidos para esta tarefa e lembrava desse texto, que estava para ser escrito. A princípio, confesso que não vi a inter-relação entre as duas atividades intelectuais, entretanto, ao retomar a proposição do livro, entendi que a ação de corrigir textos é uma das

formas de habitar mundos e cruzar rotas. As idas e vindas dos textos representam uma dimensão da disputa curricular racializada que enfrentamos no espaço acadêmico e pode apresentar pistas de ações insurgentes e negroreferenciadas (Rodrigues; Honorato; Baroni, 2024).

Proponho-me a tratar sobre a forma de produzir conhecimento protagonizada por intelectuais negras, motivada pelas relações e tensões curriculares vivenciadas nos grupos de pesquisa e materializadas na escrita de dissertações, teses e artigos. A intenção é evidenciar a complexidade das práticas de insurgência contra as epistemes hegemônicas no processo formativo de mestrandas e doutorandas, pautada no olhar de quem orienta. É um exercício de olhar as práticas curriculares no âmbito dos grupos de pesquisa, entendendo-as como território de disputa racializada.

Considero o grupo de pesquisa como um espaço de fortalecimento coletivo extremamente importante, dado que os corpos negros ainda necessitam de afirmação no espaço acadêmico. Ainda que as Ações Afirmativas tenham provocado alterações significativas no perfil dos estudantes matriculados nas universidades brasileiras, o mesmo não acontece no seu quadro docente e nos espaços de gestão. A organização dos estudantes em coletivos, motivada pela atuação nos movimentos sociais e possibilidade de acesso aos debates sobre raça, gênero e sexualidade nas redes sociais, têm pressionado as instituições universitárias a promoverem reformulações curriculares, mudanças nas ementas e inclusão de mais autores/as negros/as, indígenas, quilombolas e trans.

Apesar dos sinais de mudança, as estruturas são alteradas lentas e gradualmente, em meio a conflitos e resistências com profissionais mais conservadores. Nesse cenário, os grupos de pesquisa podem ser refúgio e espaço de fortalecimento de combate ao epistemicídio. Para tanto, não é incomum que textos de intelectuais negras sejam aprofundados nos grupos de pesquisa, mesmo que fiquem ausentes das ementas disciplinares e que estudantes imersos no processo formativo dos grupos proponham "modos de aprontar" a pesquisa que destoem dos manuais de metodologia científica (Oliveira, 2024). Essa é a configuração esperada por quem orienta. No entanto, chegar nesse ponto sempre exige muito trabalho!

Para habitar os mundos das nossas orientandas é necessário um duplo movimento de abertura, pois não se trata simplesmente de conhecer as suas intenções de pesquisa. Na chegada ao grupo, já existem algumas configurações de amizade e aliança, não por acaso as calouras costumam estabelecer laços mais fortes entre si, pela similaridade de suas condições. O início das reuniões é concomitante às aulas e nem sempre existem convergências entre as orientações ouvidas na sala de aula e o diálogo no grupo de pesquisa. Não é incomum que nos momentos de tensão entre orientações dadas e textos recebidos, apareçam falas assim: "Mas, a

professora de metodologia disse...", "Eu li no *site* do Programa que..." ou ainda, o clássico "Vi que a minha colega fez desse jeito".

Uma dinâmica difícil de lidar para intelectuais negras no exercício da orientação é a relação de confiança. Discutimos racismo e epistemicídio, mas estamos dispostas a tratar sobre as sombras disso entre nós mesmas? Uma característica importante do grupo de pesquisa que eu coordeno é a presença de egressas que seguem participando das reuniões regulares. E mesmo diante de pessoas que já passaram pelas experiências de pesquisa, pelas dúvidas e estão ali "testemunhando" sobre os processos formativos, é comum ver os sinais da dúvida, em olhares, oscilações e textos.

Um dos primeiros sinais de resistência é apresentado com a ausência das leituras indicadas. Rapidamente são adquiridos os livros de pesquisadoras negras com grande influência nas redes sociais. Entretanto, as indicações para a leitura das que vieram antes de nós e ajudaram a constituir as pesquisas em Educação para as Relações Étnico-Raciais não são atendidas com tanta agilidade. Afinal de contas, quem é Maria Nazaré Mota de Lima, Azoilda Loreto Trindade, Ana Célia da Silva, Ceres Santos, Delcele Mascarenhas frente àquelas que engajam conteúdo no formato exigido pelos tempos atuais? Em muitos momentos, nós as orientadoras, somos aquelas que indicam textos de pessoas desconhecidas ou daquelas que até já ouviram falar, mas falta disposição para o aprofundamento, como Lélia Gonzalez, Beatriz Nascimento e Franz Fanon.

Ainda em relação à leitura, é possível identificar um outro sinal. A resistência ao aprofundamento nas dissertações e artigos produzidos por integrantes do grupo de pesquisa, inclusive nas publicações da orientadora. Tais escritos carregam a história dos grupos, desenham o aprofundamento em determinadas concepções e a construção coletiva de metodologias próprias, negro-referenciadas e que são indícios dos compromissos políticos, epistêmicos e estéticos do grupo (Rodrigues; Honorato; Baroni, 2024).

O resultado de tais recusas não tarda a aparecer nos textos. Em nosso grupo de pesquisa, o grande diferencial é a escrevivência (Costa, 2023; Lima, 2022; Jesus, 2025). O debate sobre currículo e diferença pode ser identificado em inúmeros coletivos no Brasil, e nós apresentamos a possibilidade de discutir práticas curriculares com base na plataforma epistêmica e metodológica cunhada por Conceição Evaristo como "escrita de nós". Diante disso, nem todas as pessoas que integram o grupo serão impelidas a acionar a escrevivência (Silva, 2024). Todavia, temos a expectativa que os debates que realizamos provoquem rasuras na forma de escrever encaixotada nos padrões eurocêntricos da academia. Estimulamos a produção autoral, em que experimentos metodológicos possam existir com liberdade, assim como valorizamos o uso do vocabulário local na escrita. Ainda assim, não é incomum que eu receba textos das orientandas para a correção com

referências bibliográficas, proposições metodológicas, linguagem e estética completamente destoante do que discutimos semanalmente nos encontros.

Nos momentos em que recebo textos assim, a sensação inicial é de fracasso. Isso porque eu também sou uma mulher negra, vivendo em uma estrutura acadêmica hostil, ou seja, esse tipo de situação também abala a minha confiança no trabalho que venho desenvolvendo há alguns anos. Nessas horas, eu preciso fazer o exercício de relembrar o funcionamento do dispositivo de racialidade que opera entre nós (Carneiro, 2023). É necessário um olhar empático para as jovens pesquisadoras que enfrentam essa hostilidade em face de relações de poder que se apresentam na dimensão opressora às novas ideias e, em outros momentos, é disfarçada como estratégia de sedução. Nesse último caso, as novas ideias são estimuladas e rapidamente relacionadas ao pensamento eurocêntrico, como ensaios de cooptação que deixam essas estudantes extremamente confusas.

São situações que exigem a tranquilidade de quem já acompanhou a trajetória de diversas delas durante todo o percurso formativo, assim como a confiança de quem identifica nas egressas, que seguem participando do grupo, pistas de que o processo formativo aconteceu tentando respeitar o tempo de cada uma, a despeito das exigências de cumprimento do ritmo institucional. Administrar o tempo cronológico e o tempo de descoberta das novas pesquisadoras é outro exercício de habitar mundos. Em alguns casos, o que choca as/os estudantes não é o histórico de parcas leituras de intelectuais negras, é que elas mesmas estão vivendo o processo do seu autorreconhecimento racial, enquanto cursam o mestrado.

Outra delicadeza desse processo é o reconhecimento de uma mulher negra nesse lugar de orientadora. Estou descobrindo que as significações acontecem de formas distintas. Para algumas estudantes, trata-se de uma situação inspiradora, pois identificam que a ocupação desse lugar é possível e pode ser almejado. Do mesmo modo, é possível encontrar outras mulheres que se acostumaram a lidar com pessoas brancas em postos de autoridade e isso lhes causa um choque e reações, nem sempre conscientes. Nesses casos, as ações podem criar cenários em que a competência dessa profissional será constantemente testada, em que os limites da relação orientanda-orientadora são reiteradamente ultrapassados e os momentos de cobrança das obrigações rotineiras são tratados como exagerados ou dispensáveis.

São muitos os cenários possíveis. Seria injusto desconsiderar os processos de identificação que levam a relação a ultrapassar o momento de orientação e estabelecer a confiança em laços de amizade, que seguem após a defesa. A identificação também exige cuidados, já que pode gerar uma tentativa de mimetização da escrita da orientadora e a produção de textos que seriam decalques do que já foi escrito ou subprojetos, diante das ações de pesquisa coordenadas pela orientadora. Lembro-me de um momento que devolvi um

texto escrito por uma estudante e indiquei nos comentários que aquela pesquisa já tinha sido feita por mim e que cabia a ela desbravar o seu próprio caminho, e o que os textos lidos e citados poderiam ser sua inspiração.

Certamente, alguns desafios são enfrentados por orientadoras brancas. Contudo, o que chamo atenção aqui é para o atravessamento racial nas relações que estabelecemos no grupo de pesquisa. Estou me referindo ao olhar inconfundível de desconfiança, que por vezes demanda mais tempo para a sua desconstrução do que temos institucionalmente. A condição de orientadora em Programas de Pós-Graduação não me oferece o crédito de confiança imediata. A confiança não é dada para mulheres negras, mesmo quando estamos falando da relação com nossas orientandas, que também são mulheres negras. Esse processo de interiorização do racismo atravessa a relação de orientação e dificulta a imersão dessas pessoas no grupo de pesquisa.

Em alguns casos, identificando a resistência, vejo o estabelecimento de uma relação frágil, escorregadia, em que não é possível prever os desdobramentos no pouco tempo disponível para a realização das pesquisas. Nessas horas, recordo-me da frase atribuída a Toni Morisson na internet, sem indicação da fonte, em que ela teria dito que "A função muito séria do racismo, é a distração. Isso impede você de fazer o seu trabalho. Isso mantém você explicando, repetidamente, sua razão de ser". Perde-se muito tempo desconfiando das orientações dadas, evitando as leituras recomendadas e seguindo por propostas metodológicas que não se sustentam, diante do que se pretende pesquisar. Não é raro que a situação melhore após o exame de qualificação, momento em que as estudantes escutam de outras pessoas, por poucas horas, o mesmo que a orientadora passou um ano repetindo.

O quanto seria proveitoso esse trabalho se pudéssemos iniciar tal e qual Lélia Gonzalez (2024), no curso ministrado na década de 1980, quando afirmou que "não há tempo para lamúrias, precisamos arregaçar as mangas e virar esse jogo" . Quanto sangue nos olhos e confiança recíproca é necessária para iniciar uma relação de orientação dessa forma? De quantos desgastes, melindres e respiros profundos seríamos poupadas? Talvez, falte-me a maturidade intelectual para entender que, em alguns casos, o único objetivo é pegar o diploma. Não há interesse na construção de uma luta coletiva, no fortalecimento de um grupo de pesquisa e abertura de espaço para outras pessoas negras na academia. Outra possibilidade relacionada a esta última é que esteja faltando habilidade no momento da escolha para separar o joio do trigo.

A organização de um coletivo de intelectuais negras tem me proporcionado inúmeras alegrias e realizações profissionais. Ainda assim, o grupo de pesquisa não produz uma bolha protegida do funcionamento do dispositivo de racialidade. As relações são produzidas entre pessoas que têm a sua humanidade questionada diuturnamente e a reprodução desses padrões não deixa de acontecer pelas possibilidades de leitura e de discussão de textos

sobre isso (Ferreira da Silva, 2014). Ao mesmo tempo em que é necessário acreditar que o processo formativo é um "processo", seguimos a relação com "o ser sendo", por isso, os limites estabelecidos têm uma dimensão tão importante.

A atuação em grupos de pesquisa negroreferenciados apresenta um desafio adicional, que é o reconhecimento das pessoas que integram o grupo como referências intelectuais. Parece algo simples, mas não é! Especialmente quando o grupo não é ocupado por subcelebridades acadêmicas e/ou midiáticas. As rotas da insurgência são buscadas na citação de autores negros com grande visibilidade atualmente, como Conceição Evaristo e Nêgo Bispo. Entretanto, se for dada a atenção devida ao que eles estão escrevendo, o tratamento oferecido aos seus pares, às egressas que ajudaram a fundar o grupo e a todas que atuam em diversas frentes para que ele continue existindo seria bem diferente. Conceição Evaristo, a principal referência intelectual desse grupo, diz que precisamos mirar no *abebé*[1], em um exercício coletivo de se ver. Ela ainda explicita que se refere ao *abebé* e não à relação narcísica com o espelho (Evaristo, 2020). Portanto, as questões tratadas aqui não são da esfera individual.

Na perspectiva das práticas curriculares, a pertença a um grupo de pesquisa apresenta uma possibilidade de imersão na pós-graduação que amplia o universo do que é tratado disciplinarmente na sala de aula. O acolhimento no grupo ajuda a combater um sentimento comum entre jovens negras na pós-graduação; a sensação de que deu "um passo maior que a perna". É no grupo que as colegas mais velhas compartilham as experiências difíceis vividas nos primeiros meses do curso, os embates vividos em sala de aula, a tensão para administrar o tempo e a rotina de leituras. Quando lemos um texto mais denso, é comum que as mais velhas iniciem o debate e afirmem que não entenderam nada na primeira vez que tiveram contato com aquele texto, como forma de tranquilizar as novatas.

Diante da predominância de autores brancos e europeus entre as referências na pós-graduação, o grupo ocupa um lugar primordial na formação de estudantes que estão propondo pesquisas sobre questões étnico-raciais e currículo. O contato inicial com autores clássicos, contemporâneos e mais próximos que tratam do tema de pesquisa, por vezes, sobrecarrega as atividades do coletivo, ainda assim, ele precisa ser realizado, em nome do rigor na realização das pesquisas.

O grupo de pesquisa também ocupa o espaço de guiar intelectualmente as estudantes no mundo acadêmico. Nele, divulgamos os eventos importantes para o campo, fazemos circular dossiês sobre os temas de pesquisa, organizamo-nos para a apresentação das pesquisas em congressos,

[1] Simboliza um espelho em formato de leque usado pelas orixás Oxum e Iemanjá.

além de compartilhar as oportunidades de publicação em periódicos que são referência na área de conhecimento. Quando se trata de um grupo de pesquisa negroreferenciado, essas informações ganham um papel ainda mais importante, já que nem sempre elas circulam no *mainstream* acadêmico, devido às relações de força entre saber e poder.

Por tudo o que foi dito, vejo que este texto se constitui em um convite para que jovens pesquisadores e pesquisadoras percebam o potencial político e epistêmico dos seus grupos de pesquisa. Na disputa curricular racializada, que enfrentamos no espaço acadêmico, constituímos importantes trincheiras com nossas ações insurgentes. Imaginem a dimensão que as nossas ações poderiam alcançar, caso não fosse necessário lidar com o fogo amigo. Sigo como Milton Santos, acreditando que "intelectual é aquele que provoca o desconforto e consegue bancá-lo". Desejo que a gente possa bancar coletivamente.

***Oju Obìnrin*: feminismos, etnicidades e conhecimentos**

Oju Obìnrin, em yorubá, quer dizer "olho de mulher". É uma convocação para que nossos olhos olhem para tudo aquilo que eles podem alcançar, isto é, criar horizontes, traçar projetos, escrever nossas histórias, trazer nossas pistas de pesquisas, adentrar em lugares-espaços que foram esquecidos por uma cultura ocidentalizada, colonialista e racista. A intenção é construir comunitariamente, sem desconsiderar que cada uma de nós já tem suas próprias redes.

O *Oju* foi pensando como um grupo que tem como pretensão atender a uma lacuna presente no campo das pesquisas no Brasil, para tanto realiza estudos e análises que dizem respeito às vivências, experiências e trajetórias de mulheres negras brasileiras nos contextos diaspóricos e transnacionais.

Considero que as pesquisas que têm como temática as mulheres negras possuem caráter multidisciplinar, tanto em seus aspectos teórico-metodológicos quanto político-analíticos. Dito isto, privilegiamos as abordagens e registros teóricos que nos auxiliam a levantar os indícios e rastros da história das mulheres negras, evidenciar seus saberes e interpretar os modos de ocupação dos espaços institucionalizados ou não, que frente à produção do conhecimento tensionada por nós, mulheres negras, deslocam posições de poder e avançam na promoção de autodefinição, subjetivações e justiça social.

Portanto, os princípios que guiam as escolhas para o nosso fazer ensino, pesquisa e extensão são a inter-relação entre os marcadores da opressão, os processos de subjetivação, as demandas e os antagonismos que se direcionam para nossas vidas; tal como a formulação de plataformas de formação de

outras sujeitas e sujeitos e a construção de informações para proposição de políticas públicas.

Preservamos as dimensões ensino, pesquisa e extensão por serem princípios indissociáveis do fazer universitário. Na dimensão do ensino, a condução para formação de novos e novas pesquisadoras nas diferentes áreas de saber é conduzida por meio do oferecimento de cursos em forma de especialização, minicursos, oficinas pedagógicas e afins. A dimensão extensão é trabalhada em forma de eventos que congregam a comunidade acadêmica, os movimentos sociais, as secretarias de educação, as empresárias etc. Para isso, estamos abertas à recepção das pesquisas e interesses na produção de materiais direcionados a oficinas, a escolas, a organizações não governamentais e afins.

Aqui estamos, como uma mulheres negras, mães, *ekedi*, professoras e pesquisadoras do campo de estudos do feminismo negro e do currículo. Essa interface também me desloca em direção a esses dois campos para iniciar um diálogo entre eles por meio de conversas e de produções das/os integrantes do grupo de pesquisa.

Priorizamos nossa conversa para o campo do currículo articulado às juventudes e às narrativas de subjetivações racializadas nos espaços-territórios — sejam eles físicos ou corpóreos — durante o processo de escolarização. A intenção é escavar de que modo as racializações — sejam étnicas, sociais, de gênero, de diversidade sexual e de religiosidade — pretendem formatar um tipo de currículo que se movimenta entre as disputas de diferentes grupos e agentes públicos e privados.

Aqui, as histórias da vida das orientandas e dos orientandos ganham protagonismo, já que em sua maioria pretos e pretas, periféricas/os, oriundos da zona rural e de comunidades quilombolas e escolas representa o *lócus* de encontro com as políticas públicas de permanência e de continuidade dos estudos. Em muitos relatos durante nossos encontros é comum a escola comparecer como o lugar onde ouviram falar da universidade pela primeira vez; lembrar do incentivo dado por uma professora ou professor em momentos de fragilidade emocional e escolar.

O currículo foi pensado como um exercício de criar outras formas mais plásticas de formação, diante de um conjunto de pessoas racializadas — com suas marcas de gênero, sexualidade, pertencimento étnico, racial e de renda — que tende, mesmo que inconscientemente, a oferecer suas múltiplas maneiras de habitar o mundo.

Elencamos como ação e ato de integração corporal, um movimento produtivo de elaborar momentos de despojamento das limitações impeditivas para nos libertar das travas no processo de crescimento intelectual. Tal ação é fruto do dispêndio de energias espaciais, temporais, físicas, emocionais e psíquicas e, igualmente, uma tentativa coletiva

construída pelas várias experiências de fazer isso acontecer frente a um excesso de "eus".

Com o propósito de perceber o exercício curricular como um trabalho de artesania, portanto, algo que deve ser constantemente manipulado para transformar uma ideia em materialidade, como um objeto, uma ação, uma palavra ou uma obra, aprendemos a nos ouvir e, intencionalmente, a nos preparar para desnudar nossas fraquezas e potencialidades perante o grupo.

Essa postura nos leva, talvez, a firmar nossa comunidade de aprendizado. É dessa forma que nós, também pelo contato com a escola — seja por meio dos estágios curriculares obrigatórios, de programas como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Educação Tutorial (PET), ou das pesquisas de graduação e pós-graduação — incidimos sobre territórios desconhecidos em nós mesmas, os quais pedem de nós presença e abertura ao/a outro/a que habita em nós e que também é o/a outro/.

Como afirmamos em outro momento, as resistências e disputas pelos modos de significar o currículo são construídas no dia a dia do grupo de pesquisa, por isso, estamos abertas/os para enfrentar as intempéries institucionais, trazendo propostas paralelas às teorias e práticas curriculares existentes nas escolas, nos marcos regulatórios, nas pesquisas dos curriculistas (Moreira, 2024). Como territórios comprometido com o ativismo intelectual, o *Oju Obinrin* busca, pelo ensino-pesquisa-extensão, recuperar as referências da tradição ancestral; explicitar, fortalecer e criar, por intermédio do domínio da produção canônica ocidental, as próprias ferramentas e análises (Nascimento, 2023).

Seguimos em movimento

As reflexões apresentadas indicam que habitar mundos, para pesquisadoras negras no campo do currículo, é um exercício de travessia entre experiências, saberes e territórios que historicamente foram marginalizados pela produção acadêmica hegemônica. Ao atuar em grupos de pesquisa, na orientação de estudantes e na articulação entre ensino, pesquisa e extensão, produzimos práticas curriculares que tensionam o epistemicídio e afirmam outras possibilidades de pensar, escrever e viver o conhecimento.

Nesse movimento, nossas peregrinações intelectuais revelam que a universidade também pode ser reinventada em função de práticas coletivas, negroreferenciadas e comprometidas com a transformação social. Habitar mundos, portanto, é permanecer em movimento, criando rotas que ampliem a presença, a autoria e a legitimidade de intelectuais negras na produção do conhecimento.

Referências

ADORNO, Theodor W. **Indústria cultural e sociedade**. Tradução de Julia Elisabeth Levy et al. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade:** a construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

COSTA, Valdemara Souza de Oliveira. **E agora, escola?** Desafios de uma gestora na luta por uma educação antirracista. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Diversidade) – Universidade do Estado da Bahia, Conceição do Coité, BA, 2023. Disponível em: https://saberaberto.uneb.br/items/b4b8351a-88a1-4083-9c34-5805fc1331f2. Acesso em: 28 fev. 2026.

EVARISTO, Conceição. A escrevivência e os seus subtextos. *In:* DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (org.). **Escrevivência:** a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

FERREIRA DA SILVA, Denise. Ninguém: direito, racialidade e violência. **Meritum**, Belo Horizonte, v. 9, n. 1, p. 67-117, jan./jun. 2014. Disponível em: https://revista.fumec.br/index.php/meritum/article/view/2492. Acesso em: 4 jul. 2025.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

JESUS, Janiele Silva de. **Pelas veredas das escrevivências:** juventudes negras no Clube de Leitura do Olavo. 2025. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Diversidade) – Universidade do Estado da Bahia, Conceição do Coité, BA, 2025. Disponível em: https://saberaberto.uneb.br/items/8a899b95-6b83-4ee2-afbf-8eb8f552716c. Acesso em: 28 fev. 2026.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LIMA, Jeane Matos Araújo. **Escrevivências de cotidianos escolares na pandemia da covid-19.** 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Diversidade) – Universidade do Estado da Bahia, Conceição do Coité, BA, 2022. Disponível em: https://saberaberto.uneb.br/items/0d554ae0-9080-4e6c-9426-2642dca28228. Acesso em: 28 fev. 2026.

LUGONES, María. **Peregrinajes:** teorizar una coalición contra múltiples opresiones. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2021.

MOREIRA, Nubia Regina. Aquilombamento curricular: o Nordeste e a luta pelas políticas afirmativas e a redemocratização do país. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 17, n. 36, e22247, 2024. DOI: https://dx.doi.org/10.20952/revtee.v17i36.22247.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. Afrocentricidade e quilombismo. *In:* RIOS, Flávia; SANTOS, Márcio André; RATTS, Alex (org.). **Dicionário das relações étnico-raciais contemporâneas**. São Paulo: Perspectiva, 2023.

OLIVEIRA, Iris Verena. Modos de aprontar na academia: escrevivências e fabulações curriculares. **Série-Estudos**, v. 29, p. 219-240, 2024. Disponível em: https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/1941. Acesso em: 26 fev. 2026.

RODRIGUES, Allan; HONORATO, Rafael; BARONI, Patrícia. 20 anos da Lei 10.639: por uma educação/vida antirracista. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 10, n. 1, p. 7–20, 2024. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/81224. Acesso em: 28 fev. 2026.

SANTOS, Milton. **Entrevista concedida ao programa Roda Viva**. TV Cultura, 1997. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=xPfkiR34law. Acesso em: 28 fev. 2026.

SILVA, Albert H. de J. **Cenas de ficção e desejo:** cartografando os traços do currículo-desejante cemeviano. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Diversidade) – Universidade do Estado da Bahia, Conceição do Coité, BA, 2024. Disponível em: https://saberaberto.uneb.br/server/api/core/bitstreams/c816184c-6ade-410c-9a64-074804ba862d/content. Acesso em: 28 fev. 2026.

Parte II

Epistemologias negras e disputas na produção do conhecimento

Capítulo 4

Currículos escreviventes: ontologia das experiências e políticas de coletividade

Allan Rodrigues

Este texto propõe a criação da categoria currículos escreviventes como operador teórico-metodológico para pensar processos curriculares nos quais experiência, memória e coletividade não figuram como ilustração do conhecimento e sim como sua própria condição de possibilidade. Tal formulação inspira-se na noção de escrevivência elaborada por Conceição Evaristo (2020), entendida como gesto estético-político no qual vida e escrita se amalgamam, produzindo inscrição da existência no espaço simbólico da linguagem.

Não se trata de transpor, de modo metafórico, um conceito literário ao campo educacional. Trata-se de reconhecer que a escrevivência desloca o estatuto epistemológico da experiência: a vida narrada deixa de ser matéria-prima para interpretação externa e assume posição de enunciação, configurando teoria situada. Ao afirmar que a escrevivência não se contempla no espelho de Narciso e se inscreve em uma tessitura coletiva, Evaristo (2020) fornece base para pensar o currículo como escrita plural da existência e não como simples organização técnica de conteúdos e, ou, políticas de controle.

O deslocamento proposto encontra forças com a ideia de contracolonialidade, formulada por Antônio Bispo dos Santos (2023), Nêgo Bispo, que designa prática histórica de afirmação de saberes produzidos por povos afropindorâmicos em aliança com povos originários. Mais do que uma reação ao colonialismo, esse conceito constitui um projeto civilizatório ancorado na confluência, na territorialidade e na continuidade da vida. Ao

evidenciar táticas coletivas de produção e circulação de conhecimentos em quilombos, favelas e comunidades indígenas, a contracolonialidade afirma epistemologias enraizadas na experiência e na sobrevivência compartilhada. Tal horizonte inspira a construção de práticas educativas comprometidas com modos outros de conhecer, ensinar e reinventar o mundo.

O diálogo da contracolonialidade de Santos (2023) amplia a reflexão aqui proposta. Ao reivindicar a confluência de saberes, tais epistemologias recusam monoculturas cognitivas e reconhecem a coexistência de racionalidades plurais. Currículos escreviventes operam nesse horizonte: produzem junções efetivas no interior das práticas escolares, articulando saberes comunitários, memórias familiares, territorialidades e linguagens estéticas como dimensões constitutivas do processo formativo. Não se trata de incluir conteúdos, mas de reconfigurar a própria gramática do conhecimento. A escrevivência, conforme desenvolvida por Evaristo (2020), funda-se na recusa do silenciamento histórico das mulheres negras e na afirmação de uma voz que não se esgota no "eu" individual. Amplia e Ecoa!

Nesse cenário, a escola figura como *espaçotempo* de estabilização dessas hierarquias, mas também como território de fratura, (re)existência e criação. A noção de currículos escreviventes emerge justamente nesse ponto de tensão: interessa compreender práticas formativas que, ao inscrever experiências racializadas como fundamento de conhecimento, interrompam a lógica que aparta teoria e vida. Os currículos escreviventes permitem uma confluência entre conhecimento, vida, formação, escrita, fala e presença.

Essa dimensão coletiva permite compreender o currículo escrevivente como prática de coautoria. Professores e estudantes deixam de ocupar posições fixas de transmissão e recepção e passam a atuar como sujeitos de produção narrativa e da vida. A aula converte-se em um espaço de tessitura, no qual histórias particulares se entrelaçam com memórias coletivas, instaurando conhecimento implicado.

Do ponto de vista metodológico, este texto ancora-se nos estudos cotidianos e contracoloniais, compreendendo a escola como lugar de invenção e criação permanente. O cotidiano não figura como cenário menor; constitui laboratório micropolítico no qual normas são apropriadas, desviadas e recriadas. Nesse contexto, currículos escreviventes designam práticas que transformam experiências subalternizadas em matéria epistemológica, deslocando o eixo da legitimação do conhecimento.

Três dimensões orientam esse texto. A primeira refere-se à ontologia da experiência. Inspirada na escrevivência, o conceito sustenta que vida e conhecimento não se organizam em planos hierárquicos. A experiência constitui campo produtor de teoria, não objeto de aplicação. A segunda dimensão concerne à política da coletividade. Currículos escreviventes ativam memórias coletivas como gesto de reexistência e confluência,

produzindo continuidade entre ancestralidade e presente. A terceira dimensão diz respeito à estética da/na formação. Ao articular narrativa, oralidade e corporeidade, tais currículos instauram outra sensibilidade pedagógica, na qual o conhecimento circula como acontecimento dos afetos.

A proposição aqui desenvolvida contribui para o debate curricular ao oferecer categoria capaz de articular literatura, contracolonialidade e prática pedagógica sem reduzir nenhuma dessas esferas. Em diálogo com a escrevivência de Conceição Evaristo (2020), sustenta-se que currículos escreviventes cartografam processos formativos nos quais sujeitos historicamente desautorizados assumem a autoria do saber, escrevendo-se no mundo enquanto o reescrevem.

Mais que conceito descritivo, trata-se de aposta político-epistemológica. Ao reconhecer a experiência como lugar de produção de teoria, o currículo deixa de operar apenas como dispositivo de organização e passa a configurar-se como campo de criação. Nesse movimento, escrever a vida converte-se em formar-se, e formar-se passa a significar inscrever-se, coletivamente, na trama inacabada de nossas histórias negras. Vidas Negras Importam!

A ontologia da experiência: vida como fundamento epistemológico

> [...] voltar atrás e reconstruir o que esquecemos. Eu diria que o que nós, coletivamente, esquecemos ou, de modo mais preciso, o que nosso opressor tentou esvaziar de nossa mente foi o significado de ser africano. Também acredito que, embora tenha sido pavoroso o ataque contra o senso de ser dos africanos, ele não conseguiu destruir o africano dentro de nós. Entretanto, alterou-se a percepção ou crença em nosso senso de africanidade intrínseco; e esse senso alterado de consciência é o problema fundamental dos africanos e dos afro-americanos diaspóricos (Nobles, 2009, p. 277).

A primeira dimensão dos currículos escreviventes funda-se naquilo que denomino **ontologia da experiência negra**. Trata-se de deslocar o debate curricular do plano estritamente metodológico para o plano do ser. Não se trata apenas de valorizar vivências de estudantes e professoras negras, mas de sustentar que a experiência constitui dimensão ontológica da produção do conhecimento. Pensar quem somos, reconhecer nossas experiências, situá-las histórica e racialmente e inscrevê-las no campo pedagógico implica escrever, sentir e produzir outros currículos e outros conhecimentos. Como indica Nobles (2009), torna-se necessário recuperar o que foi abandonado e aquilo que a colonialidade buscou apagar.

A colonialidade, conforme formulada por Aníbal Quijano (1992), constitui dimensão estrutural da modernidade. Ao instituir a raça como princípio organizador das hierarquias globais, essa matriz de poder definiu

quem seria reconhecido como plenamente humano e quem teria sua existência reduzida à condição de objeto. Nesse processo, não apenas saberes foram desqualificados; modos de ser foram ontologicamente desautorizados. Walter Mignolo (2017) denomina essa operação de face oculta da modernidade: uma racionalidade que, ao mesmo tempo em que proclama universalidade, silencia experiências situadas. Entre os efeitos desse silenciamento, destaca-se a ocultação da experiência racial como fundamento legítimo de conhecimento. A vida marcada por corpo, território e memória foi subordinada a um ideal abstrato de racionalidade. A colonialidade, portanto, não apenas hierarquizou saberes; ela também obscureceu a ontologia da experiência negra.

É nesse ponto que a escrevivência adquire centralidade. Ao afirmar que sua escrita nasce da vida e retorna à vida, Evaristo rompe com a separação entre existência e linguagem. Em texto já amplamente conhecido, a autora afirma: "A nossa escrevivência não pode ser lida como histórias para ninar os da casa-grande e sim para incomodá-los em seus sonos injustos" (Evaristo, 2020, p. 16). A escrevivência, assim, não se reduz à narrativa autobiográfica; constitui gesto político e ontológico de inscrição da experiência negra na linguagem.

Essa escrita não opera como exercício narcísico. Ao contrário, funda-se na dimensão coletiva da experiência. A autora sustenta que escreve a partir de uma memória compartilhada, atravessada por ancestralidade e pertencimento. Ao inscrever a vida negra na linguagem, produz-se um deslocamento ontológico: o sujeito historicamente objetificado assume posição de enunciador. Escrever torna-se ato de restituição do ser.

Tal compreensão ganha densidade quando articulada às reflexões de Neusa Santos Souza (1983), em *Tornar-se Negro*. A autora demonstra que a identidade negra não decorre de essência natural, mas de processo social que interpela, classifica e inferioriza. Tornar-se negro significa reconhecer-se dentro de uma estrutura que produz desumanização simbólica. A racialização incide sobre o modo de existir; trata-se de experiência ontológica. Não se trata apenas de sofrer discriminação, mas de aprender a existir sob o peso de uma estrutura que permanentemente questiona sua humanidade.

Frantz Fanon radicaliza essa análise ao afirmar que o colonialismo institui uma clivagem ontológica entre o ser e o não-ser. Ao descrever a condição do sujeito negro na ordem colonial, afirma: "Na Europa, o negro tem uma função: representar o mal" (Fanon, 2008, p. 160). Em outro momento, sustenta que o negro é empurrado para uma "zona do não-ser" (Fanon, 2008, p. 26), espaço simbólico no qual sua humanidade é negada. Essa formulação evidencia que a racialização não opera apenas no plano econômico ou cultural; ela atinge a própria estrutura da existência do ser negro.

Nesse horizonte, a ontologia da experiência racializada torna-se condição de possibilidade da escrevivência. Se a experiência negra foi historicamente deslegitimada como fonte de conhecimento, escrevê-la constitui gesto de reapropriação ontológica. A escrevivência emerge como resposta à negação do "não-ser". Ao transformar vivência em linguagem, o sujeito desloca-se da posição de objeto para a condição de produtor de sentido.

Transposta ao campo curricular, essa inflexão implica reconhecer que determinadas experiências históricas produzem categorias interpretativas próprias. Não se trata de utilizar narrativas pessoais como recurso ilustrativo, mas de compreender que a experiência racializada constitui matriz epistemológica. Vida e teoria deixam de ocupar planos hierárquicos. O conhecimento não paira acima da vivência; emerge dela.

No interior da escola, essa dimensão altera profundamente a compreensão do currículo. Em vez de organizar conteúdos destinados a sujeitos supostamente carentes de saber, os currículos escreviventes reconhecem estudantes e docentes como produtores de experiências. A aula converte-se em espaço de interlocução ontológica, no qual histórias pessoais e coletivas operam como dispositivos de pensamento. A experiência territorial- quilombola, periférica e indígena - deixa de ser tratada como resíduo cultural e passa a ser reconhecida como tecnologia de existência.

A centralidade da experiência convoca ainda uma revisão do estatuto da memória. Memória não constitui arquivo estático do passado; configura força produtora de sentido. Ao ativar memórias ancestrais, sujeitos elaboram categorias para interpretar e sobreviver no/com presente. A ontologia da experiência racializada, nesse sentido, não se limita ao imediato, envolve sedimentações históricas incorporadas.

Assim, currículos escreviventes emergem quando a experiência racializada deixa de ocupar lugar periférico e passa a configurar fundamento da produção de conhecimento e presença. Não se trata de relativizar a teoria, mas de deslocar seu eixo de legitimação. Teorias dialogam com a experiência; não a subordinam. A escola, dessa forma, transforma-se em espaço de inscrição ontológica coletiva, no qual sujeitos historicamente relegados à zona do não-ser afirmam-se como produtores de mundo. O Ser Negro! Em síntese, a ontologia da experiência racializada, pensada com Evaristo (2020), Neusa Souza (1983) e Fanon (2008), sustenta que o conhecimento nasce da luta por reconhecimento ontológico e da presença negra. Currículos escreviventes constituem resposta pedagógica a essa luta. Ao transformar experiência racializada em fundamento epistemológico, tais currículos operam como prática de reexistência e criação histórica.

Na próxima seção, apresento a segunda dimensão dos currículos escreviventes, voltada ao campo curricular que dialoga com Conceição Evaristo. Se a experiência ontológica racializada funda o primeiro

movimento, o segundo só se concretiza na coletividade. Os currículos escreviventes não se produzem no isolamento, mas na partilha. No Coletivo. Nas tessituras cotidianas das práticas antirracistas. Denomino, portanto, essa dimensão de **políticas da coletividade**: currículos escreviventes em redes. Trata-se de compreender que a reescrita curricular, inspirada na escrevivência, implica articulação entre sujeitos, memórias e territórios. Não se trata de somar experiências individuais, mas de constituir campos relacionais nos quais as narrativas se atravessam, se reconhecem e se transformam mutuamente.

A política da coletividade: currículos escreviventes em redes

> Escrevivência não está para a abstração do mundo, e sim para a existência, para o mundo-vida
> (Evaristo, 2020, p. 12).

Essa afirmação de Conceição Evaristo não descreve apenas um procedimento literário, ela inaugura um deslocamento ontológico. Escrever, nesse horizonte, deixa de significar representação do real e passa a constituir o gesto de autoinscrição no interior do mundo. Contudo, e aqui reside a ruptura decisiva, essa inscrição jamais se encerra no eu. Ao escrever-se, o sujeito "colhe vidas, histórias do entorno" e "abarca a história de uma coletividade". A escrevivência, portanto, não é narcísica. Não se contempla nas águas de Narciso. Conceição Evaristo afirma explicitamente que ela extrapola "os campos de uma escrita que gira em torno de um sujeito individualizado" (Evaristo, 2020, p. 13.).

Se deslocarmos essa matriz para o campo curricular, compreendemos que currículos escreviventes não apenas tematizam a coletividade: eles a produzem, cartografam, confluenciam e criam nas/com as redes (Sgarbi; Oliveira, 2008).

A modernidade curricular, estruturada pelo universalismo iluminista e capturada pela racionalidade capitalista ultraliberal, edificou a figura do indivíduo abstrato. O estudante e docente aparecem como unidades: autossuficiente, mensurável, comparável e competitivo. Essa forma de subjetivação não é neutra. Frantz Fanon (2008) demonstrou que o universal moderno se institui por exclusão, convertendo a experiência europeia em paradigma de humanidade e relegando os corpos racializados à condição de alteridade problemática. O indivíduo abstrato do currículo é, historicamente, branco, burguês e masculino.

Nesse horizonte, a política da coletividade emerge como confluência produzida pelos currículos escreviventes. Ao deslocarem o centro do saber do indivíduo abstrato, universal, cristão, branco e mediano para corpos

historicamente racializados, tais currículos desestabilizam a ficção moderna que sustentou o sistema escolar. O sujeito isolado, autossuficiente e supostamente neutro, revela-se uma construção ideológica. Em seu lugar, inscreve-se a vida situada, atravessada por memória, território e ancestralidade.

Conceição Evaristo (2020) afirma que a escrevivência não se encerra em uma escrita de si, ao escrever que o sujeito "colhe vidas, histórias do entorno" e abarca "a história de uma coletividade". A liberdade, nesse registro, não constitui concessão graciosa nem ato heroico individual. Não se reduz à narrativa didática da abolição concedida pela princesa Isabel. Liberdade configura-se como construção histórica, epistemológica e ontológica, forjada em redes de resistência e sonho coletivo.

Nego Bispo, Santos (2023), ao pensar a confluência como princípio organizador das cosmologias afro-indígenas, oferece reflexão decisiva para compreender esse movimento. Confluência não significa fusão homogênea: designa encontro de diferenças que preservam suas singularidades enquanto produzem algo comum. Trata-se de lógica outra, distinta da racionalidade colonial baseada na cisão, na hierarquia e na captura.

Os currículos escreviventes operam como espaços de confluência. Quando a discussão racial ocupa o centro dos projetos pedagógicos e não apenas acrescenta conteúdo temático; quando a memória coletiva que, muitas vezes, permanece latente é ativada. Mesmo que a experiência de violência racial não tenha sido plenamente elaborada quando ocorreu, ela ressoa, pois mais adiante, o sujeito compreende. E, mesmo quando a elaboração psíquica não se completa, o corpo sabe, o corpo reconhece. É nessa ativação da memória incorporada que a política da coletividade se manifesta. As mais velhas, os ancestrais, já sonhavam e produziam coletividade como tática de sobrevivência e criação. O currículo escrevivente, ao reconhecer tais sonhos como fundamento epistemológico, converte a escola em território de retomada. Nesse momento, instaura-se um horizonte coletivo de imaginação. A escola pode constituir-se de outra forma, aberta à acolhida da diferença. E, nesse sentido, assumir como princípios e discursos pedagógicos as matrizes oriundas dos pensamentos afroameríndios, dos povos da terra e das ancestralidades, reconhecendo-as como fundamentos legítimos na produção curricular e formativa torna-se possível. Um sonho? Ou uma realidade?

A confluência e o diálogo com a escrevivência permite afirmar: a política da coletividade não nasce da soma de indivíduos conscientes, mas da circulação de experiências que se reconhecem mutuamente. A racionalidade aqui não é fria abstração; é razão encarnada, atravessada por afetos, história e insurgência. Assim, ao tomarem para si o protagonismo da produção do conhecimento e da própria vida, corpos racializados interrompem a estagnação do universal abstrato do ser-individual. O currículo deixa de

reproduzir a ficção do indivíduo isolado e passa a funcionar como campo de confluência, no qual a liberdade se constrói no entrelaçamento de vozes, conhecimentos e corpos.

Aqui cabe retomar o que desenvolvi em outros textos e que considero central para esta reflexão. Mesmo após a promulgação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, cuja implementação efetiva permanece tensionada, minha investigação sobre a criação, fixação e materialidade dessas políticas antirracistas nos currículos tem evidenciado algo fundamental: mesmo quando a engrenagem normativa não se move plenamente, a prática docente não se imobiliza.

Nos processos de formação continuada, observo que professoras e professores, em diferentes regiões do país, acionam táticas cotidianas para enfrentar o racismo na escola. Se a lei não alcança integralmente o "currículo formal", muitos docentes interrompem a engrenagem para introduzir fissuras. É nesse ponto que a política da coletividade se manifesta como confluência. Quando, em um espaço formativo, uma professora narra a intervenção que precisou realizar diante de uma situação de racismo e outra docente reconhece ter vivido experiência semelhante, não se trata apenas de relatos individuais. As narrativas se entrelaçam, produzem reconhecimento mútuo e instauram um campo comum na produção de outros sentidos de currículos. A escrevivência, tal como formulada por Conceição Evaristo, não se limita à escrita de si; ao narrar, o sujeito colhe histórias do entorno e amplia a experiência para uma coletividade.

Essas partilhas produzem um deslocamento epistemológico. O racismo deixa de aparecer como fenômeno naturalizado ou incontornável e passa a ser compreendido como campo de disputa. Sabemos que ele estrutura práticas e relações; contudo, também sabemos que há resistência. As táticas docentes e as estratégias dos estudantes constituem práticas antirracistas que, embora nem sempre institucionalizadas, instauram outras formas de convivência. Assim, a política da coletividade não nasce exclusivamente da implementação formal da lei, mas da circulação dessas experiências. Cada intervenção pedagógica narrada ativa memória coletiva, fortalece redes e produz confluência. O currículo escrevivente, nesse sentido, não depende apenas da norma; ele se realiza quando experiências racializadas são assumidas como fundamento de conhecimento e ação.

A coletividade emerge, portanto, do compartilhamento das lutas e das invenções. Ao narrar suas práticas, docentes não apenas enfrentam o racismo; constroem comunidade. É nessa trama de vozes que o currículo deixa de ser mecanismo isolado e se transforma em território curricular escrevivente de produção coletiva de sentido.

Conversas Iniciantes: Currículos escreviventes

Para dar continuidade ao raciocínio desenvolvido ao longo deste texto, apresento uma explicação que poderia ter sido formulada na abertura, mas que, neste momento, revela-se mais fecunda. Refiro-me à escolha de nomear três dimensões daquilo que, a rigor, poderia desdobrar-se em muitas outras.

A opção pelo termo dimensão não se deve a um gesto classificatório, tampouco a uma pretensão de esgotamento analítico. Dimensão pertence ao campo estético. Dimensão remete à profundidade sensível da experiência. Ao ler Olhos d'água, Ponciá Vicêncio, Insubmissas lágrimas de mulheres ou mesmo outros textos de Conceição Evaristo, Angela Davis, Chimamanda e ouvir muitos *funks* e *raps*, não se recebe apenas uma narrativa. Recebem-se camadas de sensações, deslocamentos afetivos e marcas corporais. A leitura faz emergir a espessura da racialização no Brasil.

Em um primeiro plano, o corpo-leitor é afetado. Esse afeto constitui uma medida de profundidade. Tal profundidade configura uma dimensão. Dimensão não como número, mas como intensidade. Não como delimitação, mas como espessura do vivido.

Assim, quando afirmo que há duas dimensões, a dimensão da experiência e a dimensão da política da coletividade, não proponho um fechamento. Indico possibilidades de conversas curriculares. Tais dimensões comparecem também no campo pedagógico, atravessando práticas docentes e processos formativos insurgentes. Contudo, não esgotam o que denomino para esse texto de currículos escreviventes.

Se há dimensão, há abertura. Logo, os currículos escreviventes não se restringem aos temas trabalhados aqui. Expandem-se na medida em que novas experiências, novas coletividades e novas formas de sensibilidade entram em cena. A dimensão da experiência permite compreender a ontologia racializada do viver. A dimensão da política da coletividade explicita a inscrição histórica e comunitária das narrativas.

Essa distinção torna-se decisiva quando se observa o discurso recorrente, quase universalizado no Brasil, segundo o qual as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 não seriam aplicadas com o devido rigor. Tal diagnóstico, embora revele aspectos concretos da negligência institucional, não contempla a totalidade do cenário.

As dimensões aqui desenvolvidas permitem vislumbrar outro movimento. Em múltiplos cotidianos escolares, docentes inventam práticas, reelaboram conteúdos, reconfiguram abordagens. Muitas dessas iniciativas não se anunciam como políticas oficiais; emergem da experiência, da sensibilidade e da demanda coletiva que atravessa o trabalho pedagógico.

Professores e professoras, a partir de suas próprias trajetórias e do encontro com estudantes, criam dimensões. Percebem, ainda que

intuitivamente, a necessidade de tomar consciência dessas camadas constitutivas da formação. A experiência vivida impulsiona a invenção curricular. A coletividade sustenta a legitimidade do gesto. A estética organiza a forma e produz sentido.

Referências

EVARISTO, Conceição. **Escrevivência: a escrita de nós**. Rio de Janeiro: Pallas, 2020.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, p. 1–18, 2017.

NOBLES, Wade. Sakhu Seti: retomando e reapropriando um foco psicológico afrocentrado. *In*: LARKIN, Elisa. (org.) **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 219-249.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In:* LANDER, E. (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 118-142.

SANTOS, Antônio Bispo dos**. A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora, 2023.

SANTOS, Neusa Souza. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

SGARBI, Paulo; BARBOSA, Oliveira, Inês Barbosa. **Estudos do cotidiano e educação**. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2008.

Capítulo 5

Autorias negras, LGBTQIAPN+ e currículo: "entre-elas" escre-viver na universidade

Isabelle Sanches Pereira
Camila Silva Santos

Primeiras palavras

As guerras de nossas infâncias nos envelheceram
mas é essa falta de mudança
que nos destruirá
[...]
Audre Lorde (1978)

Este artigo nasce do desejo de pensar as autorias negras, LGBTQIAPN+[1], nos contextos de grupos de pesquisa, instância institucional nas universidades, como potencialmente mobilizadoras e fortalecedoras da noção de currículo como territórios de disputa contra o racismo, sexismo, LGBTQIA+fobias. Falamos aqui, dos Grupos de Pesquisa engajados nos processos de insurgência ontoepistemetodológica frente a garantia, dos diversos modos de vida e cosmovisões, como princípios ético-estético-político-poético, necessários para vidas livres e

[1] Sigla que representa a diversidade de orientações sexuais e identidades de gênero, incluindo lésbicas, gays, bissexuais, pessoas trans, queer, intersexo, assexuais, pansexuais, sendo o "+" utilizado para abranger outras identidades e expressões de gênero e sexualidade.

plenas. Refletimos como estes grupos por meio da presença do corpo de mulheres e homens negros/as cis, trans, lésbicas, gays, seus interesses de pesquisa, suas vivências, promovem mudanças da perspectiva do que é conhecimento e das maneiras como fazer a pesquisa nas universidades.

Consideramos que tornar públicos movimentos de pesquisa, extensão, inovação realizados por esses grupos voltados para questões etnicorraciais, de gênero e sexualidade, sobretudo, no interior e a partir das universidades públicas, é um movimento político de difusão que oferece o acesso a coalizões de pessoas, modos de fazer pesquisas, autores/as de ações curriculares que acontecem cotidianamente, exemplos de outros fluxos contrários às normas ainda predominantes na graduação e na pós-graduação. Junto às suas ações, reconhecemos como relevante, como estes espaços encaram os desafios relativos à própria dinâmica do grupo, considerando a força que historicamente tem os epistemicídios, Sueli Carneiro (2023), em todas as dimensões das universidades públicas.

O epistemicídio acontece institucionalmente através das relações, modelos de gestão, políticas de citação adotadas, que se ocupam em manter ausentes conteúdos, promover de maneira pretensamente cordial, desautorização, estratégias de tornar invisíveis os fazeres de intelectuais e dos grupos de pesquisa. Identificamos tais comportamentos como reações frente a questionamentos sobre o estabelecido como conhecimento válido, ao verificadas, diariamente, em concepções metodológicas e referenciais teóricos eurocentricêntricos, prevalência de repertórios escritos por homens cis héteros, defesas de determinados territórios como terra de pensadores, que privilegiam estudos e autores/as do sudeste brasileiro, por exemplo.

Este artigo nos permite compartilhar a partir da experiência do Grupo de Pesquisa Entre-Elas: educação e culturas, localizado no Departamento de Educação/ Campus XI – Serrinha, Território do Sisal[2] da Universidade do

[2] Município localizado no interior da Bahia, Território de Identidade do Sisal. O Território do Sisal abrange 20 municípios da Bahia, conforme o IBGE e IBGE em parceria com a Embrapa. Araci, Barrocas, Biritinga, Candeal, Cansanção, Conceição do Coité, Ichu, Itiúba, Lamarão, Monte Santo, Queimadas, Nordestina, Quijingue, Retirolândia, Santaluz, São Domingos, Serrinha, Teofilândia, Tucano e Valente. Ocupa uma área de aproximadamente 20.454 km². Conforme estimativa da Embrapa/IBGE, cerca de 555.000 habitantes, com densidade populacional de aproximadamente 28,3 hab./km². Dados do Censo Demográfico de 2022 indicam uma população de 592.282 pessoas, o que equivale a aproximadamente 4,2 % da população da Bahia, e densidade de 29,02 hab./km². Os municípios mais populosos: Serrinha (80.435), Conceição do Coité (68.825), Tucano (48.738) e Araci (48.035). PIB regional em 2020 foi de cerca de R$ 6,1 bilhões, com PIB per capita de R$ 10.093,97. Estimativas mostram que quase 93 % dos estabelecimentos rurais são de base familiar, e cerca de 68 % dos agricultores são considerados de renda extremamente baixa.

Estado Bahia - UNEB[3], criado com um de seus propósitos, desvelar aquilo que o meio acadêmico ainda tende a silenciar ou marginalizar. O grupo de Pesquisa Entre-Elas, no percurso de pesquisas na graduação do Curso de Pedagogia, se interessou em pensar acerca de como as contraposições, os recuos, negociações, o vivido nas experiências de egressas/os, estabelecidas durante o desenvolvimento dos estudos, no convívio no Grupo e com a comunidade acadêmica, considerada aqui, como professores/as, técnicos/as, estudantes, movimentos sociais parceiros/as no processo de realização das pesquisas, parte significativa de suas autorias (Cesar, 2011).

Partimos das seguintes questões como: de que maneira os grupos de pesquisa que pautam as questões etnicorraciais, de gênero-sexualidades potencializam o enfrentamento ao racismo institucional, a LGTQIAPN+fobias? O que são relações de apoio, vinculação, fortalecimento da permanência de estudantes negras e negros, LGBTQIAPN+ no contexto dos grupos de pesquisa? Quais os elementos presentes nas falas de estudantes egressos/as ao expressarem suas ideias sobre a sua autoria durante a graduação? Como os grupos de pesquisa lidam com a existência de movimentos de fortalecimento, incentivo da escrita de mulheres negras, pessoas LGBTQIAPN+ contemporâneos e a permanência de padrões de validação do que é conhecimento acadêmico? De que maneira a comunidade acadêmica lida com suas autorias negras, LGBTQIAPN+ na universidade, na medida em que os temas trabalhados por essas pessoas apontam para aspectos de grande relevância na complexidade de teores envolvidos no processo de enfrentamento ao racismo, lesbo, homo, trans fobias institucionais, mobilizando questões da subjetividade na universidade?

O caminho para pensar de maneira mais aprofundada sobre estas questões foi aberto através de uma ação voltada para estudantes egressos, no projeto de pesquisa "Educação e Culturas: onde você estiver, eu vou" - Grupo de Pesquisa Entre-Elas" onde são retomados estudos realizados a partir de 2023, momento de estabelecimento de vínculo entre orientadora[4] e estudantes e 2025, ano da defesa dos Trabalhos de Final de Curso[5], a saber: Biblioteca Comunitária da Filarmonica 30 de Junho: espaço social e cultural

[3] A Universidade do Estado da Bahia (UNEB), maior instituição pública de ensino superior da Bahia, fundada em 1983 e mantida pelo governo estadual por intermédio da Secretaria da Educação (SEC), está presente geograficamente em todas as regiões baianas, estruturada no sistema multicampi. (https://portal.uneb.br/a-uneb/).

[4] As pesquisas foram desenvolvidas com a orientação da Professora Isabelle Sanches Pereira.

[5] Os artigos relativos os Trabalhos de Conclusão de Curso encontram-se disponíveis no Saber Aberto – Repositório Institucional da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), disponível em: https://saberaberto.uneb.br/home. Com exceção dos trabalhos de Sirleide da Mota, Ana Gabrielle Araújo, Edjacir Barros de Oliveira, Cléo Santos de Santana e Vera Cecília Marques Reis, que estão disponíveis no repositório do Colegiado de Pedagogia do Departamento de Educação (DEDC), *Campus* XI, da Universidade do Estado da Bahia.

de difusão do conhecimento e Literatura Afro-Brasileira, de Sirleide da Mota; A Literatura Negra no Banco de Dissertações e Teses da Uneb: Experiências como Bolsista no Programa de Iniciação Cientifica-UNEB, de Ana Gabrielle Araujo ; Escola e as religiosidades de matrizes africanas: pensando PPP e a Lei 10.639/2003 a partir de Água Fria – Ba, de Edjacir Barros De Oliveira; A Literatura Infantil Negra na Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/As Negros/As (ABPN): Breves Apontamentos de Marcondes Santos da Silva; Quero ver brotar semente: currículo, infâncias negras no Território do Sisal com a implementação da Lei Municipal N°507/2025 do Município de Barrocas-Ba, de Tainalle De Jesus Anjos; Curriculo e Transexualidade: "e eu não sou uma mulher?", de Cléo Santos de Santana; currículo escolar e diversidade de gênero-sexualidade: famílias lgbtqiapn+ existem! de Vera Cecília Marques Reis e a pesquisa, *S-A-P-A-T-Ã-O e*m cena: rasgando silêncios no currículo e na formação docente, de Camila Silva Santos.

Cada percurso dessas pesquisas nos motivou a discutirmos o potencial de grupos de pesquisa que assumem o enfrentamento ao racismo, lesbo-homo-trans fobias, dentre outras ideologias que promovem violações dos direitos humanos, como foco de suas ações, nos oferecendo elementos para fazer o debate que ora apresentamos neste artigo.

Os grupos de pesquisa no contexto universitário podem ser compreendidos como espaços privilegiados de produção coletiva do conhecimento, formação de pesquisadores e tensionamento das estruturas epistemológicas que historicamente orientaram a ciência moderna. Este texto, tem a intenção de provocar reflexões sobre como tais coletivos constituem territórios de circulação de saberes, experiências e disputas discursivas que atravessam o currículo e a produção acadêmica.

Este artigo está organizado em quatro partes: essa que apresenta o texto, aqual chamamos de "Primeiras palavras"; a primeira seção, intitulada "Nossos passos vêm de longe": corpos negros e LGBTQIAPN+ tensionando a universidade"; a segunda seção, "Escrevivências negras-lésbicas: escrita, resistência e permanência na universidade"; e, por fim, "Não a conclusão, mas sim o início".

"Nossos passos vêm de longe": corpos negros e LGBTQIAPN+ tensionando a universidade

> Escrevivência, antes de qualquer domínio, é interrogação. É uma busca por se inserir no mundo com as nossas histórias, com as nossas vidas, que o mundo desconsidera.
> Conceição Evaristo (2020).

"Nossos passos vêm de longe". A frase célebre de Conceição Evaristo (2008), chegou para nós, ao pensarmos sobre como as trajetórias atuais de pessoas negras, LGBTQIAPN+ são atravessadas por memórias coletivas que reúnem experiências de violação de direitos que impele a necessidade de resistir a todo tempo. Essa perspectiva evidencia que a ocupação de espaços historicamente negados, como a universidade, não é um movimento isolado, mas parte de um processo histórico de luta por dignidade, que caracteriza as nossas experiências nessa instituição.

Nesse contexto, a ampliação do acesso ao ensino superior, especialmente a partir das políticas de Ações Afirmativas, têm provocado deslocamentos importantes na configuração social da universidade. A entrada de estudantes negros, bem como de sujeitos dissidentes das normas sociais de gênero e sexualidade, produz transformações que não se limitam à composição demográfica das instituições, mas incidem também sobre os modos de produzir conhecimento, de organizar o currículo e de compreender a própria função social da universidade. Como afirma Nilma Lino Gomes (2017), a presença negra na universidade tensiona as estruturas acadêmicas ao questionar os referenciais considerados universais e ao reivindicar a legitimidade de outros saberes e experiências.

Corpos negros, lésbicos, gays, trans e outras dissidências de gênero e sexualidade na universidade tem tensionado esta institucionalidade e a sua maneira de produção do conhecimento acadêmico. Matrizes coloniais, racistas e heteronormativas, lesbo, homo e transfóbicas, durante muito tempo, constituíram majoritariamente o espaço universitário. Este contexto se institui capaz de determinar qual perfil do público universitário, produtores de conhecimento e saberes considerados legítimos. A entrada de pessoas historicamente marginalizadas nesse espaço tem provocado deslocamentos epistemológicos importantes, evidenciando que a universidade é, também, um território de disputa política e epistemológica.

Nesse sentido, a presença desses corpos pode ser entendida como uma forma de insurgência epistêmica, pois desafia a lógica histórica de exclusão que marcou a produção científica no Brasil. Ocupar fisicamente muda a paisagem dos espaços universitários, disputa os sentidos da ciência, da pesquisa e da autoria acadêmica. As presenças de estudantes e pesquisadoras negras, lésbicas, gays e trans tornam visíveis experiências e perspectivas que durante muito tempo foram silenciadas e marginalizadas no campo do conhecimento que vai ao encontro de como pensamos como autoria, coadunando com América César (2011, p. 92):

> A diversidade de práticas e atos sociais e discursivos, realizados por sujeitos individuais ou coletivos, no sentido de deslocar determinadas posições hegemonicamente constituídas. Nesse sentido, torna-se uma prerrogativa de

> "autoria" a possibilidade de produzir o "gesto de fala", que vai desde o simples abrir da boca e falar nos lugares onde o possível falante não é ratificado pelo seu interlocutor ou situação, àquelas ações ou falas que abalam visivelmente as posições de poder instituídas, inaugurando "um lugar próprio". Esses gestos, por si mesmos, ou adiante da possibilidade de serem "narrados", "(re)lidos", "(re)escritos" por diversos atores sociais, constituem movimentos, construções de autoria.

Neste sentido, o conceito de autoria dialoga com a premissa de que no miúdo e cotidiano as pessoas trazem elementos que rasuram a padrões até então contínuos e estáveis. Nessas e com essas diversas de maneiras, lugares e práticas protagonizadas historicamente por mulheres e homens negros, lésbicas, gays, em suas interseccionalidades (território, geração, dentre outras) encontramos modos autorais de produzir conhecimentos.

Enquanto coletivo que toma a educação como campo central de atuação, partimos do princípio de que raça, gênero e sexualidade não podem ser compreendidos de forma fragmentada. À luz da interseccionalidade[6], dialogamos, também, com a perspectiva trazida na pesquisa de Isabelle Sanches Pereira (2018), cuja perspectiva se justifica pelo interesse em compreender como se desenrolam as complexas tensões entre as diversas dimensões das identidades. Essa abordagem nos permite reconhecer que as opressões não atuam de forma isolada, mas articulada, produzindo experiências específicas de desigualdade e resistência. Nesse sentido, entendemos que estudantes, independentemente da idade, não são sujeitos cindidos, mas inteiros e complexos. Tal compreensão também se articula ao pensamento de Audre Lorde (2009), quando afirma: "Eu simplesmente não acredito que um aspecto de mim possa possivelmente lucrar da opressão de qualquer outra parte minha". Assim, raça, gênero, sexualidade, geração constituem questões curriculares e devem atravessar continuamente os processos formativos e as práticas pedagógicas, exigindo problematização constante.

Junto a isso, autoras que pensam categorias relevantes para construção de autorias, por questionar padrões, nos convidando a pensar na legitimidade de "lugares próprios", como pensa Cesar (2011). Podemos destacar, Evaristo (2020) ao apontar que escrevivência evidencia que experiências historicamente silenciadas também constituem fontes legítimas de conhecimento e reflexão crítica, assim como Glória Anzaldúa (2000) ao falar sobre a escrita de mulheres racializadas e dissidentes, quando a autora convoca mulheres negras, chicanas e lésbicas a escreverem a partir de suas

[6] Tomamos a categoria intersseccionalidade como pensada por Kimberle Crenshaw (2003). O termo interseccionalidade é um conceito sociológico preocupado com as interações e marcadores sociais nas vidas das minorias.

experiências e posições sociais. Para Anzaldúa, a escrita torna-se uma prática política que desafia as estruturas que historicamente marginalizaram determinados corpos e saberes.

No contexto brasileiro contemporâneo, essas discussões também se articulam com produções que evidenciam as experiências de travestis e mulheres transexuais negras na produção de conhecimento. A coletânea Gritarias Epistêmicas: [r]existências de travestis e mulheres transexuais negras no Brasil, (2022) organizada por Megg Rayara Gomes de Oliveira, Letícia Carolina Nascimento e Jaqueline Gomes de Jesus, reúne reflexões, afirma a potência epistemológica das experiências trans negras. A obra evidência que as vozes dessas sujeitas não apenas denunciam processos históricos de exclusão, mas também produzem novas perspectivas teóricas e metodológicas para pensar a sociedade e a própria universidade. Ao reivindicar o direito de produzir conhecimento a partir de suas próprias experiências, travestis e mulheres transexuais negras tensionam os limites da ciência tradicional e afirmam a existência de epistemologias insurgentes, capazes de deslocar paradigmas hegemônicos do saber.

Defendendo a premissa que há conteúdo em toda forma de fazer esses deslocamentos, a discussão sobre metodologias na universidade é um grande desafio. As metodologias guardam, invariavelmente, do nosso ponto de vista, uma rigidez presunçosa, criadora de novas teorias metodológicas que não alteram dinâmicas binárias e conservadoras como a de sujeito e objeto da pesquisa, seguem lidando com o currículo de maneira prescritiva.

A noção de "modos de aprontar na academia", proposta por Iris Verena Oliveira (2024) no sentido de criar fissuras nas normas institucionais que regulam o conhecimento, para ocupação das vozes, gestos, estéticas, criatividades dissidentes no interior da universidade, faz uma crítica a esta herança institucional. A autora Jota Mombaça, no livro Rastros de uma Submetodologia Indisciplinada (2016), roga por "uma metodologia indisciplinada e maliciosa e que não deixe de ser desleal ao cânone acadêmico". A autora, defende que as presenças de nossos corpos na universidade alteraram a prepotência de instâncias da universidade ao considerarem capazes de validar conhecimentos, inclusive pela insubmissão, descrédito frente à necessidade de sermos validado/a.

Nesse cenário, os grupos de pesquisa podem ser compreendidos como espaços de insurgência ontoepistêmica, nos quais novas formas de pensar, escrever e produzir ciência se tornam possíveis. Nessa perspectiva, podem assumir um papel fundamental como territórios de acolhimento, produção coletiva de conhecimento e fortalecimento político. Para muitos estudantes e pesquisadores negros e LGBTQIAPN+, esses espaços tornam-se ambientes de construção de redes de solidariedade e de afirmação identitária, possibilitando a emergência de autorias negras, lésbicas, gays e trans no

interior da academia. Ao ocupar espaços acadêmicos, esses sujeitos produzem deslocamentos importantes nas formas de pensar a ciência e a educação, contribuindo para a construção de uma universidade mais plural, democrática e comprometida com a justiça social.

A reflexão de Audre Lorde contribui de maneira significativa para essa discussão ao evidenciar que as diferenças de raça, gênero e sexualidade não devem ser apagadas ou assimiladas pelos sistemas dominantes, mas reconhecidas como fontes de potência política e intelectual. Para a autora: "Não são nossas diferenças que nos dividem. É nossa incapacidade de reconhecer, aceitar e celebrar essas diferenças" (Lorde, 2019).

Ao afirmar a potência das diferenças, Lorde aponta para a necessidade de construir espaços institucionais capazes de acolher múltiplas experiências e perspectivas, rompendo com a lógica de homogeneização que historicamente estruturou a universidade. Nesse sentido, a presença de corpos negros e dissidentes de gênero e sexualidade pode contribuir para a construção de outras formas de pensar, pesquisar e ensinar, ampliando os horizontes da produção acadêmica.

No contexto brasileiro, as análises de Sueli Carneiro também evidenciam que o racismo estrutural opera produzindo hierarquias de humanidade que afetam diretamente o acesso e a permanência da população negra em diferentes espaços sociais, incluindo a universidade. Para a autora, enfrentar essas desigualdades implica reconhecer que a produção do conhecimento também está atravessada por relações de poder e que a democratização da universidade passa necessariamente pela valorização de epistemologias e experiências historicamente marginalizadas.

Escrevivências negras-lésbicas: escrita, resistência e permanência na universidade

> Havia coisas que eu sabia e não conseguia dizer. E não conseguia compreendê-las(...)
> Audre Lorde (2019)

Diante das experiências que atravessam nossos corpos e trajetórias, emerge a necessidade de, enquanto pesquisadoras negras-lésbicas, escreviver como forma de resistência. Essa necessidade nasce daquilo que compartilhamos com Conceição Evaristo (2020, p. 36). Ao refletir sobre a escrita como gesto político e existencial, a autora afirma:

> Talvez essas mulheres (como eu) tenham percebido que se o ato de ler oferece a apreensão do mundo, o de escrever ultrapassa os limites de uma percepção da vida. Escrever pressupõe um dinamismo próprio do sujeito da escrita, proporcionando-lhe a sua autoinscrição no interior do mundo.

Escrever, portanto, não se resume ao registro de experiências, mas constitui um ato de inscrição no mundo, de reivindicação de existência e de produção de memória. Como mulheres cujas histórias são atravessadas pelo racismo, pelo machismo e pela lesbofobia, fazemos desse encontro ancestral e político um espaço de partilha e construção coletiva. Esse movimento nasce das inquietações que atravessaram as autoras deste trabalho na época de orientadora e orientanda que reconhecem na escrita não apenas um exercício acadêmico, mas um gesto de resistência e permanência.

Compreendemos, nesse sentido, a urgência de ocupar espaços acadêmicos e, sobretudo, de construir ambientes seguros no interior da universidade. Essa necessidade se evidencia ao nos depararmos, em um Trabalho de Conclusão de Curso da estudante de graduação Camila Santos (2025, p. 19), com a seguinte narrativa:

> Virtuosamente, chego à universidade com muitos sonhos e esperanças, já me entendendo como mulher LGBTQIAPN+, mas ainda não como lésbica. Por ter ingressado muito jovem, não tinha a dimensão total de quem eu era. Lembro com alegria da emoção que senti ao saber que a diretora do Departamento de Educação, *Campus* XI – Serrinha, era uma mulher negra e lésbica. Foi a primeira vez que vi uma mulher negra e lésbica em uma posição de poder, algo extremamente significativo e que me ajudou a não desistir.

O relato explicita o impacto da representatividade e da presença de mulheres negras lésbicas em posições de liderança no espaço universitário. Mais do que um dado simbólico, trata-se de um gesto político que produz permanência, fortalece identidades e rompe com a lógica histórica que associa poder, saber e autoridade a sujeitos brancos, heterossexuais e masculinos. A existência visível de outras possibilidades de ser e ocupar a universidade transforma trajetórias individuais e coletivas, instaurando novas referências de pertencimento e possibilidade.

Entretanto, defendemos que a chegada de nossos corpos ao meio acadêmico também provoca incômodos, revelando as estruturas racistas e lesbofóbicas que ainda atravessam a universidade, independentemente de ocuparmos o espaço como discentes ou docentes. Como aponta Santos (2025):

> (...) Até ser questionada por uma colega se eu era mulher por ficar com mulheres, ou quando uma professora me disse que o meu perfil não era de pesquisadora. É lamentável constatar que a luta das mulheres, sobretudo das mulheres negras e lésbicas, por visibilidade dentro da academia ainda faz com que algumas pessoas questionem se eu deveria ou não estar nesse espaço.

Situação semelhante foi relatada por uma professora negra-lésbica durante a defesa do TCC de uma estudante do grupo de pesquisa, quando afirmou: "Também me disseram que eu não tinha perfil para ser coordenadora de colegiado." A esse respeito Pereira (2021) nos diz:

> Considero que a universidade é um espaço onde precisam acontecer questionamentos sobre: que tipo de escrita é legítima? Quais modos de escrever são acadêmicos? Com estas questões, diretamente ligadas às autorias, nos deparamos com naturalizações nas políticas de citação institucionalizadas pelo racismo, sexismo, xenofobias, também com as supostas regularidades e rigores, decorrentes de protocolos acadêmicos. Ao pensar as autorias numa perspectiva de encruzilhadas, encontramos esses discursos atravessando os nossos saberes fazeres, subjetividades com a "autoridade" de métodos estabelecidos responsáveis pelo controle dos afetos. (Pereira, I. S.; Damasceno, M., 2021, p.191)

A consideração da autora evidencia que a presença de corpos negros e lésbicos na universidade continua sendo constantemente tensionada por práticas de racismo e lesbofobia. Ao mesmo tempo, revelam a importância da construção de redes de apoio e fortalecimento coletivo. Nesse sentido, a aproximação entre mulheres negras lésbicas e a constituição de grupos de pesquisa tornam-se estratégias fundamentais de resistência. Esses espaços não apenas tensionam estruturas acadêmicas excludentes, mas também possibilitam a produção coletiva de conhecimento e a permanência de sujeitos historicamente marginalizados no interior da universidade.

Não a conclusão, mas sim ao início

As reflexões apresentadas ao longo deste artigo permitem compreender que os grupos de pesquisa no contexto universitário podem se constituir como territórios fundamentais de produção de conhecimento, acolhimento e fortalecimento de autorias negras e LGBTQIAPN+. Ao compartilharmos experiências construídas no interior do Grupo de Pesquisa Entre-Elas: educação e culturas, evidenciamos que esses espaços ultrapassam a função institucional de desenvolvimento científico, tornando-se também lugares de vinculação, permanência e resistência política no interior da universidade.

As narrativas, repertório bibliográfico, pesquisas e trajetórias mobilizadas neste trabalho revelam que a presença de estudantes negras, negros e sujeitos dissidentes das normas de gênero e sexualidade tensiona as estruturas historicamente consolidadas da produção do conhecimento acadêmico. Esses corpos, ao ocuparem a universidade, deslocam paradigmas, questionam epistemologias hegemônicas e ampliam os horizontes do que pode ser reconhecido como conhecimento legítimo. Nesse sentido, as

autorias que emergem desses percursos não se limitam à produção de textos acadêmicos, mas se configuram como gestos políticos de existência, permanência e transformação.

Nesse cenário, os grupos de pesquisa configuram-se como espaços de aquilombamento acadêmico, nos quais experiências, memórias e saberes historicamente marginalizados podem circular, ganhar visibilidade e produzir novos sentidos para o currículo e para a própria universidade. Ao promover o encontro entre pesquisadoras e pesquisadores comprometidos com as lutas antirracistas, feministas e LGBTQIAPN+, esses coletivos fortalecem processos de autoria e ampliam as possibilidades de produção de conhecimento situado e comprometido com a justiça social.

Por fim, compreendemos que o fortalecimento de autorias negras e LGBTQIAPN+ na universidade exige não apenas a ampliação do acesso, mas também a criação de condições efetivas de permanência, reconhecimento e legitimidade epistemológica. Nesse processo, os grupos de pesquisa podem atuar como importantes mediadores na construção de uma universidade mais plural, democrática e comprometida com a valorização das diferenças. Ademais, mais do que encerrar uma discussão, este texto se coloca como convite para que novas pesquisas, narrativas e experiências continuem abrindo caminhos para a afirmação de outras formas de existir, produzir conhecimento e transformar a universidade.

Referências

ANJOS, Tainalle de Jesus. **Quero ver brotar semente: currículo, infâncias negras no Território do Sisal com a implementação da Lei Municipal n° 507/2025 no município de Barrocas-BA**. 2025. 30 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Departamento de Educação (DEDC), Campus XI, Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Serrinha, 2025. Orientadora: Isabelle Sanches Pereira.

ANZALDÚA, Gloria. **Falando em línguas:** uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Revista Estudos Feministas**, v. 8, n. 1, p. 229-236, 2000.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade:** a construção do outro como não-ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CÉSAR, América Lúcia Silva. ***Li*ções de abril:** construção da autoria entre os Pataxó de Coroa Vermelha**.** Salvador: EDUFBA, 2011.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, v. 10, n. 1, p. 171–188, 2002.

EVARISTO, Conceição. **Escrevivência:** a escrita de nós. Rio de Janeiro: Cobogó, 2020.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

OLIVEIRA, Iris Verena. **Modos de aprontar na academia:** escrevivências e fabulações curriculares. **Série-Estudos**, v. 29, n. 65, p. 219-240, 2024. DOI: 10.20435/serieestudos.v29i65.1941

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de; NASCIMENTO, Letícia Carolina; JESUS, Jaqueline Gomes de (org.). **Gritarias epistêmicas:** [r]existências de travestis e mulheres transexuais negras no Brasil**.** Salvador: Devires, 2022.

PEREIRA, Isabelle Sanches. **"Onde eu me acho no direito de escrever": reflexões sobre obras literárias de autoria de mulheres lideranças religiosas do candomblé e sua inserção na escola**. 2018. 271 f. Tese (Doutorado em Estudos Étnicos e Africanos) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

PEREIRA, Isabelle Sanches; DAMASCENO, Micaele. **Autorias:** encruzilhadas do cotidiano feminino negro. **Identidade!**, v. 26, n. 1-2, p. 177-194, 2021.

SANTOS, Camila Silva. **S-a-p-a-t-ã-o em cena**: rasgando silêncios no currículo e na formação docente. 2025. 30 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus XI, 2025. Orientadora: Isabella Sanches Pereira.

SANTOS, Camila Silva. **S-a-p-a-t-ã-o em cena: rasgando silêncios no currículo e na formação docente**. 2025. 30 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Departamento de Educação (DEDC), Campus XI, Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Serrinha, 2025. Orientadora: Isabella Sanches Pereira.

SILVA, Marcos Aurélio Soares da; SILVA, Maurício. Resenha de: CARNEIRO, Sueli. Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não-ser como fundamento do ser. **Dialogia**, n. 48, p. 1-9, 2024. DOI: 10.5585/51.26177.

Capítulo 6

Narrativas educativas e práticas currículares afrorreferenciadas na interseção docente-discentes

Claudilene Maria da Silva

Introdução

A presença de docentes e discentes, negras e negros, em espaços formais de ensino-aprendizagem, atua como instrumento de insurgência do corpo negro numa sociedade que o nega e invisibiliza. Se ensinamos e aprendemos com o corpo inteiro, não temos como desconsiderar a composição sócio-histórica e cultural de nossa existência. A professora Nilma Gomes (2010) afirma que a inserção de pessoas negras no campo da pesquisa científica e da produção do conhecimento, como sujeitos que possuem e produzem conhecimento, faz parte da história de lutas pelo direito à educação, ao conhecimento, e igualmente da luta pela superação do racismo. Desse modo, quando problematizamos o que se entende por conhecimento, cultura, currículo, prática pedagógica, ensino ou docência, adentramos o território da disputa curricular racializada.

O itinerário de minha prática pedagógica docente está lastreado por iniciativas, experiências e construtos teórico-práticos que assentados em lutas e práticas ancestrais ou contemporâneas, se colocam como possibilidades para repensar o nosso fazer pedagógico no tempo presente. Significa que a minha condição de mulher negra, nascida no meio popular, engajada nos movimentos sociais, professora comprometida com um trabalho pedagógico

de qualidade, produtora cultural e pesquisadora da cultura afro-brasileira, foi aos poucos, mas muito intensamente, delineando os caminhos da minha atuação e da minha existência.

Ao longo de minha trajetória profissional com educadora, como formadora, como produtora cultural e como professora negra experenciei propostas educativas em espaços muito diversos, com variados objetivos e múltiplas abordagens. Nesse percurso foi possível construir a compreensão de uma aprendizagem, inclusive escolar, que não cerceie o aprendente: que dialogue com seus contextos, que não o padronize, que não inviabilize o prazer de suas descobertas. Esta compreensão e posicionamento nega o modelo único de educação e de escola, porque aponta a necessária mudança na postura do ensinante. Indica a contraposição a uma educação escolar bancária, conforme discute Paulo Freire. E exige a busca de um fazer pedagógico compartilhado, exposto a escuta e as críticas, porque comprometido com a superação de situações educativas opressivas.

Atualmente atuo como professora da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Uma instituição pública federal de ensino superior, vinculada ao Ministério da Educação, que foi criada em 2010. Trata-se de uma universidade que está localizada em dois estados da federação brasileira: no Ceará, onde está sediado o reitorado e na Bahia, no município de São Francisco do Conde, onde se localiza o Campus dos Malês, meu local de trabalho. A UNILAB recebe estudantes brasileiros e africanos e tem "como missão institucional específica formar recursos humanos para contribuir com a integração entre o Brasil e os demais países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa - CPLP, especialmente os países africanos, bem como, promover o desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, científico e educacional" (Brasil, 2010). Esta instituição, por ter nascido da luta social antirracista está comprometida com os ideais de uma educação emancipadora, tão caros à população negra de nosso país. E nesse sentido, busca desenvolver perspectivas de descolonização do conhecimento.

São Francisco do Conde, cidade onde está localizado o Campus dos Malês da UNILAB, onde atuo, está situada no *Território de Identidade do Recôncavo* na Região Metropolitana de Salvador. É uma cidade majoritariamente negra, conforme dados do IBGE, possui a maior população negra declarada do Brasil (maior que 80%). Entretanto, não está livre do racismo, do preconceito ou da discriminação racial que estrutura a sociedade brasileira. E desse modo, a despeito de ser uma cidade rica em virtude da extração, do refino e do processamento de petróleo, apresenta grandes índices de desigualdades sociais e educacionais.

Inserida nesse território, tenho consciência de que ser professora da UNILAB é um esforço permanente de horar o legado de mulheres e homens

que vieram antes de mim e lutaram para que um dia eu pudesse seguir aprendendo e "ensinando a transgredir" (hoocks, 2017). Aquelas e aqueles com quem aprendemos que realizar o movimento *Sankofa*, para reinventar nossas práticas educativas é uma forma de luta e resistência, que visibiliza o *Pensamento Negro em Educação* e nos fortalece como população.

Aprendi ao longo de meu próprio itinerário pedagógico, que a mais poderosa forma de resistência é o amor. Não o amor romântico, mas o amor que é forjado no comprometimento humano com sujeitas e sujeitos humanos. Paulo Freire afirma que: "É impossível ensinar sem essa coragem de querer bem, sem a valentia dos que insistem mil vezes antes de uma desistência. É impossível ensinar sem a capacidade forjada, inventada, bem cuidada de amar (Freire, 2015 p 28). No contexto educativo, compreendo que uma das formas de amar é compartilhar possibilidades de descobertas e reinvenções de si. Construir comunidades de aprendizado, como diz bell hoocks (2017).

O artigo apresenta um pouco da comunidade de aprendizagem que busco construir em minhas turmas no Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades (BIH), refletindo sobre a construção de práticas curriculares afrorreferendiadas, aqui entendidas como possibilidades de insurgência no campo da educação escolar. O texto é composto por reflexões acerca das narrativas sobre as trajetórias educativas de estudantes africanos e brasileiros, ingressantes do BIH. O curso se constitui como o primeiro ciclo de uma formação universitária, generalista, vinculada a um segundo ciclo de formação profissional. Por meio das narrativas, procuro focalizar a materialização do currículo afrorreferenciado como prática pedagógica, evidenciando experiências, conhecimentos e escritos compartilhados. Compreendendo *a escrita como prática curricular de insurgência,* também disponibilizo algumas narrativas em sua integra, no intuito de socializar outras vivencias das e dos estudantes, que não estão ao alcance do meu enfoque para este artigo.

Nesse movimento, minha escrita também expressa a rememoração dos aprendizados sobre o significado da presença de homens e mulheres negras no magistério. Se a inserção de pessoas negras em espaços antes considerados "majoritariamente brancos" termina por causar modificações, inclusive estéticas, nesses espaços, os currículos e as práticas curriculares não passam ilesos a este processo. Portanto, o texto também é composto por minhas próprias narrativas como uma professora negra, que reflete sobre sua atuação pedagógica e coletivamente busca formas mais efetivas, humanas e prazerosas de seguir construindo uma educação antirracista.

Desse modo, o texto foi organizado da seguinte forma: num primeiro momento tomamos a categoria analítica travessia - como processo de formação humana - para apresentar os atravessamentos do processo formativo

vivenciado pela docente em intercessão com os discentes na construção de um currículo e uma prática pedagógica que entende a humanidade da população negra como fundamento do processo educativo; em seguida refletimos sobre o que nos dizem as narrativas discentes sobre nossas experiências compartilhadas de escolarização; na sequência, apresentamos a travessia formativa de 05 estudantes africanos/as e brasileiros/as; nas considerações finais discutimos elementos que podem configurar as práticas curriculares adotadas, como práticas de insurgência curricular.

Pressupostos Teórico-práticos: travessias e atravessamentos curriculares e curriculantes

O processo de produção de saberes *sobre* a população negra, no caso brasileiro, a colocava num lugar de objeto ou mero informante do processo investigativo, inclusive, como aponta Sueli Carneiro (2023), em alguns momentos desqualificando a resistência negra apelando à racialidade como fator de subordinação e exclusão social. A esta dinâmica de aniquilamento ou subordinação da razão, Carneiro (2023) denomina de epistemicídio. A travessia teórico-prática para nos deslocarmos desse lugar é um investimento poderoso para restituição de nossa humanidade.

Compreendemos travessia, como categoria analítica que traduz o *processo de formação humana*. Uma formação permanente, nas palavras do professor Paulo Freire. Assim como a vida, a formação humana é uma travessia. Estudar, investigar, fazer descobertas é realizar travessias; na nossa atuação docente realizamos travessias cotidianas. Nesse sentido, a categoria dialoga profundamente com a conceção de produção de conhecimento, conforme o pensamento do mesmo autor. Um conhecimento gestado e produzido no movimento de descobertas, apropriação, invenção e reinvenção.

Entretanto, Paulo Freire afirma que é "inviável *atravessar* sem ser *"atravessado"* pelo tempo-espaço" no qual estamos inseridas e inseridos (2015a, p. 130). E são muitos os atravessamentos que influenciam nossas escolhas para empreender as travessias. São atravessamentos que se fundamentam na nossa relação de gênero, na percepção de pertencimento racial, na condição e posicionamento de classe que experimentamos. Por outro lado, também somos atravessadas e atravessados, por atos, por palavras, por afetos diversos, por sentimentos. Dependendo dos contextos de nossa existência, em muitos momentos esses atravessamentos podem fragilizar nosso trabalho docente. Contudo, também podem ser concebidos como força vital na organização das vivencias educativas.

A categoria travessia neste texto, também se refere aos deslocamentos, meus e dos estudantes, que também se converte em contexto das práticas

curriculares vivenciadas. Sou pernambucana e acostumada a atravessar as pontes do Recife, atravessei os estados de Alagoas e Sergipe para vir trabalhar como docente, na Unilab/Campus dos Malês, na Bahia; alguns estudantes atravessam a cidade de São Francisco do Conde para chegar ao nosso Campus. Boa parte atravessam a Bahia ou o Brasil para chegar a esta Universidade e uma outra parte atravessam o Oceano Atlântico para estarem conosco. Todas e todos, no entanto, trazem em suas bagagens o desejo de aprender e a necessidade de reconhecimento por meio da escolarização. Sem saber o que os espera, se deparam com conhecimentos, vivencias e lugares de memória que são para nós de muito valor.

Comumente, as travessias destes estudantes os levam ao encontro de conhecimentos que evidenciam a humanidade da população negra, porque estão assentadas na construção de práticas curriculares afrorreferendiadas, aqui entendidas como possibilidades de insurgência no campo da educação escolar.

Roberto Sidney Macedo (2013), afirma que "a distribuição do saber curricular é uma das maquinarias pedagógicas das mais perversas com aqueles que não se situam nos segmentos hegemônicos da sociedade" (Macedo, 2013 p. 429). Quem tem autoridade para eleger os conhecimentos curriculares? Essa é uma questão chave para pensarmos os entraves do campo curricular. A abordagem hegemônica entende que as pautas curriculares são construídas por autoridades educacionais. Para Macedo (2013), compreender que todos nós somos atores sociais implicados no currículo nos ajuda a superar essa ideia reificada. Seriamos todos nós, sujeitos curriculantes. Sujeitos implicados com os currículos. Portanto, sujeitos com direito a participar das escolhas e decisões que se referem ao conhecimento eleito como formativo.

Quando nos percebemos como sujeitos, quando compreendemos que, do ponto vista educacional, podemos ser sujeitos curriculantes, quando nos damos conta que nosso corpo-negro gera e disponibiliza conhecimento, entendemos por que "não há neutralidade no mundo dos humanos, já que somos movidos por intenções e interesses, dos mais diversos (Macedo, 2013). Por isso, para o autor, mas também de acordo com o pensamento freireano, explicitar essas implicações no nosso trabalho curricular-formativo é um ato de rigor epistemológico, ético e político-pedagógico.

Consideramos que em qualquer abordagem que adotemos o currículo terá sempre como foco a seleção de conhecimentos. Conhecimentos selecionados para serem lembrados, estudados e validados; e conhecimentos eleitos para serem esquecidos. Desse modo, nossas práticas curriculares são afrorreferenciadas porque colocam as histórias, conhecimentos, culturas e perspectivas africanas e afrodiásporicas como referências centrais no processo de ensino-aprendizagem. Trata-se de uma posicionamento político-pedagógico, que se dispõe a rasurar a visão eurocêntrica da educação e

valoriza os modos de vida dos povos africanos e afro-brasileiros, bem como os impactos da presença destes povos, na formação da sociedade.

Conforme Machado e Petit (2020) um currículo afrorreferenciado pode ser traduzido por "corpo e pensamento em *ação*". Por isso, está marcado pelas cosmopercepções - pelos modos de perceber, sentir e pensar de corpo inteiro. Busca dar conta das nossas percepções e vivências oriundas de nossa ancestralidade africana, de seus valores e encantos que perpassam nosso cotidiano.

Outro fator importante a ser explicitado é que, entendemos as práticas curriculares como "práticas reais (...) complexas e relacionadas a fazeres e saberes que nem sempre, ou mesmo raramente, constituem um todo coerente e organizado como aquele que, supostamente, informa as propostas curriculares oficiais" (Oliveira, 2003, p. 01). Para a autora, nas atividades cotidianas os profissionais da educação criam currículos que misturam os elementos das propostas formais e organizadas com as possibilidades que eles têm de implantá-las. E essas possibilidades se relacionam com aquilo que sabem e em que acreditam, ao mesmo tempo em que são definidas na dinâmica de cada turma, dos saberes das/os estudantes, das circunstâncias de cada dia de trabalho.

Quando focamos a relação de negras e negros com a educação escolar percebemos que no Brasil, assim como em outros contextos, a população negra sempre se preocupou com a educação de suas crianças, jovens e adultos expressando suas concepções e orientações (Silva, 2019). Como disse a Professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, em entrevista concedia a mim e outras duas colegas (2020): o *Pensamento Negro em Educação* chega ao Brasil com os africanos que vieram na condição de escravizados.

E, assim como hooks (2017 p.10): "aprendemos desde cedo que nossa devoção ao estudo, à vida do intelecto era um ato contra-hegemônico. Um modo fundamental de resistir a todas as estratégias brancas de colonização racista". Pois a colonialidade do saber diz respeito a desautorização das populações racializadas no mundo, enquanto sujeitos pensantes. Se o epistemicídio, propaga a ideia da incapacidade de negras e negros serem sujeitos de razão, inspiradas em Conceição Evaristo temos construído práticas educativas de *apropriação da escrita como ato de insubordinação.*

Narrativas Educativas: travessias discentes até chegar a UNILAB

As narrativas que passaremos a expor trata-se da produção escrita das e dos estudantes, elaboradas como atividade avaliativa, em formato de relato de experiência educativa, durante as aulas do segundo semestre do curso de Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades, no componente curricular *Educação, Sociedade e Cultura na Perspectiva da Descolonização do Saber.*

Segundo sua emanta, o componente propõe o estudo crítico dos fundamentos da educação como prática social, que pode atuar como meio de preservação e controle social; e discute criticamente sua dimensão política, cultural e socioespacial. Evidencia a experiência compartilhada do colonialismo e da colonialidade nos países da Integração da UNILAB e visibiliza perspectivas de descolonização do saber, a partir de processos educativos de movimentos sociais, bem como discute os desafios curriculares na perspectiva africana e afro-brasileira.

Assim, são seus objetivos específicos: analisar criticamente a educação como fenômeno social; discutir as relações entre cultura, sociedade e educação; problematizar a incidência do eurocentrismo no campo epistemológico; refletir sobre as desigualdades envolvendo as relações étnico-raciais e a descolonização dos currículos; identificar as condições necessárias para uma educação antirracista e intercultural; e conhecer outras epistemologias e práticas educativas.

A função dos relatos de experiência educativa das e dos estudantes é a socialização das vivencias educativas nos diferentes contextos de nossos diferentes países. Os textos são escritos individualmente e compartilhados com a turma, ao longo das aulas. Por meio dos escritos, introduzimos a discussão sobre a experiência compartilhada de colonização e seus impactos na nossa escolarização; a estrutura e organização dos sistemas educativos; bem como a importância conferida à educação escolar em todos os nossos contextos. Para este trabalho selecionamos 20 narrativas de estudantes oriundos de quatro turmas do componente curricular, cursado no período da pandemia e em anos seguintes (2021, 2023, 2024 e 2025).

O perfil das e dos estudantes é algo a ser destacado: todas e todos são estudantes ainda ingressantes, pois o referido componente é ofertado no segundo semestre do curso de BIH. Na seleção dos textos buscamos garantir a representatividade de estudantes dos países com os quais trabalhamos e consideramos os pertencimentos de gênero, raça e geração, quando possível. O perfil sócio-econômico não foi considerado como critério, uma vez que em seu conjunto o grupo é muito parecido, sendo preponderante a origem popular das e dos estudantes.

O conjunto dos 20 estudantes possuem idades que variam entre 20 e 29 anos; entre eles, temos: católicos, mulçumanos, candomblecistas, evangélicos, animistas e ateus. Referente as nacionalidades, 07 são brasileiros (06 mulheres e 01 homem); 05 são de Guiné-Bissau (03 homens e 02 mulheres); 04 são de Angola (03 homens e 01 mulher); e 04 são de Moçambique (02 homens e 02 mulheres. Em relação a raça/cor, entre as e os estudantes dos países africanos apenas 02 possuem a pele clara, todos os demais são negros retintos. Entre as e os estudantes brasileiros, temos: 03 mulheres negras de pele clara, 01 mulher preta, 01 mulher indígena, 01

mulher branca e 01 homem negro de pele clara. Territorialmente, o grupo de estudantes internacionais está composto por pessoas que vieram das capitais, e das zonas rurais de seus países. No grupo do Brasil, há estudantes, que são de São Francisco do Conde e de cidades do entorno do Campus dos Malês, como Santo Amaro; estudantes que vêm de cidades mais distantes da Bahia, como Amargosa e estudantes que são de Salvador ou de outras partes do Brasil, como o estado do Amazonas.

Sobre a primeira escola, um fato interessante que se revela nas narrativas é que boa parte do grupo de estudantes (brasileiros e internacionais) informa ter iniciado suas trajetórias escolares em escolas situadas no próprio bairro onde moravam. E relatam o qual foi importante para cada um e cada uma, a sensação de acolhimento e pertencimento aquela escola. Entretanto, o relato de um estudante angolano chama atenção:

> Comecei a ler bem antes de entrar no primário e foi uma fase que eu muito me diverti enquanto criança. Tinha uma boa capacidade de adaptação e aprendia as coisas muito rápido. Meus colegas até hoje, nunca se aperceberam que eu nasci numa zona rural. Naquele tempo se os colegas descobrissem que eu era do mato, sofreria muito bulling. Então, sempre fui muito discreto. Eu estudava sempre em casa, minhas tias apertavam muito relativamente a isso, então na escola acabava me destacando muito bem e isso eliminava todas as probabilidades que meus colegas se apercebessem ou acreditassem caso fosse descoberto (estudante angolano, 2025).

A narrativa do estudante indica os estereótipos que ainda persistem em relação as pessoas que vivem em zonas rurais naquele país, porque simbolizam "uma cultura atrasada". Não assimilada à cultura portuguesa. E dar conta dos esforços que ele e sua família necessitavam imprimir para que ele não fosse "descoberto" como um não assimilado. De acordo com Patrícia Godinho Gomes (2010, p.84), "as sociedades africanas, antes da chegada dos colonizadores europeus, viviam, na sua maioria, sem instituições escolares na acepção ocidental do termo". Desse modo, a escolarização ofertada pelos colonizadores possuía como finalidade a consolidação dos processos de dominação territorial e inferiorização e aniquilação da cultura local.

As preocupações com a infraestrutura básica dos espaços escolares, especialmente com os assentos destinados ao estudo, constituem outra experiência compartilhada que aparece tanto nos relatos de estudantes brasileiros quanto de estudantes internacionais: "eu e os meus colegas estudávamos numa sala onde não havia assentos suficientes para todos; eram momentos de vulnerabilidade e preocupação como aluna" (estudante guineense, 2023). Como se verá na seção a seguir, essa preocupação também marca a vida escolar de estudantes brasileiros e brasileiras.

O *incentivo de suas mães em suas trajetórias escolares* é, sem dúvida, a experiência compartilhada de maior relevância. O relato de uma estudante

brasileira demonstra como o papel social das mães é significativo no processo educativo, inclusive quando elas estão ausentes: "Na infância enfrentei alguns olhares de estranhamento, já que eu não era criada pela minha mãe, e isso parecia 'anormal'. (...) Como meu pai havia se separado da minha mãe e ficou responsável por mim e pelo meu irmão, os professores sempre tinham um cuidado a mais comigo". Todavia, comumente é a agência materna que ganha evidência nos relatos, como indica um estudante guineense: "a minha mãe foi quem mais contribui com a minha educação, ora demonstrava ser aquela tigresa protetora que me defendia dos apuros, outra ora era a própria juíza ou conselheira para dar-me puxões de orelha quando necessário".

Quando focalizamos as narrativas dos estudantes internacionais, os relatos referentes *as práticas escolares de disciplina e violência física* às quais foram expostos recentemente, nos lembram a educação brasileira em décadas passadas, quando práticas punitivas e controle escolar eram muito comuns. Estudantes dos diversos países africanos relataram o uso da palmatória ou o ajoelhamento no milho, por exemplo. Também foi evidenciado terem apanhado ou batido em algum de seus próprios colegas, quando erravam a chamada oral na frente de toda a turma.

Referente a vinda para o Brasil, às *dificuldades financeiras para dar conta da viagem* de seus países até o Brasil ganha relevo. Comumente ocorre uma mobilização financeira entre os familiares e amigos para que as e os estudantes possam fazer a *travessia* e estudar numa universidade em território brasileiro. Um estudante moçambicano relata que: "o valor para efetuar o pagamento do bilhete de passagem, foi tão alto na aquisição, que os meus parentes contraíram uma dívida para ver o meu sonho de estar na UNILAB, realizado". Importa destacar que para alguns (especialmente as jovens mulheres, ou aquelas e aqueles que vem de zona rural) esta apresenta-se como uma grande oportunidade, o que testemunha a importância dispensada a uma formação no exterior. Estudar no exterior ainda é sinônimo de melhor formação em qualquer um dos nossos países. E o Brasil, como o maior país do mundo lusófono marcado pela experiência colonial, sempre foi visto como um território de oportunidades para estudantes africanos e africanas.

Entendendo que as narrativas são textos curriculares, selecionamos 05 delas para serem aqui apresentadas na sua integra, por considerar a importância de conhecermos os escritos das e dos estudantes. Os critérios de escolha seguem sendo os mesmos mencionados e os nomes são fictícios e referentes a escritoras e escritores negros/as do país de cada estudante.

A travessia formativa de Ondjaki: estudante angolano de 23 anos

No tocante à minha trajetória estudantil até a chegada ao Brasil, é-me aprazível dizer, inicialmente, que *o sistema educacional angolano está subdividido em*

quatro subsistemas: Pré-escolar, Primário (do 1º ao 6º ano), Secundário (1º ciclo - do 7º ao 9º ano, e 2º ciclo - do 10º ao 12º ou 13º ano), e ensino superior.

Dentro deste contexto, meu percurso escolar teve início no ensino primário, em uma Escola do Ensino de Base, situada no município do Cazenga, província de Luanda, Angola. Concluí os seis primeiros anos de escolaridade nessa instituição, que, embora apresentasse infraestrutura agradável, enfrentava superlotação devido à escassez de escolas na região circunvizinha.

No primeiro ciclo do ensino secundário, frequentei uma escola cooparticipada pelo Estado e pela Igreja Metodista, também localizada no município do Cazenga. Nesse ambiente, as condições arquitetônicas e de acondicionamento dos estudantes eram melhores, e o rigor no ensino, mais acentuado. No segundo ciclo do ensino secundário, conhecido no Brasil como ensino médio, optei pelo curso de Ciências Econômicas e Jurídicas numa Escola do Ensino Secundário, onde adquiri conhecimentos que me habilitaram ao ingresso na universidade.

Em termos gerais, as escolas por onde passei priorizavam o ensino em sala de aula, com pouca ou nenhuma ênfase em programas de atividades extracurriculares. No âmbito universitário, devido à escassez de vagas e à extensiva corrupção associada ao ingresso nas universidades públicas, eu e meus pais optamos por eu cursar Contabilidade e Auditoria em uma instituição privada em Luanda. Devido aos elevados custos, tanto com mensalidades quanto com transporte, vi-me obrigado a cancelar a matrícula em diversas ocasiões ou a conciliar trabalho e estudos para garantir a continuidade no ensino superior. Dentre várias tentativas de bolsas estudo em Angola e no exterior do país, em 2022, ao tomar conhecimento do Processo Seletivo de Estudantes Estrangeiros (PSEE) da UNILAB por meio de um post no Facebook, efetuei a inscrição, cumprindo todas as etapas necessárias até minha chegada ao Brasil em fevereiro de 2023, encontrando assim a oportunidade de cursar uma graduação em uma universidade pública.

No que diz respeito às minhas vivências e aprendizados durante este período, é com satisfação que relato ter estabelecido significativas relações de amizade e parceria, tanto entre colegas quanto com os professores. Dentre estes últimos, destaco um professor do secundário, responsável pela disciplina de Introdução ao Direito, cujo papel foi de suma importância no meu desenvolvimento acadêmico. Além disso, uma professora que tive no 3º ano, merece especial menção, pois, por meio de suas canções, proporcionou-me valiosas lições de moral e civismo, enriquecendo ainda mais minha experiência educacional. Estas relações, marcadas pela troca de conhecimentos e pelo estímulo ao aprendizado, contribuíram de maneira relevante para a minha formação ao longo deste período.

A travessia formativa de Conceição: estudante brasileira, 25 anos

Olá! Eu nasci em Manaus no estado do Amazonas. A minha trajetória escolar é um pouco longa pois estudei em muitas escolas diferentes, minha mãe trabalhava viajando então sempre precisamos mudar muito de localidade e com isso, estudei em escolas diferentes ao longo da vida.

Durante os anos iniciais, estudei em uma creche que era horrível, as professoras eram muito carrascas e não deixavam as crianças irem ao banheiro sempre que quisessem. Lembro de uma vez fazer xixi nas calças pois não me permitiram ir ao banheiro, como tive uma experiência um pouco traumática, até hoje lembro do nome da professora, Andréia.

Tenho algumas fotos de quando eu era pequena nessa escola durante eventos como Dia da Independência e festa junina. Com um tempo, com várias denúncias entre os próprios pais e alunos, a escola acabou fechando. Como a escola era na minha rua, estudei com os amigos de infância, então quando crescemos, as histórias de abusos que a gente trocava entre si, acabaram virando piada de como sofremos durante os anos iniciais, mas hoje vejo quão problemática foi a minha experiência e a experiências dos meus amigos.

Ainda nos anos iniciais, fui pra outra escola um pouco mais longe de casa, lembro de algumas atividades como as professoras ensinando todos a escovar os dentes, lembro que havia uma área grande para correr e toda vez voltava andando com os meus amigos para casa. Após isso, me mudei para um bairro mais distante e estudei em uma escola da qual lembro duas coisas bem específicas, o horário e o nome. Eu estudei num horário que chamavam de intermediário, que começava às 10:30, era a primeira vez que eu estava em uma escola assim e era só atravessar a rua da minha casa que eu estava lá. Outra coisa que lembro é o nome da escola, Helena Augusta Walcott.

Freira Helena era uma militante negra que teve um papel importante na ocupação de terras da capital amazonense nas décadas de 70 e 80. Filha de migrantes de Barbados, participou de projetos sociais ainda jovem, e as primeiras ocupações de terra em Manaus tiveram início com ela, que organizou e liderou um movimento social por moradia popular a partir da década de 70.

A Escola Estadual Helena Augusta, foi a que fiquei mais tempo, foi lá também que minha mãe descobriu que eu precisava usar óculos, eu tinha por volta de 7 anos quando adquiri meu primeiro óculo e foi muito difícil pra mim, porque eu era a única da minha sala, senão da escola inteira que usava óculos. Então eu não usava o tempo todo. Apesar de precisar muito, utilizava apenas rapidamente para copiar as coisas do quadro e depois voltava a guardar. Só me senti confiante anos depois pois houve uma época que era "legal" usar óculos então várias crianças usavam óculos até mesmo sem lentes.

Durante esse tempo no Helena, consegui uma bolsa numa escola particular no qual estudei por uns 2 meses, onde compreendi diferenças sociais e conheci uma professora chamada Eliane, nos tornamos amigas pois ela tinha a mesma data de nascimento que eu e me incentiva bastante nos estudos. Um certo dia, minha mãe contou que precisávamos mudar de cidade e me buscou na escola no tempo de aula, e eu não contei pra ninguém que não voltaria mais no dia seguinte.

Mudei para o interior do estado, onde começaria o 6º ano. Como comecei já na metade do ano foi muito difícil pra mim na questão de socialização porque primeiro eu não queria me mudar, principalmente para o interior e segundo porque os alunos já se conheciam e eu seria a "novata". Mas foi bem tranquilo, fiquei revoltada nos primeiros bimestres, mas depois fiz amizade rápido, todo mundo era muito curioso então sempre vinham falar comigo. Mas como eu considerava que eu estava em um nível mais avançado em relação às matérias que estavam sendo discutidas parei de me esforçar e parei de ter interesse na vida escolar. Mas continuei minha jornada até o ensino médio.

Durante o ensino médio, eu fui pra outra escola, era uma aluna mediana, nunca tirei notas vermelhas e nem notas baixas, me interessava bastante por história e literatura. Desde pequena minha mãe me incentivou a leitura, assim eu conseguia sobressair nas matérias que exigiam mais leituras e interpretação de texto, era boa em filosofia e sociologia, conseguia redigir bem uma redação. Mas quando se tratava de exatas, não era muito boa, mas fazia o mínimo.

Eu gostava de fazer amizades com docentes porque eu tava numa fase egocêntrica da minha vida onde eu considerava assuntos de "adolescentes" muito chatos e desinteressantes. Como fazia amizade com docentes e a bibliotecária sempre afirmava que estava na biblioteca lendo ou estudando, não tinha problemas em sala de aula, por não assistir aulas ou por estar ausente em matérias que não me interessavam.

Fazendo esse relato, consigo pensar em situações bastante problemáticas durante minha jornada escolar, problemas tanto em como eu lidava com as situações, quanto como os docentes lidavam com os alunos.

Finalizando meu relato, quando eu estava no primeiro ano do ensino médio, não aguentava mais a vida escolar, não aguentava mais ter que esperar 2 anos para ser "livre". Eu queria viajar, viver novas experiências, sair do interior, viver tudo que eu via nos livros, revistas, séries e filmes. Quando eu estava no segundo ano, visitei uma amiga no Rio de Janeiro, passei o natal e o ano novo. Foi quando vi o mar pela primeira vez e me apaixonei pela praia, então tudo que eu queria era viajar. Minha mãe havia me dito que quando eu completasse 18 e terminasse a escola, poderia ir pra onde eu quisesse e foi isso que eu fiz. Quando terminei o ensino médio, fiz uma viagem para São

Paulo, depois que voltei pra Manaus, decidi ir embora pro RJ, conhecia algumas pessoas que poderiam me ajudar, não queria entrar na faculdade de início, queria explorar outros territórios e viver outras coisas.

Quando cheguei ao Rio, fiz vários bicos para me manter, pagar o aluguel e viver em geral. E não tinha tempo pra entrar na universidade e pra ser bem sincera, eu não queria. Mas chegou um momento que eu precisava, era o que era esperado de mim e era o que a vida capitalista "mandava". Voltei para Manaus em 2018, prestei o ENEM em 2019 e em 2020 passei em Pedagogia na Universidade Federal do Amazonas. Fui uma semana para UFAM, na acolhida dos calouros quando na semana seguinte estourou os picos de COVID-19 e tudo teve que parar, as aulas continuaram remotamente durante um tempo e em 2022 voltaram presencial, tive aulas de Antropologia da Educação e Pedagogia que me fizeram pensar muito em ser antropóloga ou psicóloga.

Durante a licenciatura, fiz alguns estágios na área, mas descobri que não queria continuar fazendo pedagogia, descobri que queria ser professora, mas queria ser professora de universidade, então para adquirir meus objetivos, precisava continuar até me formar. Pensei em fazer transferências para outras universidades do meu interesse como a UFBA e UFRJ, mas não havia vagas em aberto.

Eu não conhecia a UNILAB até ano passado quando uma amiga começou a falar sobre as experiências dela na UNILA. Então comecei a pesquisar sobre UNILA e encontrei a UNILAB. Um dia, no Instagram, vi uma conhecida a compartilhar as vagas remanescentes da UNILAB, de primeira não dei muita atenção ao post, mas algo falou no meu ouvido e voltei para me inscrever. Sem expectativas de passar me inscrevi em transferência de IES e aguardei a resposta. Acabei passando em Pedagogia e Ciências Sociais, tive muita ansiedade pois não sabia qual escolher, mas estudei bastante a grade curricular, estudei qual seria melhor na minha vida e qual eu iria gostar mais, quais cabiam nos meus planos presente e futuro e acabei escolhendo Ciências Sociais.

A travessia formativa de Abdulai: estudante Guineense de 23 anos

Nasci em Bissorã, região de Oio, norte da Guiné – Bissau, em agosto de 1998. Meus pais ambos são nativos de Bissorã.

A minha primeira educação escolar foi aprender ler e escrever o Al Corão, um livro sagrado da minha religião (Islão) que tem base na língua Árabe. Depois aos sete anos de idade comecei a frequentar o ensino básico numa das escolas da minha região.

Em 2010 entrei para o ensino secundário e foi neste mesmo ano, que infelizmente faleceu uma das pessoas mais importantes da minha vida, alguém que me deu a primeira oportunidade de ir à escola, minha mãe.

Na casa do meu pai vivíamos seis irmãos, eu era um dos mais novos. O meu pai era condutor de auto e minha madrasta uma doméstica. Nessa época apareceu-me muitas paixões em minha vida. Comecei a gostar da prática do futebol, das práticas religiosas, também aprendia os trabalhos técnicos (serralheria) numa das oficinas perto da minha casa.

Essas ambições surgiram num momento de muitas conquistas... por exemplo, no futebol, eu praticava com todo o amor e o sonho era me tornar jogador profissional, pois cheguei a ser premiado como jogador revelação, num torneio sub-regional. Nas práticas religiosas, como um muçulmano, saia sempre para ir pregar as palavras de Allah (Deus) e fortificar também a minha fé. Outra ambição era descolar grana e ajudar aliviar as despesas para o meu pai em casa: trabalhava de manhã e a anoite ia para as aulas, essa rotina não era fácil para mim, apesar da minha idade na altura, 17 anos.

Terminei o meu ensino secundário em 2017 e em 2018, consegui um emprego numa casa das apostas desportivas (1x bet) uma empresa russa operando no país e que era gerenciada pelo meu primo, com isso entrei para a faculdade sustentando-a através do meu salário do trabalho. No entanto, fazendo o jornalismo comecei a ter contatos com alguns jornalistas que eram meus ídolos, principalmente na área dos desportos. Integrei muito rápido numa mídia digital (imprensa desportiva O golo gb) em 2022, como repórter deste órgão da comunicação social escrita.

Em 2022, não dava para continuar o trabalho na empresa por causa da aula. Depois de um tempo, recebi o convite para trabalhar na Rádio Educadora FM, aceitei porque queria também aprofundar os meus conhecimentos na imprensa radiofônica. Foi uma experiência boa trabalhar em dois tipos de órgãos de comunicações diferentes (imprensa escrita e radiofônica). Em agosto do mesmo ano, fiz a minha primeira viajem de trabalho como jornalista na área do desporto, com a academia de futebol Amizade São Paulo, para a república de Gâmbia, a fim de participar num torneio de futebol sub-regional (Dahaba Soccer Academy) onde tem participado quatro academias dos países como: de gambia (os anfitriões), do Senegal, da Guiné-Bissau e da Guiné-Conacri.

Felizmente os miúdos guineenses superaram os outros e acabaram vencendo o torneio, foi uma conquista inesquecível para mim. No mesmo âmbito, em 2023, a Academia Amizade de São Paulo recebeu o torneio como os anfitriões, mas desta vez foram os Gambianos a levaram a melhor na competição, no entanto eu fui homenageado com certificado de mérito por ser um jovem jornalista comprometido com o desenvolvimento do desporto no país.

Em agosto de 2024 o meu amigo informou-me sobre o processo seletivo da Universidade da Integração Internacional Afro-Brasileira (UNILAB), que estava aberto para novas inscrições. Mandei os meus documentos para me inscrever, não passei de primeira, mas consegui ser aprovado através do remanejamento. Quando abriu o processo da viagem comecei logo preparando os meus documentos, na ocasião, era muito difícil em termos da questão econômicas. Isso dificultou muito no meu processo da viagem, foi difícil, mas as vezes quando queremos uma coisa devemos manter o foco e a esperança em Deus, e aí tudo se resolve. Consegui comprar a passagem mesmo fora do segundo prazo estipulado pela UNILAB.

Saí da Guiné-Bissau no dia 01 de fevereiro de 2025, fiz uma escala em Lisboa e cheguei ao aeroporto de Salvador no dia seguinte e o ônibus da UNILAB foi nos buscar (eu e os dois colegas angolanos). A primeira aventura na UNILAB foi a nossa participação no Seminário de Ambientação Acadêmica (SAMBA). E até ao momento a minha integração está sendo boa, a minha comunidade (guineenses) me acolheu de braços abertos, e no meu acolhimento também encontrei gente boa e tudo está bem até agora. Depois do BIH a minha perspectiva é fazer a terminalidade em ciências sociais, e se haver a oportunidade gostaria de continuar com o meu curso do sonho, que é o jornalismo.

A travessia formativa de Paulina: estudante moçambicana, 22 anos

Nasci e cresci no distrito de caia, no norte da província de Sofala, em Moçambique. um lugar de paisagens bonitas, mas também de muitos desafios para quem sonha em estudar e seguir uma carreira acadêmica. *Desde pequena, a escola foi meu espaço de descobertas, comecei a olhar a educação como um manto de conhecimento e amadurecimento*. É na escola que eu me sentia mais próxima dos meus sonhos, conhecia novas ideias e imaginava possibilidades para o futuro. Sempre fui uma menina mais reservada, que evitava socializar com outras pessoas. Gostava de observar de longe e falar pouco. Com a educação de casa e da escola isso mudou totalmente, hoje converso com as pessoas, passei a dialogar na sala de aula.

Desde cedo me ensinaram que a educação não se encontra apenas na escola, por onde eu for e por onde eu passar vejo a educação a ser praticada. Quando ainda estava no ensino fundamental, pensava eu que a melhor educação é aquela que é ensinada na escola, no âmbito que eu crescia fui me apercebendo de que a melhor educação não é a que aprendemos só na escola, mas também no meu cotidiano, na comunidade, na família, em vários outros lugares. E na medida que fui crescendo me apercebi o quanto é importante a educação. Segundo Nelson Mandela, "a educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo". E isso é verdade nós aprendemos,

a respeitar, crescemos, aprendemos a ser humildes e a ser respeitados graças a educação.

A escola esclarece as nossas dúvidas sobre a educação, mas o nosso cotidiano nos ensina muita coisa, a dita educação começa em casa, no convívio diário com a família, amigos e com a comunidade, que nos ensina valores, respeito e formas de lidar com a vida. Hoje entendo que a educação é um processo contínuo, que se constrói dentro e fora da sala de aula, ela molda a nossa forma de pensar, sentir e agir.

Quando eu estava no ensino fundamental, um professor marcou profundamente minha trajetória: o meu professor de matemática. Ele tinha uma paciência admirável e um jeito único de explicar, transformando contas e fórmulas em algo mais próximo e compreensível. Foi com ele que aprendi que, na vida, assim como na matemática, os problemas podem ter solução basta persistir.

No ensino médio, outros professores se tornaram parte essencial da minha história. O de biologia despertou em mim a admiração pela vida e pela natureza, mostrando que ciência também é cuidado e respeito. O de física me ensinou que até os fenômenos mais complexos podem ser entendidos quando temos curiosidade e dedicação. E o professor de filosofia, além de me inspirar a olhar para o mundo de forma crítica e reflexiva, foi quem me incentivou a me inscrever na UNILAB. Ele acreditou que eu tinha potencial para chegar mais longe e me mostrou que, mesmo vindo de um pequeno distrito, eu poderia conquistar grandes oportunidades.

Não foi um caminho fácil. Em Caía, muitos jovens enfrentam dificuldades para concluir o ensino médio a distância até a escola, as responsabilidades em casa, e a pressão de situações como o casamento precoce ou a gravidez não planejada. Eu mesma precisei conciliar o estudo com tarefas domésticas e outras responsabilidades, e houve momentos em que pensei em desistir. Mas o apoio de meus professores e a minha determinação foram fundamentais para seguir adiante. *Lembro com carinho das alegrias vividas nesse percurso: as apresentações culturais, os trabalhos em grupo que viravam conversas longas e as tardes na biblioteca da escola, onde eu descobria livros que me levavam para outros mundos.*

Chegar à UNILAB é, para mim, mais do que alcançar um objetivo acadêmico, é uma vitória pessoal e coletiva. É a prova de que, mesmo saindo de um pequeno distrito como caía, é possível sonhar alto e conquistar. Carrego comigo as lições dos meus professores, a força das minhas raízes e a certeza de que posso usar o que aprendo aqui para transformar a minha vida e contribuir com a minha comunidade.

A travessia formativa de Solano: estudante brasileiro, 23 anos

Oi... Gostaria de compartilhar a minha trajetória na escola... Confesso que depois de ter ouvido alguns relatos dos meus colegas fiquei pensando em como *estudar em escola pública nos traz uma sensação de que estamos resistindo desde sempre*.

Sempre estudei em escola pública, a minha primeira escolinha era no meu bairro, professoras, diretora, todas eram vizinhas, isso me deu uma sensação de que escola era ambiente acolhedor, familiar. A escola acolhia não só as crianças do meu bairro, mas também alguns adultos que viviam ali.

Eu lembro da minha primeira professora, porque foi ali, com a paciência que ela tinha, o jeito dócil de ensinar, as conversas enquanto esperávamos nossas mães irem nos buscar no horário, que começou a surgir a vontade de querer aprender mais. Lembro que nessa primeira escola tinha dias de campanha de vacina por exemplo, e em meio a tanto choro e desespero e falsos desmaios, era explicado às mães a importância de se vacinar e o porquê tínhamos que ser vacinados. Mesmo me escondendo por diversas vezes, completei muitas das minhas vacinas na escola.

Em minha segunda escola (que ficava na minha rua) foi quando eu comecei a entender que em escola pública acontece um monte de coisas, que faz a gente ter o senso de trabalho em equipe. Da minha 1° a 4° série, aprendemos com a pró que se um aluno não tivesse condições de participar de algum evento, toda a sala daria um jeito de fazer com que aquele colega se fizesse presente. Ninguém deixava ninguém no meio do caminho. Lembro que nessa escola teve vários momentos de resistência, um deles foi quando a biblioteca teve que acabar (não recordo o motivo). Tivemos uma gincana em que os alunos tinham que conseguir livros pra montar uma nova biblioteca. E foi nessa biblioteca que eu li meu primeiro livro, "a árvore que dava dinheiro" de Domingos Pellegrini. Um livro pequeno, de leitura fácil e curta, mas que me fez despertar curiosidades de ler outros livros, e começar a fazer pequenos textos.

Naquela época tinha vários projetos, inclusive da TV escola, que reunia alunos de escola pública pra participar de pequenas gincanas que davam prêmios, dentre eles idas ao cinema ou ao zoológico. Isso pra todos nós aqui era algo incomum. Nem todo mundo podia ir pra cinema, nem toda criança já tinha ido a um zoológico. Mas aí foram acabando os torneios, as gincanas, a quadra já não tinham reforma, faltava cadeira e começou uma disputa onde se tinha que chegar primeiro pra pegar uma cadeira (e não podia sair dela, se não perdia).

Estávamos ali terminando aquela fase, saindo de criança e sendo aterrorizados pelo ensino fundamental. E lá estava eu, saindo da minha bolha, o medo aterrorizante de ir para outra escola, de ter vários professores

e não apenas uma, da escola não ser composta pelas pessoas que estavam no meu convívio diário. Sem saber se teria cadeira pra mim nessa outra escola. Mas, lá eu aprendi bastante coisas. Ali na fase da 8° série, vimos a chegada do infocentro, era a era do digital dando as caras. Entramos naquela sala pouquíssimas vezes, porque não tínhamos professor de informática disponível.

Sim, tivemos que por muitas vezes disputar cadeira, tivemos muita matéria sem professor, outras trocava de professor e metodologia como a gente trocava de sala por conta da chuva. Tinha dias que não tinha aula porque não tinha merenda, tinha dias que não tinha aula porque não tinha água. Sala lotada, ventilador quebrado, um monte de pré-adolescente fazendo uma barulhada num sol escaldante, dentro de uma sala abafada.

Mas tinha professor que dava o seu melhor. Já vi professor pagando livro para os alunos; tinha professor que queria retroprojetor e tinha que levar de outra escola porque o da nossa estava quebrado e nunca tinham conseguido comprar outro pra repor; vi professora abraçando alunos porque a escola foi invadida por vândalos que estouraram os fios e achamos que era tiroteio do lado de fora.

O tempo passou e lá estava eu, indo para outra escola novamente. Uma instituição pequena, tinha professores iniciando ali com a gente, éramos os jovens adultos, se preparando para o Enem. Lembro que uma vez uma professora perguntou aos alunos: "No que pretendem se formar ao saírem daqui?" Todos cheios de sonhos, sala repleta de médicos e engenheiros, arquitetos... O Enem chegando, tinha aulão pra revisão, era dia de sábado, lembro das salas vazias. Não por falta de interesse dos alunos, mas porque entre a gente tinha jovens mães, que não tinham com quem deixar o filho, tinha amigos que trabalhavam na feira, e feira dia de sábado é lotada. Lembro que eu anotava tudo pra passar pros amigos na segunda. Eu participava de um projeto social (Guarda Mirim) e precisava manter as boas notas pra continuar fazendo parte dele. Foi nesse projeto que consegui fazer aula de espanhol, aulas que complementavam as que faltavam na escola. A guarda mirim servia pra não deixar os alunos fugirem da escola, todo mundo queria o auxílio do projeto e sabíamos como ele era concorrido.

E aí que eu fiz o tão esperado Enem, e tinha assunto ali que eu nunca tinha visto na vida, e eu ficava pensando: que aula foi essa que eu perdi? O desespero de não conseguir uma boa nota. Mas eu não sabia como funcionava direito, a escola iria nos auxiliares, pra que a gente conseguisse entrar nos cursos que queríamos, nas universidades que queríamos, mas teve gente que não conseguiu fazer. Todo mundo aglomerado na salinha, a gente não conseguiu resolver direito a inscrição. E aí iam se inscrevendo em cursos que não tinham nada a ver com a gente, tínhamos que esperar um e-mail de confirmação, eu mesmo tinha que ficar indo em *lan house* conferir.

Naquele ano não fui aprovado e já tinha que começar a trabalhar pra ajudar minha mãe. Achei um emprego por pura sorte (na verdade esse emprego que me achou) numa loja de fotografia. Eu, recém-saído do ensino médio no auge dos dezessete anos, já estaria empregado. Nunca pensei em ser laboratorista, fiquei sete anos trabalhando nessa loja. Voltar pra sala de aula parecia um sonho distante pois nem férias eu conseguia tirar. Eu tinha que ser o primeiro a chegar e o último a sair, porque não tinha ninguém pra operar a máquina. Eu estava na fase do "trabalhar ou estudar", eu queria estudar, mas precisava de dinheiro. Principalmente porque fui morar sozinho. E aí segui fazendo o Enem em outros anos.

Passado todo esse tempo fora da sala de aula, o sonho de poder voltar pra ela nunca tinha acabado, tinha amigos meus já concluindo seus cursos na UNILAB e sempre me convidando pra conhecer. Até que em 2020 surgiu a oportunidade não só de conhecer como de ingressar também. Sabe todos aqueles Enem que eu fiz e nunca tinha resultado em nada, pois é... Eu entrei e mesmo estando em um momento, atípico e triste como esse que estamos vivendo, por causa da pandemia, estou muito feliz de ter conseguido. Ali na fase do laboratório, eu passava horas vendo todo o processo de revelação e impressão, e mesmo querendo adiantar, não era possível, pois tinha que ser no tempo certo. A mesma coisa rolou comigo, claro que eu não queria esperar tanto pra voltar a estudar, muito menos pensei que estaria tendo aulas remotas. Vi muitos de meus amigos terem que trancar suas matrículas no ano passado por não ter como prosseguir. Uns por estarem trabalhando o dobro na pandemia, outros tiveram que sair por problemas no celular. Não que eles tenham desistido, cada um tem uma história particular que precisa ser entendida.

Agora estou escrevendo esse texto, com um cursor que insiste em sair do lugar certo e começa a escrever no meio de outro parágrafo, pensando em como vou dar um jeito pra ler, já que meu celular bugou a parte do áudio... Eu já não estou mais tendo que disputar as cadeiras na sala de aula, nem o lugar na frente do ventilador, nem mesmo me aglomerar na sala de um infocentro, mas ainda estou tendo que dar o meu jeitinho pra conseguir acompanhar as aulas. *Como eu disse no início, estudar é ato de resistência.*

Algumas Considerações: resisto, logo, existo!

Nas palavras de Walter Mignolo (2008), opção decolonial é imaginar um mundo no qual muitos mundos podem existir em conjunto. Significa entre outras coisas, *aprender a desaprender* para poder aprender novamente, de outra forma. A população negra (no Brasil, na África e na Diáspora), segue em seu esforço permanente para aprender sobre si mesma, por perspectivas que rasure a racionalidade europeia, como a única válida. Nossas experiências

compartilhadas de opressão, mas também de resistência nos permitiram a construção de um pensamento decolonial afro-brasileiro, que inspiradas nas mais velhas tenho discutido como *Pensamento Negro em Educação* (Silva, 20219), e que ancora nossas práticas nas travessias formativas.

A violência e a perversidade da colonialidade engendraram as possibilidades de destituir as populações africanas e seus descendentes de sua humanidade, considerando essas populações como povos inferiores, desprovidos de inteligência e força criadora. Todavia, tensionada pela diferença colonial, entre a negação e a afirmação de suas identidades, memórias e histórias, a população negra brasileira permaneceu cultivando e seus valores africanos recriados no Brasil (Silva, 2019). O trabalho pedagógico que realizamos persegue os vestígios dessa desobediência epistêmica, em favor da nossa Re-Existiência.

Ressaltamos que a insurgência, a transgressão e a desobediência são parte da natureza constitutiva do componente curricular do qual resultaram as narrativas, uma vez que ele se propõe a discutir a relação educação e sociedade *na Perspectiva da Descolonização do Saber*. Assim, as narrativas em si, são textos curriculares. Seria impossível refletirmos sobre a construção de práticas escolares de valorização da população negra, possuidoras de consistência epistemológica, sem discutir o racismo como epistemologia das práticas negadoras dessa população, de seus conhecimentos e suas formas de pensar e estar no mundo (Silva, 2019).

Nossas práticas curriculares em construção são decoloniais, porque são antirracistas e afrorreferendiadas. Ao acessar a UNILAB estes estudantes acessam um novo repertório curricular pautado no combate ao racismo e nas muitas histórias das Áfricas, que colabora com o despertar crítico frente às realidades africanas e afro-brasileiras, que os auxiliam na percepção do pertencimento racial e re-construção de suas identidades coletivas.

A travessia formativa que empreendemos e os aprendizados apropriados alimentam e reafirmam nossa certeza expressa no provérbio africano que diz: *"Quem atravessa o rio em bando não tem medo de crocodilo"*. O senso de comunidade é o que dá sentido à nossa existência; organiza as nossas práticas sociais, culturais e pedagógicas; e descortina um trabalho educativo poderoso, embora nem sempre percebido ou valorado: afirmar o nosso corpo negro como linguagem de uma educação antirracista.

Referências

BRASIL. Lei nº 12.289, de 20 de julho de 2010. Dispõe sobre a criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira –

UNILAB e dá outras providências. **Diário Oficial da União***: seção 1*, Brasília, DF, n. 138, p. 4, 21 jul. 2010.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade**: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015a.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Patrícia Godinho. **Os fundamentos de uma nova sociedade**: o P.A.I.G.C. e a luta armada na Guiné-Bissau (1963–1973). Roma: L'Harmattan Italia, 2010.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

MACEDO, Roberto Sidney. Atos de currículos: uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 427-435, 2013.

MACHADO, Adilbênia Freire; PETIT, Sandra Haydée. Filosofia africana para afrorreferenciar o currículo e o pertencimento. **Revista Exitus**, v. 10, p. 1-31, 2020. Disponível em: https://educa.fcc.org.br/pdf/exitus/v10/2237-9460-exitus-10-e020079.pdf. Acesso em: 15 set. 2022.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, n. 34, p. 287-324, 2008.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículos praticados: regulação e emancipação no cotidiano escolar. **Trabalho apresentado no Grupo de Trabalho 12 (Currículo) da 26. Reunião Anual da ANPEd**, Caxambu, 2003.

SILVA, Claudilene. **A volta inversa na árvore do esquecimento e nas práticas de branqueamento**: práticas pedagógicas escolares em história e cultura afro-brasileira. Curitiba: CRV, 2019.

SILVA, Claudilene. **Professoras negras**: identidades e práticas de enfrentamento do racismo no espaço escolar. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2013.

SILVA, Claudilene; DIAS, Lucimar; VALENTIM, Silvani. A pensadora negra em educação Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva: memórias e reflexões. **Interritórios: Revista de Educação**, v. 6, n. 12, p. 299-315, 2020.

Parte III

Políticas curriculares e disputas na educação básica

Capítulo 7

Currículo e as questões étnico-raciais: disputas, silenciamentos e possibilidades de reconhecimento na educação básica

Audrei Rodrigo da Conceição Pizolati
Rayssa Martins de Sousa Neves
Danilo Araujo de Oliveira

Introdução

O currículo é um espaço de disputas políticas e culturais que reflete e reproduz relações de poder presentes na sociedade. Como assinala Apple (2006), o currículo é sempre resultado de escolhas sociais que favorecem determinadas visões de mundo, ao mesmo tempo em que silencia outras. Nesse cenário, a questão étnico-racial assume centralidade, uma vez que a escola historicamente tem desempenhado papel na manutenção de um projeto educativo marcado pela hegemonia eurocêntrica, que valoriza determinados saberes e marginaliza os conhecimentos e experiências das populações negras, indígenas e de outros grupos subalternizados (Silva, Oliveira, 2024).

No Brasil, a trajetória da educação escolar demonstra que a exclusão e o apagamento das contribuições afro-brasileiras e indígenas não foram acidentais, mas fruto de um processo histórico de colonização e racismo estrutural. Como destaca Munanga (2005), a escola brasileira consolidou-se sob forte influência de ideais eurocêntricos, contribuindo para a difusão de estereótipos e para a invisibilidade da diversidade cultural do país. Tais elementos foram naturalizados nos currículos, nos materiais didáticos e nas práticas pedagógicas, o que contribuiu para a reprodução das desigualdades raciais no âmbito educacional.

A partir da promulgação da Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatória a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo, e posteriormente da Lei nº 11.645/2008, que estendeu a obrigatoriedade ao ensino da História e Cultura Indígena, instituiu-se um marco normativo no campo educacional. Essas legislações expressam o reconhecimento das demandas históricas dos movimentos sociais negros e indígenas, que lutam por uma educação antirracista e pelo direito à memória e identidade (Brasil, 2003; Brasil, 2008). Entretanto, como observa Gomes (2003), a presença formal dessas normativas não garante sua efetiva implementação, sendo ainda necessário enfrentar desafios relacionados à formação docente, à produção de materiais didáticos adequados e à construção de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural e étnico-racial.

Nesse contexto, este artigo propõe discutir as relações entre currículo e as questões étnico-raciais na Educação Básica, problematizando os tensionamentos entre o currículo prescrito, de base eurocêntrica, e as demandas por um currículo que reconheça e valorize a pluralidade étnico-racial brasileira. Busca-se articular aportes teóricos da crítica curricular com a análise de políticas públicas e práticas educativas, a fim de refletir sobre as possibilidades de construção de um currículo comprometido com a justiça social, a equidade e a democratização do conhecimento.

Para a autora Marlucy Alves Paraíso (2009), o currículo é um espaço disciplinar e classificador por excelência, mas que permanece como um artefato repleto de possibilidades de diálogos com a vida. Defender a inserção do debate étnico-racial nesse território é, portanto, uma forma necessária de confrontar os ordenamentos e identidades majoritárias que historicamente privilegiam culturas brancas e silenciam as vozes de grupos marginalizados, muitas vezes estereotipando-os para anular suas reações. Ao articular o conceito de *currículo-desejo*, percebe-se que a inclusão dessas temáticas não deve ser uma imposição burocrática ou um *currículo turístico*[1], mas a construção

[1] Inspiradas em Jurjo Santomé, Carvalhar e Paraíso (2010, p. 50) explicam que o currículo turístico acontece quando a escola escolhe "um momento", "uma data", um "dia de", "uma atividade" para que determinados grupos apareçam e sejam apresentados. No que se refere,

de encontros que aumentem a potência de vida dos estudantes e rompam com a hierarquia do conhecimento que o silenciamento racial impõe. Assim, um currículo comprometido com as relações étnico-raciais pode atuar como uma linha de fuga contra a rigidez das grades colonizadoras, permitindo que a educação deixe de ser um instrumento de classificação que mata o desejo para tornar-se um processo de afirmação das diferenças.

Fundamentação e Metodologia

A reflexão sobre currículo e as questões étnico-raciais exige compreender o currículo como arena de disputas simbólicas e políticas. Conforme Apple (2006), toda seleção curricular é atravessada por disputas, reproduzindo desigualdades sociais e culturais. Para Giroux (1997), o currículo deve ser analisado como prática cultural, pois nele estão implicadas relações de poder e a possibilidade de resistência. Ao considerar as questões étnico-raciais, tais perspectivas se tornam fundamentais para analisar os limites do currículo hegemônico e as possibilidades de sua ressignificação no contexto da luta por uma educação antirracista.

Munanga (2005) contribui ao evidenciar que a escola brasileira historicamente reforçou visões eurocêntricas, invisibilizando o protagonismo de povos africanos e indígenas na constituição da sociedade. Gomes (2003), por sua vez, argumenta que as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 só se tornam efetivas quando acompanhadas de uma política educacional consistente que contemple a formação docente, a produção de materiais pedagógicos e a valorização das identidades étnico-raciais no espaço escolar.

Diante desse quadro, a investigação proposta adota uma abordagem qualitativa e documental, tendo como eixo central a análise de legislações que estruturam o campo educacional brasileiro e orientam a educação das relações étnico-raciais. A Lei nº 9.394/1996 (LDB) estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e constitui o marco legal que organiza os princípios, finalidades e normas gerais da educação básica e superior. Sobre esse fundamento, a Lei nº 10.639/2003 introduziu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, representando uma conquista histórica dos movimentos sociais negros e uma ruptura com a tradição curricular eurocêntrica. Complementarmente, a Lei nº 11.645/2008 ampliou essa obrigatoriedade ao incluir a História e Cultura dos Povos

---

por exemplo, às questões étnico-raciais, isso é feito, geralmente, no dia 20 de novembro, o Dia da Consciência Negra. Trabalhar essas questões como um "currículo turístico" é silenciar o trabalho com a diversidade e impedir a manifestação cultural desses grupos étnicos dentro da escola, que, por sua vez, vão sendo inseridos na educação básica que não os orienta devidamente para as questões étnico-raciais.

Indígenas, fortalecendo a perspectiva de um currículo que valorize a diversidade étnico-racial e combata práticas de invisibilização e racismo. Mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC-EM), ratificada pela Resolução CNE/CP nº 3/2018, reafirmou o direito à educação para todos, estabelecendo competências e habilidades a serem desenvolvidas, embora permaneça o desafio de efetivar, na prática, a inclusão das dimensões étnico-raciais em sua estrutura.

Essas legislações, quando analisadas em articulação com a produção acadêmica e os materiais curriculares, permitem compreender tanto os avanços normativos em direção a uma educação antirracista quanto os limites e resistências de sua implementação. Inspirando-se em Bardin (2016), a análise de conteúdo adotada neste estudo possibilitará evidenciar os discursos que sustentam tais propostas, ao mesmo tempo em que mostrará os silenciamentos, tensões e possibilidades de transformação do currículo escolar.

A opção metodológica fundamenta-se, portanto, na articulação entre revisão bibliográfica e análise documental, permitindo problematizar os dispositivos legais e pedagógicos em diálogo com a produção teórica crítica. Tal abordagem é adequada porque, como lembra Gomes (2003), o desafio não está apenas em "ter a lei", mas em compreender como ela se materializa nos currículos, nas práticas e nos discursos escolares.

Assim, ao situar currículo e as questões étnico-raciais como dimensões indissociáveis da crítica educacional contemporânea, compreende-se que a questão não se restringe à mera inserção de novos conteúdos nos documentos oficiais, mas envolve a disputa pelo reconhecimento de epistemologias, identidades e memórias historicamente silenciadas. Trata-se, portanto, de tensionar a lógica que sustenta um currículo de matriz eurocêntrica e de problematizar os mecanismos que perpetuam desigualdades raciais no espaço escolar, ao mesmo tempo em que se apontam caminhos para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade e a justiça social.

Para avançar nesse debate, o artigo organiza-se em quatro eixos de análise que nortearão o desenvolvimento: o primeiro discute o currículo como campo de poder e suas relações com as questões étnico-raciais; o segundo apresenta os marcos legais e normativos que institucionalizam a educação das relações étnico-raciais no Brasil; o terceiro analisa os desafios enfrentados na implementação dessas diretrizes, especialmente no que se refere à formação docente, aos materiais pedagógicos e às práticas escolares; e o quarto examina experiências e possibilidades de consolidação de um currículo antirracista, que reconheça a diversidade cultural como elemento constitutivo da formação cidadã. A partir dessa organização, busca-se não apenas analisar criticamente os limites das políticas e práticas educacionais,

mas também vislumbrar alternativas que reafirmem o compromisso da escola com a democratização do conhecimento e com a construção de uma sociedade plural.

Currículo, poder e as questões étnico-raciais

A compreensão do currículo como campo de disputa implica reconhecer que ele não se resume a um conjunto de conteúdos organizados de forma linear, mas se configura como uma construção social permeada por relações de poder, interesses políticos e disputas simbólicas. Para Apple (2006), o currículo expressa a ideologia dominante ao selecionar determinados conhecimentos como legítimos e universais, ao mesmo tempo em que marginaliza outros, considerados periféricos ou irrelevantes. Tal perspectiva permite entender que o currículo escolar não é neutro, mas carrega escolhas que mostram a hierarquização cultural e a manutenção de privilégios sociais.

Giroux (1997), ao tratar o currículo como prática cultural, amplia essa discussão ao afirmar que o espaço escolar deve ser analisado em sua capacidade de reproduzir desigualdades, mas também de abrir possibilidades de resistência. A escola, portanto, pode ser vista simultaneamente como um espaço de dominação e como um locus de luta, em que diferentes grupos disputam o reconhecimento de suas histórias e identidades. A dimensão étnico-racial, nesse sentido, evidencia-se como um dos pontos mais sensíveis, pois a tradição curricular brasileira historicamente privilegiou saberes de matriz eurocêntrica, invisibilizando as contribuições africanas, afro-brasileiras e indígenas para a formação social e cultural do país.

A crítica ao eurocentrismo curricular, presente nos documentos oficiais e nos materiais didáticos, reforça a necessidade de questionar o que se ensina, como se ensina e quem tem seus saberes legitimados. Munanga (2005) argumenta que a mestiçagem, muitas vezes celebrada como marca da identidade nacional, funcionou também como mecanismo de apagamento das identidades negras e indígenas. Esse apagamento se reproduziu no currículo escolar, em que a história do Brasil foi frequentemente narrada a partir de uma perspectiva que naturaliza a superioridade cultural europeia. A introdução de marcos legais como a Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008 surge, portanto, como resposta a esse histórico de exclusões, ainda que sua efetividade dependa da capacidade de tensionar os paradigmas estabelecidos e provocar mudanças nas práticas pedagógicas.

Nesse horizonte, a seleção de conteúdos assume um papel estratégico: não apenas define quais conhecimentos serão transmitidos, mas também quais identidades e culturas serão reconhecidas ou silenciadas. Como destaca Gomes (2003), a efetiva implementação de uma educação das relações

étnico-raciais exige superar a visão de que basta incluir tópicos sobre a história africana ou indígena no currículo. Trata-se de problematizar as estruturas de poder que sustentam a hierarquização cultural e de construir práticas pedagógicas capazes de valorizar a diversidade étnico-racial como elemento constitutivo da formação cidadã.

Assim, ao situar currículo e as questões étnico-raciais sob a ótica crítica, evidencia-se que a discussão ultrapassa a dimensão prescritiva dos documentos oficiais e alcança a prática cotidiana da escola. O currículo não se limita a ser um texto normativo produzido por instâncias políticas, mas se concretiza nas interações pedagógicas, nos materiais utilizados e nas escolhas diárias dos professores. Por isso, o desafio não é apenas adequar o planejamento escolar às leis e diretrizes, mas sobretudo transformar o espaço educativo em um território de reconhecimento e valorização das diferenças. Isso implica romper com os silenciamentos históricos que relegaram culturas e identidades à margem, reconhecer a pluralidade de vozes que compõem a sociedade brasileira e reposicionar o currículo como instrumento de afirmação de direitos e de construção de uma cidadania crítica.

A questão étnico-racial, nesse sentido, não pode ser entendida como um conteúdo adicional ou complementar, mas como dimensão transversal que atravessa todas as áreas do conhecimento e que deve ser integrada às práticas pedagógicas de modo contínuo e sistemático. Tal perspectiva demanda uma mudança de paradigma: em vez de tratar a diversidade como exceção, é preciso concebê-la como parte constitutiva da formação humana. A escola, ao assumir essa tarefa, torna-se não apenas espaço de socialização de saberes, mas também de construção de justiça cognitiva, reconhecendo epistemologias historicamente invisibilizadas.

Destarte, está seção visou discutir currículo e etnorracialidade é discutir poder, legitimidade e identidade. É problematizar a quem o currículo serve, quem ele silencia e quais horizontes de transformação pode abrir. Ao assumir essa perspectiva, o debate se projeta para além da análise dos textos legais e se volta à compreensão do cotidiano escolar como arena de disputas simbólicas, em que se decide se a educação será um mecanismo de reprodução das desigualdades ou uma via de enfrentamento ao racismo estrutural. Esse tensionamento orienta as análises que se seguirão nos capítulos posteriores, dedicados aos marcos legais, aos desafios de implementação e às experiências que sinalizam possibilidades de construção de um currículo antirracista e democrático.

Marcos legais e normativos da educação das relações étnico-raciais

A incorporação da educação das relações étnico-raciais ao currículo brasileiro não pode ser compreendida apenas como uma decisão administrativa, mas como resultado de lutas históricas dos movimentos sociais negros e indígenas, que reivindicaram reconhecimento e justiça frente a séculos de exclusão. Como argumenta Apple (2006), o currículo não é um espaço neutro, mas expressão de disputas que definem quais saberes são considerados legítimos. Nessa perspectiva, os marcos legais que introduziram a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena podem ser vistos como instrumentos de contestação à hegemonia eurocêntrica que historicamente orientou a escola brasileira.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996, constitui o arcabouço que organiza a educação no Brasil, estabelecendo seus princípios e finalidades. Ainda que em sua formulação inicial não contemplasse explicitamente a questão étnico-racial, abriu espaço para que fosse alterada e ampliada por legislações posteriores. A Lei nº 10.639/2003, nesse sentido, representou um marco histórico, pois inseriu de forma obrigatória a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo da educação básica. Essa alteração foi resultado direto das pressões do movimento negro, que denunciava o silenciamento das contribuições africanas na formação social e cultural do país. Munanga (2005) alerta que esse apagamento histórico não foi casual, mas um mecanismo sistemático de invisibilização, legitimado pelo currículo tradicional.

Complementando esse avanço, a Lei nº 11.645/2008 ampliou a obrigatoriedade ao incluir também a História e Cultura dos Povos Indígenas. Essa legislação explicitou a necessidade de reconhecer a pluralidade étnico-racial brasileira e de confrontar o mito da homogeneidade cultural, que, como observa Gomes (2003), mascarou as desigualdades estruturais e reforçou práticas discriminatórias. Assim, tanto a lei de 2003 quanto a de 2008 tensionam o currículo prescrito, ao exigir que sejam incluídas narrativas historicamente marginalizadas.

Mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM), ratificada pela Resolução CNE/CP nº 3/2018, consolidou-se como documento orientador das aprendizagens essenciais. Embora faça referência à valorização da diversidade cultural, sua estrutura é alvo de críticas por não garantir a transversalidade efetiva da temática etnorracial. Giroux (1997) nos ajuda a compreender essa limitação ao afirmar que políticas curriculares podem se restringir a prescrições normativas se não forem acompanhadas de práticas pedagógicas emancipatórias que transformem a escola em um espaço de resistência e de construção de cidadania crítica.

A análise desses marcos legais e normativos, à luz dos autores que problematizam o currículo como campo de disputa, evidencia uma contradição: se, por um lado, a legislação estabelece avanços formais, por outro, sua efetivação enfrenta obstáculos relacionados à formação docente, à produção de materiais e à resistência cultural. Reconhecer essas tensões é fundamental para compreender a importância dos dispositivos legais não apenas como conquistas formais, mas como instrumentos de luta que precisam ser ressignificados no cotidiano escolar para que possam contribuir efetivamente para a construção de um currículo antirracista e democrático.

Desafios da implementação: formação docente, materiais e práticas pedagógicas

A efetivação das políticas voltadas à educação das relações étnico-raciais enfrenta desafios que ultrapassam a dimensão normativa, situando-se no cotidiano das escolas, nos processos de formação docente e nas condições concretas de ensino. Como destaca Gomes (2003), a promulgação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 representou uma conquista histórica, mas sua aplicação ainda esbarra na falta de preparo pedagógico dos professores e na ausência de políticas públicas consistentes que garantam condições materiais e simbólicas para sua implementação.

Um dos principais entraves diz respeito à formação inicial e continuada dos docentes. Em muitos cursos de licenciatura, a temática da diversidade étnico-racial ainda aparece de forma marginal ou como disciplina optativa, o que compromete a capacidade dos futuros professores de trabalharem com criticidade essa dimensão em sala de aula. Segundo Gomes (2003), a educação antirracista demanda uma formação que vá além da transmissão de conteúdos, exigindo a construção de uma consciência crítica capaz de problematizar o racismo estrutural presente na sociedade e na escola. A carência de programas de formação continuada com foco nessa temática agrava o problema, deixando os profissionais sem referenciais adequados para a prática pedagógica.

Outro desafio central está na produção e utilização de materiais didáticos. Como aponta Munanga (2005), os livros e recursos tradicionalmente utilizados no ensino brasileiro refletem uma perspectiva eurocêntrica, frequentemente marcada pela reprodução de estereótipos ou pelo apagamento de sujeitos negros e indígenas da história nacional. Apesar de avanços recentes, a escassez de materiais críticos e contextualizados ainda limita a efetiva aplicação das leis, reforçando narrativas que naturalizam desigualdades raciais. Esse cenário evidencia a necessidade de políticas editoriais e de incentivos à produção de conteúdos que valorizem epistemologias plurais e assegurem representatividade no espaço escolar.

Além disso, deve-se considerar o peso da tradição escolar eurocêntrica na prática docente e nas expectativas sociais em relação ao currículo. Essa tradição, sedimentada ao longo de séculos, dificulta a incorporação de novas perspectivas, mesmo diante da existência de marcos legais. Apple (2006) já advertia que o currículo dominante tende a se reproduzir pela força das instituições e das ideologias hegemônicas, de modo que mudanças significativas exigem não apenas normativas, mas também mobilização política e engajamento coletivo. Assim, romper com essa lógica significa enfrentar resistências culturais, revisar práticas pedagógicas enraizadas e reconstruir a escola como espaço de valorização da diversidade.

Portanto, a implementação das políticas de educação das relações étnico-raciais demanda um esforço que articule formação docente consistente, materiais pedagógicos críticos e mudanças nas práticas escolares. Como observa Giroux (1997), a escola deve ser concebida não apenas como lugar de reprodução cultural, mas como espaço de resistência e transformação. Isso implica reconhecer os professores como intelectuais que, ao tensionarem as narrativas dominantes, podem promover a construção de um currículo comprometido com a justiça social e com a equidade racial.

Experiências e possibilidades de um currículo antirracista

A implementação da educação das relações étnico-raciais no Brasil, assegurada pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, representa um marco jurídico e político de grande relevância, ao alterar a LDB de 1996 e instituir a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena em toda a educação básica. Essas normativas configuram conquistas históricas dos movimentos sociais negros e indígenas, pois respondem a décadas de lutas por reconhecimento e por reparação frente ao racismo estrutural. Munanga (2005) destaca que o silenciamento das culturas negras no currículo não foi resultado de omissão, mas de um projeto histórico de embranquecimento que inferiorizou identidades e contribuições afro-brasileiras.

Bittencourt (2004, 2008), ao analisar livros didáticos de história, evidencia como a narrativa nacional privilegiou a herança europeia e relegou negros e indígenas a posições secundárias, consolidando uma memória seletiva. Gomes (2003) acrescenta que a mera existência das leis não assegura sua efetividade, pois a implementação depende de professores preparados para trabalhar criticamente as relações étnico-raciais e de materiais que rompam com estereótipos. Como lembra Giroux (1997), o currículo é uma prática cultural e política, e sua transformação só se concretiza quando os educadores assumem a função de intelectuais críticos capazes de tensionar

narrativas dominantes. Nesse sentido, a aplicação das legislações não se limita ao cumprimento normativo, mas exige mudanças profundas nas práticas pedagógicas para que a escola se torne, de fato, um espaço de justiça social e valorização da diversidade cultural.

Entre as experiências registradas pela literatura, destacam-se iniciativas que procuram integrar ao currículo conteúdos e práticas voltados à valorização da diversidade cultural, respondendo às determinações das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. Projetos interdisciplinares têm incorporado a literatura de autoria negra, o ensino de línguas indígenas, narrativas orais e manifestações culturais como a capoeira, o maracatu e o samba de roda. Tais propostas procuram romper com a tradição eurocêntrica denunciada por Munanga (2005), que associa o currículo brasileiro a um processo histórico de silenciamento das contribuições africanas e afro-brasileiras. A análise de Bittencourt (2008) reforça essa crítica ao demonstrar que, nos livros didáticos, a história nacional foi construída a partir da valorização da herança europeia, relegando negros e indígenas a papéis secundários. Assim, ao promover experiências pedagógicas que ampliam a representatividade, essas iniciativas buscam materializar as legislações e alinham-se ao que prevê a BNCC-EM de 2018, que em seus princípios orientadores reconhece a diversidade cultural como elemento constitutivo da formação cidadã. Contudo, como adverte Gomes (2003), tais práticas só alcançam efetividade quando acompanhadas de formação docente consistente, capaz de sustentar um currículo crítico e comprometido com a justiça social.

Um aspecto central no debate refere-se à análise crítica dos materiais didáticos, pois eles continuam a exercer forte influência na prática pedagógica e na construção das identidades escolares. Munanga (2005) destaca que o apagamento das culturas africanas e afro-brasileiras não foi casual, mas resultado de uma política de embranquecimento que buscou inferiorizar essas identidades e consolidar uma visão eurocêntrica de sociedade. De modo convergente, Bittencourt (2004, 2008), ao examinar livros didáticos de história, evidencia como a narrativa nacional se estruturou na valorização do protagonismo europeu, relegando negros e indígenas a papéis secundários ou estereotipados. Para a autora, o livro didático, amplamente difundido no contexto escolar, "se apresenta como um dos instrumentos mais eficazes de legitimação de uma memória nacional seletiva, que privilegia certos grupos e silencia outros" (Bittencourt, 2008, p. 89). Essas análises reforçam que a simples inclusão legal de conteúdos, como preveem as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, não é suficiente para alterar práticas históricas arraigadas. Torna-se indispensável a produção de recursos alternativos que rompam com a tradição eurocêntrica e assegurem representatividade e estejam alinhados às orientações da BNCC-EM de 2018, possibilitando uma abordagem mais plural e crítica da história e da cultura brasileiras.

Outro ponto decisivo refere-se à formação docente, condição essencial para a efetividade das políticas de educação das relações étnico-raciais. Gomes (2003) argumenta que as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 não se realizam plenamente apenas pela prescrição legal, mas dependem da ação de professores capazes de articular teoria crítica e prática pedagógica em sala de aula, superando a simples inclusão pontual de conteúdos sobre diversidade. A ausência de componentes curriculares específicos na formação inicial e a fragilidade das políticas de formação continuada dificultam a consolidação de práticas consistentes, criando um descompasso entre o previsto nos marcos normativos e o efetivamente realizado nas escolas. Nesse contexto, iniciativas como programas de extensão universitária, cursos de capacitação e parcerias com movimentos sociais têm desempenhado um papel relevante, ainda que de alcance limitado diante da magnitude da rede educacional brasileira. Giroux (1997) reforça esse entendimento ao defender o professor como intelectual transformador, responsável por tensionar narrativas dominantes e promover pedagogias emancipatórias. Essa perspectiva amplia o papel da formação docente, conferindo-lhe centralidade na construção de um currículo antirracista capaz de enfrentar o racismo estrutural e promover a justiça social.

A perspectiva crítica de Giroux (1997) amplia esse debate ao conceber o professor como um intelectual transformador, cuja atuação vai além da transmissão de conteúdos prescritos. Nesse papel, o docente é chamado a tensionar narrativas dominantes, questionar práticas que reforçam exclusões e propor caminhos pedagógicos que favoreçam a emancipação dos sujeitos. Essa concepção projeta o currículo antirracista não apenas como uma obrigação normativa derivada das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, mas como um projeto formativo e político que assume a educação como prática cultural, voltada à democratização do conhecimento e à promoção da equidade racial.

A análise da literatura evidencia, portanto, que a consolidação de um currículo antirracista depende da articulação entre três dimensões indissociáveis: a normativa, representada pelos marcos legais e orientações da BNCC-EM de 2018; a pedagógica, materializada na produção e utilização de recursos didáticos que rompam com o viés eurocêntrico denunciado por Munanga (2005) e Bittencourt (2008); e a formativa, sustentada por processos de formação docente consistentes, como defende Gomes (2003). A integração dessas dimensões é condição necessária para que a escola ultrapasse a dimensão meramente declaratória das leis e se constitua como espaço efetivo de valorização da diversidade cultural, de enfrentamento ao racismo estrutural e de afirmação da educação como bem público comprometido com a justiça social.

Considerações Finais

A análise desenvolvida ao longo do artigo permitiu compreender que a discussão sobre currículo e as questões étnico-raciais não pode ser reduzida à simples inserção de conteúdos em documentos oficiais, mas deve ser reconhecida como parte de um campo de disputas políticas, culturais e simbólicas. Conforme argumenta Apple (2006), o currículo expressa relações de poder e escolhas ideológicas que privilegiam determinados saberes e silenciam outros, o que explica a centralidade do debate sobre as relações étnico-raciais no contexto educacional brasileiro.

Os marcos legais analisados, como a LDB de 1996, as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 e a BNCC-EM de 2018, constituem conquistas significativas dos movimentos sociais negros e indígenas, pois representam a afirmação de direitos historicamente negados. No entanto, como observam Gomes (2003) e Munanga (2005), a efetividade dessas normativas permanece condicionada à superação de obstáculos relacionados à formação docente, à produção de materiais didáticos críticos e à permanência de práticas escolares fortemente orientadas pelo eurocentrismo.

As experiências apresentadas pela literatura indicam que é possível avançar na construção de um currículo antirracista por meio de projetos interdisciplinares, valorização de manifestações culturais e produção de recursos pedagógicos que deem visibilidade às contribuições de negros e indígenas. Entretanto, como destaca Bittencourt (2008), enquanto os livros didáticos continuarem legitimando uma memória seletiva que privilegia uns e silencia outros, as mudanças tendem a ser parciais.

A formação docente aparece como eixo estruturante para a efetivação das leis e para a consolidação de práticas pedagógicas emancipatórias. Nesse aspecto, Giroux (1997) contribui ao conceber o professor como intelectual transformador, responsável por tensionar narrativas dominantes e promover uma pedagogia crítica comprometida com a equidade racial.

Retomando os principais achados, observa-se a urgência de políticas públicas consistentes que assegurem a efetividade das normativas e apoiem escolas e professores no enfrentamento do racismo estrutural. A construção de um currículo efetivamente antirracista demanda a integração entre legislação, formação e prática pedagógica, de modo a ir além da inclusão formal de conteúdos. Trata-se de promover uma educação plural e democrática, que reconheça a diversidade como elemento constitutivo da sociedade brasileira e reafirme a escola como um bem público voltado à justiça social.

Referências

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livros didáticos entre textos e imagens**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. O livro didático e o ensino de história: algumas reflexões. In: BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 69-90.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 19 mar. 2026.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 19 mar. 2026.

CARVALHAR, Danielle Lameirinhas; PARAÍSO, Marlucy. Alves. Currículo: questões étnicoraciais e de gênero. **Presença pedagógica**, v. 16, n. 95, p. 24-30, 2010.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 167-182, 2003.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 2005.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo, desejo e experiência. **Educação e Realidade**, v. 34, n. 02, p. 277-293, 2009.

SILVA, Luciana Rodrigues da; OLIVEIRA, Danilo Araujo de. Tornar-se professor/a antirracista: efeitos de um projeto de alfabetização e letramento na formação docente. **Série-Estudos**, v. 29, n. 65, p. 165-186, 2024.

Capítulo 8

Problematizando o currículo de referência único do estado do Acre (CRUA) por meio do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena

Flávia Rodrigues Lima da Rocha
Geovanna Moraes de Almeida
Ellen Cristina Setubal Brito

Para começo de conversa

Este trabalho trata de um estudo a respeito do Currículo de Referência Único do estado do Acre (Crua/AC), concentrado na disciplina de História, no 7º anos dos Anos Finais do Ensino Fundamental; refletindo sobre seu caráter colonizador e reprodutor de um Ensino de História tradicional, que conta a história dos "vencedores" em detrimento das histórias e culturas "vencidas" e silenciadas.

Em estudos anteriores já se identificou que, assim como afirma Sacristan (2013), o currículo, por ser uma construção social e política, é um intenso campo de disputas. Este documento aponta quais histórias serão contadas, quais povos merecem ser conhecidos e quais culturas não merecem

ser mencionadas. Currículos são documentos que prescrevem o que será ensinado nas unidades educacionais e sempre esteve à serviço de uma elite que controla o sistema de ensino de forma intencional, inclusive a partir de um currículo hegemônico e eurocentrado, não apenas a partir da atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como já antes com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Contudo o mesmo autor também considera que o currículo também pode ser um instrumento de transformação, desde que, ao ser colocado em ação, venha carregado de uma pedagogia crítica e democrática, que inclua todas as histórias e culturas como dignas de serem contadas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, traz, desde 2003, a obrigatoriedade de incluir no currículo oficial da rede de ensino a história e a cultura africana, afro-brasileira no âmbito de todo o currículo escolar por meio da Lei nº 10.639/2003, que alterou o artigo 26-A da LDBEN; e foi posteriormente alterado novamente, em 2008, por meio da Lei Nº 11.645/2008, que trouxe também a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena.

No estado do Acre, anterior a 2010 a Secretaria de Estado de Educação do Acre (SEE/AC) tinha um currículo que na área de História era baseado em história temática, altamente eurocentrado e voltado para o "mundo do trabalho", ou seja, com viés marxista e economicista, como reflexo de todo o sistema de ensino brasileiro daquela época, com grande distância das histórias de seus estudantes. Em 2010 a SEE/AC lançou os Cadernos de Orientações Curriculares (COCs), baseado nos PCNs e com adaptações de legislações posteriores como as que se referiam ao já mencionado aqui artigo 26-A da LDBEN, embora de forma isolada e desconexa com o restante do currículo, como se fosse um apêndice que é inserido para cumprir uma mera obrigatoriedade.

Em 2019 foi implantado na rede de ensino do estado do Acre o Currículo de Referência Único do Estado do Acre (Crua/AC), construído em 2018 sob a prescrição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), devido a obrigatoriedade de reformulação dos currículos locais, orientados pelo documento nacional. No entanto, é importante dizer que o Crua/AC, na área de História, segue a mesma tendência dos Cadernos de Orientações Curriculares, que eram apenas uma réplica do documento curricular que lhe antecedeu, com alguns acréscimos isolados e sem articulações maiores com os conteúdos que lá já estavam, nem de período nem de local, mas inseridos lá de forma apenas a cumprir uma legislação, mas sem grande compromisso com as novas histórias e culturas que deveriam ser ensinadas. Para a construção do Crua/AC a SEE/AC convocava reuniões coletivas, incluindo os docentes, que não tinham liberação de sala de aula para estarem lá e quando conseguiam estar e faziam alguma sugestão, geralmente não era

consideradas, uma vez que o documento foi mais uma réplica do currículo anterior, com pouquíssimas modificações, como bem se pode observar em uma rápida análise comparativa entre ambos os documentos.

A Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) é uma área do conhecimento interdisciplinar, orientada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro- Brasileira e Africana (DCNERER), de 2004, documento este que foi instituído pela Resolução Nº 01, de 17 de julho de 2004, fundamentado no Parecer CNE/CP 03/2004, de 10 de março de 2004, que faz parte da política educacional de Promoção de Igualdade Racial. A Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) busca, dentre outras coisas, trazer para os currículos de todas as etapas, modalidades e componentes curriculares a valorização da identidade, da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena.

Sendo assim, a justificativa desse trabalho está dividida em três eixos: acadêmica, social e pessoal. Do ponto de vista acadêmico, a justificativa se ancora na relevância da reflexão crítica gerada por meio da análise do Currículo de Referência Único do estado do Acre, sob as lentes da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, em seu componente de História, pois este movimento propicia o aperfeiçoamento da prática do profissional no Ensino de História, enquanto promotor de igualdade racial em seu fazer docente. Além disso, é importante frisar que este trabalho pode contribuir para o aprofundamento dos estudos sobre currículo e Educação das Relações Étnico-raciais, ao problematizar como os documentos oficiais abordam (ou não) a temática em voga, de modo a orientar futuras revisões curriculares e práticas docentes mais alinhadas aos princípios da educação antirracista e à valorização das epistemologias afro-brasileiras, há muito silenciadas pela hegemonia acadêmica da branquitude.

Sob o viés da justificativa social, mostra-se fundamental a tessitura da análise do currículo de História e sua prática de ERER, pois essa ação favorece a consolidação de uma avaliação sobre como a escola pode contribuir com o combate ao racismo estrutural e institucional (Almeida, 2019), tal como à valorização das diferenças étnico-raciais. Com esta avaliação, pode-se propor caminhos para uma adequada ERER na concretude do chão da escola. Ademais, este estudo se justifica pela iminente necessidade de compreender que o Crua deve atender ao que determina o artigo 26-A da LDBEN, e promover a inserção efetiva da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena em seus componentes curriculares. Tal reflexão é essencial para o fortalecimento das políticas educacionais de combate ao racismo, que consolidam uma educação voltada à igualdade racial e ao reconhecimento positivo das identidades negras no contexto da Amazônia Ocidental Acreana.

Tangente à nossa justificativa pessoal, esta parte do nosso compromisso com uma educação antirracista, uma vez que reconhecemos as contribuições históricas, culturais e linguísticas da população negra à construção do Brasil, em todos os níveis, a despeito do racismo invisibiliza estes legados. Ressalta-se ainda nossa atuação enquanto pesquisadoras do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas da Universidade Federal do Acre (Neabi/Ufac), importante agente fomentador dessas discussões, por onde nos engajamos enquanto educadoras antirracistas, visto que nós três somos professoras de História, com pós-graduação na área da ERER. É importante demarcar que somos duas mulheres negras, conscientes e empoderadas de nossa negritude, e uma mulher branca que se move na Branquitude Crítica, que segundo Lourenço da Conceição Cardoso (2010), diz respeito ao grupo de pessoas da identidade racial branca que reconhece seus privilégios materiais e imateriais, inerentes da estrutura racista do Brasil, mas se coloca na luta antirracista para combater o sistema de regalias que o beneficia.

O objetivo deste trabalho é analisar como a história e a cultura africana, afro-brasileira e indígena estão presentes no Crua/AC, no componente curricular de História, em seu 7º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Desdobrando-se em identificar o eurocentrismo no Ensino de História do 7º ano do Crua/AC; bem como em compreender como a colonialidade do currículo poderia ser problematizada para um Ensino de História mais plural.

Este trabalho possui um caráter qualitativo, compreendendo que para ser realizado não foram feitas mensurações quantitativas e sim mensurações que analisam a subjetividade do documento analisado, no caso, o Currículo de Referência Único do Acre, do Ensino Fundamental (Crua/AC). A fonte documental, aqui analisada, trata-se de um documento educacional que, além de orientar, determina as epistemologias que serão apresentadas e estudadas em instituições educacionais. Parafraseando Carlos Bacellar (2008), nas fontes documentais é possível que se analisem discursos, reconheçam viés e contextualizem visões, que é o que se intentou fazer por meio do documento aqui trabalhado, em suas visões e epistemologias representadas no currículo educacional.

Partindo, ainda, de posturas que corroboram com uma visão decolonial e pedagógica que transcende as fronteiras estabelecidas pelo eurocentrismo, utilizou-se Aníbal Quijano (2005), para embasar a discussão de Colonialidade do Poder, e a descreve nos meios das construções de estruturas de poder "[...] baseada na imposição da idéia de raça como instrumento de dominação foi sempre um fator limitante destes processos de construção do Estado-nação baseados no modelo eurocêntrico [...]" (p. 136). Contrapondo esta lógica de estrutura de poder, atravessada pela colonialidade, conforme apontada por Quijano (2005), Vera Maria Ferrão Candau e Luiz Fernando

Oliveira (2010), propõem a Pedagogia Decolonial, compreendendo que é necessário assumir uma postura que pensa e valoriza a interculturalidade no Brasil. Sendo a representação da decolonialidade, "[...] uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta radical é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber." (Candau; Oliveira. p. 24).

Os currículos educacionais foram redigidos a partir da lógica colonialista, e de uma postura que "as ideias e os conhecimentos dos colonialistas aparecem de forma sedutora" (Candau; Oliveira, 2010, p. 21). Para eles, a Pedagogia Decolonial surge como uma alternativa que rompe com os ideais colonialistas.

Utilizou-se ainda neste trabalho, a Teoria Racial Crítica, que Aparecida de Jesus Ferreira (2014), descreve como "um ponto de partida" que pensa a raça criticamente e racializa os grupos sociais da sociedade. Segundo o histórico da teoria citada, apresentada por Ferreira (2014), os fundamentos que a definem, colaboram para uma análise a que transcende fronteiras epistemológicas, contribuindo assim para uma abordagem crítica da raça.

Conversando com quem veio antes de nós

A priori, o termo currículo vem do latim *curriculum,* cuja etimologia se soma às palavras *cursus* e *currere.* Em algumas culturas, tais terminologias recebiam a roupagem para definir carreira, refletindo na ordenação da soma de honras que os cidadãos possuíam. É nesse contexto que, por outro lado, a ideia de currículo diz respeito também à constituição das carreiras de discentes. Para José Gimeno Sacristán (2013) o currículo

> significava o território demarcado e regrado do conhecimento correspondente aos conteúdos que professores e centros de educação deveriam cobrir; ou seja, o plano de estudos proposto e imposto pela escola aos professores (para que o ensinassem) e aos estudantes (para que o aprendessem). (Sacristán, 2013, p. 17)

A centralidade desse território se revela como um *locus* de disputas, pois segundo Miguel Gonzalez Arroyo (2013), o currículo "é o núcleo e o espaço central mais estruturado da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado" (Arroyo, 2013, p. 13). É nesse espaço que são engendrados debates "da sociedade, do Estado e de suas instituições, como também de suas políticas e diretrizes" (Arroyo, 2013, p.17).

Para Tomaz Tadeu da Silva (2005, p.15), "o currículo é sempre o resultado de uma seleção". No bojo dessa seleção, está impresso a colonialidade, que segundo Anibal Quijano (2005), são as estruturas cognitivas de ser, poder e saber coloniais que continuam ativas nos territórios

colonizados. Essas estruturas impõem o etnocentrismo europeu (eurocentrismo), definindo os conhecimentos produzidos pela Europa como padrão científico único e legítimo, resultando em um mundo dicotômico de subordinação de saberes "não-europeus", momento no qual epistemes africanas, afro-brasileiras e indígenas são marginalizadas.

Para a escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (2019), existe uma hierarquização de saberes, que impõe um olhar sobre as culturas e demais produções humanas sob as lentes e perspectivas de uma única narrativa - a branca hegemônica. Tal fenômeno apresenta riscos, uma vez que vozes de outros agentes sociais que participam ativamente da construção das identidades nacionais, a exemplo da população negra e povos indígenas, são silenciadas, limitando o real conhecimento da constituição da sociedade brasileira.

Essa história única que Adichie (2019) sublinha, além de invisibilizar histórias outras, por meio da repetição da narrativa apresentada como universal, coisifica corpos tidos como irrelevantes na lógica do etnocentrismo europeu, valendo-se da estratégia de retirar a dignidade dessas existências. A autora explica que "é assim que se cria uma história única: mostre um povo como uma coisa, uma coisa só, sem parar, e é isso que esse povo se torna" (Adichie, 2019, p. 12).

Os pensamentos de Quijano (2005) e Adichie (2019) concatenam no pano de fundo que constrói os currículos escolares, de modo que a história da colonização é contada apenas pela voz e escrita pela letra da colonialidade eurocêntrica e hegemônica, imprimindo nos corpos colonizados sentimentos de inferioridade imposto às pessoas negras e indígenas, ao passo que às pessoas brancas imprime o sentimento de supremacia racial.

Para as estudiosas Wilma de Nazaré Baía Coelho e Nicelma Josenila Brito Soares (2011), não se tem dado à devida importância para o lugar que a ERER desempenha "na formação da identidade, mas, também, na construção da autoestima e, consequentemente, no desempenho escolar do aluno" (Coelho; Soares, 2011, p.11). É por esse motivo que os Movimentos Negros e Indígenas têm realizado, há muito, intensas resistências para inclusão da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nas bases curriculares, pois segundo a emérita Nilma Lino Gomes (2012), é imprescindível "uma mudança de práticas e descolonização dos currículos da Educação Básica e Superior com relação à África e aos afro-brasileiros" (Gomes, 2012, p. 17).

É nesse contexto que são implantadas e implementadas legislações que visam suprimir a lacuna oriunda da colonialidade nos currículos. Tome-se como exemplo a Lei Nº 10.639/2003, um dos primeiros atos do primeiro governo Lula (PT), em resposta às reivindicações dos Movimentos Negros,

travadas ao longo do século 20[1]. Anos depois, houve a promulgação da Lei Nº 11.645/2008, que acrescentou a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena nesse escopo, como já exposto acima.

Somada aos dispositivos legais supracitados, é salutar mencionar novamente, a título de contextualização, a promulgação e publicação da Resolução Nº 1, de 17 de junho de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e as torna lei. Com o parecer da Profa. Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, esse documento prevê orientações para "a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com a de educação de relações étnico-raciais positivas, a que tais conteúdos devem conduzir" (Brasil, 2004, p.9).

Segundo as DCNERER (2004), o conceito de Educação das Relações Étnico-Raciais se trata de um processo educativo que forma as(os) educandos(as) para a convivência positiva entre diferentes grupos étnico-raciais, combatendo o racismo e promovendo a igualdade por meio de práticas de "aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime" (Brasil, 2004, p.14).

A normativa segue asseverando que o objetivo da ERER é a

> divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira (Brasil, 2004, p.31).

Desta feita, a ERER não se limita ao caráter conteudista, na perspectiva do mero e isolado ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, mas envolve a hercúlea tarefa de engendrar uma mudança de postura e práticas que valorize as contribuições dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas na formação social brasileira, por meio de políticas pedagógicas e curriculares.

Em conformidade com o que as DCNERER (2004) explicitam em seus textos sobre a atuação de movimentos negros, Nilma Lino Gomes (2017) nos apresenta o Movimento Negro Educador, que aprende e ensina pedagogias que emergem a história da população negra. Segundo Gomes (2017) o

[1] Como escolha metodológica e postura contra-hegemônica, optou-se pela utilização dos algarismos indo-arábicos em substituição aos algarismos romanos, buscando romper com padrões tradicionais eurocentrismo, que traz Roma no formato da numeração, e reforçar uma perspectiva de escrita mais acessível e descolonizada, já que os números arábico surgiram em África.

Movimento Negro Educador "organiza e sistematiza saberes específicos construídos pela população negra ao longo da sua experiência social, cultural, histórica, política e coletiva" (Gomes, 2017, p. 40). Tudo isso se dá em razão do seu caráter social e resistente em descortinar o que a colonialidade do poder estrutura na pirâmide de poder da sociedade brasileira.

O Movimento Negro em toda a sua trajetória buscou uma luta política que combatesse o racismo e pensassem o direito a existência da população negra brasileira, bem como o direito a memória da população africana, que outrora fora sequestrada e desumanizada, tendo este direito negado. As ações do Movimento Negro, não pensam somente em um compromisso político, no que se refere a direitos jurídicos, mas ao compromisso político de acesso a uma educação que valorize a história da população negra. Apesar dos esforços e das lutas deste mesmo movimento para que a presença negra na educação seja significativa, ainda é possível perceber, o que Gomes (2019), chama de "[...] lentidão da política educacional brasileira em responder adequadamente a essa demanda histórica[...]" (p. 45). É necessário então que as ações, projetos articulados pelo movimento negro ao longo dos anos esteja também articulado com as instituições educacionais para que as pedagogias emergentes e decoloniais possibilitem a formação de estudantes que pensam a valorização da história da população negra, indígena e europeia, já que a necessidade dessas pedagogias pensam a não exclusão, mas a inserção de outras histórias e vertentes, que foram asfixiadas pelo eurocentrismo.

Para isso, Kabengele Munanga (2015) assume uma postura objetiva ao dizer que o grande problema das questões citadas acima é o racismo, que, além de imperar na sociedade, neste caso a brasileira e acreana, também "[...] hierarquiza, desumaniza e justifica a discriminação existente." (Munanga, 2015, p. 25). A partir disso tudo, tem-se aqui a importância de trabalhar a temática étnico-racial em sala de aula, uma vez que a história etnocêntrica europeia ganha destaque e protagonismo em detrimento da história e cultura da população negra e indígena.

Segundo Munanga (2015), "reconhecer que a África tem história é o ponto de partida para discutir a história da diáspora negra que na historiografia dos países beneficiados pelo tráfico negreiro foi também ora negada, ora distorcida, ora falsificada. (Munanga, 2015, p.28). Portanto, adotar uma práxis de Ensino de História decolonial, pautada na Educação das Relações Étnico-Raciais pode "contribuir na construção de uma cultura de paz e no fim das guerras entre deuses, religiões e culturas." (Munanga, 2015, p.21).

Quando se parte de uma perspectiva decolonial, como o é o viés metodológico deste trabalho, o caráter colonizador do Crua/AC fica muito nítido, uma vez que segundo Quijano (2005) a colonialidade desempenha um papel de inserir o eurocentrismo como prioridade na ordem dos

acontecimentos, concentrando toda a atenção nas histórias e culturas do colonizador das terras brasileiras, que foi o europeu, tornando assim o currículo eurocêntrico, de caráter homogêneo quanto às suas narrativas e histórias contadas, tanto no conteúdo como no formato desta contação.

Entre muitos itens do Crua, um deles é um "Quadro Organizador Curricular" para cada ano do Ensino Fundamental, do 1º ao 9º, as análises deste estudo se debruçaram no "Quadro Organizador Curricular" do 7º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental, que, assim como os quadros dos outros anos, divide-se em: 1) Objetivos; 2) Conteúdos/Objeto do Conhecimento; 3) Propostas de Atividades; e 4) Formas de Avaliação. Dado ao caráter optativo do uso das propostas de atividade e das formas de avaliação pelos docentes em suas unidades de ensino, ao passo que os objetivos e os conteúdos/objeto de conhecimento são obrigatórios aos planejamentos docente, este trabalho discutirá apenas estes itens de uso obrigatórios ao planejamento das aulas.

Mapeando o eurocentrismo dos conteúdos do Ensino de História no currículo do 7º ano

Observado o Currículo de Referência Único do estado do Acre, em seu "Quadro Organizador Curricular" do 7º ano, mais especificamente no item de seus "Objetivos", pode-se identificar 11 objetivos, que por sua vez são geradores do segundo item do "Quadro Organizador Curricular", que são os "Conteúdos/Objeto do conhecimento". Percebe-se nestes objetivos uma forte influência da história temática, que organizou o Currículo de História dos Anos Finais antes do Cadernos de Orientações Curriculares (2010), mas que vem marcando os demais currículos que lhe foram posteriores. São objetivos de cunho extremamente economicista, onde o trabalhador é o grande protagonista, sobretudo o trabalhador assalariado, na luta por seus direitos e necessidades em geral, como se pode ver no 8º objetivo: "Conhecer o processo de conquista dos **trabalhadores**, as formas de organização social e as transformações ocorridas no mundo do trabalho, em diferentes períodos históricos." (grifos nossos).

Tem-se aqui os resquícios de uma história temática voltada para o mundo do trabalho, termo que era utilizado no currículo anterior aos COCs, já mencionado aqui para o que se tem equivalente ao currículo do 7º ano atualmente (antiga 6ª série). Essa metodologia de história temática, além de não ser didática para o Ensino de História na Educação Básica, tende a desconsiderar as histórias não europeias ou europeizadas, marcada por uma grande subjetividade que costuma alcançar apenas as histórias hegemônicas, sobretudo partindo de um eixo em que o mundo do trabalho se baseia no capitalismo, sistema nascido na Europa Moderna e que gerou toda a

exploração de povos outros, como africanos e povos indígenas das Américas. Por isso, mesmo objetivos, que parecem ser amplos e alcançar todas as histórias, como o 11º objetivo, que é "Compreender as relações sociais dos diversos grupos humanos, em suas diferentes formas de agrupamento, organização, **produção** (grifo nosso), lutas e conflitos.", têm base eurocêntrica e colonizadora, uma vez que, observando os "Conteúdos/Objeto do conhecimento" gerados pelo 11º objetivo, pode-se perceber que são conteúdos que, mesmo evocando povos indígenas, o evocam a partir de um viés colonial, como por exemplo o 4º conteúdo/objeto do conhecimento deste objetivo, que é "Reconhecimento do valor de **atividades produtivas** (grifo nosso), características de determinadas comunidades indígenas, no passado e no presente." Quando se sabe que esse conceito e produtividade tão intrínseco ao capitalismo é anacrônico aos povos indígenas que aqui estavam quando da chegada dos colonizadores.

Além disso, dos 11 objetivos contabilizados no currículo em análise, nenhum trazia a história e a cultura africana, afro-brasileira e indígena como eixo fundamental para o processo de ensino e aprendizagem. Além do caráter economicista europeizado, havia dois objetivos eurocentrados, um objetivo de história europeia e oito objetivos de caráter geral, voltados para o mundo do trabalho, sendo os conceitos e princípios deste "mundo do trabalho" de caráter eurocentrado. Restringindo esta discussão aos objetivos de caráter eurocentrado tem-se os dois primeiros: 1) "Compreender os processos de ocupação e **conquista** dos espaços americanos, africanos e asiáticos, pelas monarquias europeias, **ocorridas no contexto das grandes navegações**."; 2) "Identificar, interpretar e comparar as formas de ocupação e organização das sociedades americanas, **a partir da chegada dos europeus**." (grifos nossos).

Como se pode observar nos objetivos 1 e 2 acima, eles tratam de uma história da América e dos povos que aqui viviam no período da invasão europeia a partir do "contexto das grandes navegações" e a partir da "chegada dos europeus" como se não existisse uma história dos povos que aqui viviam e eram numerosos e diversos antes da chegada dos colonizadores, como se a história das Américas estivesse vinculada à colonização e sem isto nada existisse, quando se já tem conhecimento do contrário, de que os povos que aqui habitavam tinham históricas e culturas ricas em línguas, crenças, ciência e outras formas de manifestação de suas existências, que foram exterminada com a invasão dos colonizadores.

É ainda de grave constatação a maneira como o primeiro objetivo aqui mencionado se refere à chegada violenta e desumana dos europeus como "conquista", referência esta à invasão não apenas nas Américas, mas também da chegada colonialista dos europeus em África e Ásia. De acordo com a

Língua Portuguesa o termo conquista é sinônimo de: "vitória", "realização", "aquisição", "progresso", "heroísmo", "triunfo". Refletindo assim um profundo racismo institucional no documento em análise, que exalta o colonizador como grande conquistador de povos outros, reproduzindo um discurso colonialista e desumano, silenciando em contrapartida, toda uma história de invasão, destruição e genocídio, privilegiando a história dos chamados "vencedores", que são na verdade os grandes criminosos de todo este contexto de colonização e em nada "conquistadores".

É certo que no currículo do 7º ano aqui em discussão há diversos outros pontos determinados pela colonialidade, porém este mapeamento se restringirá ao que acima foi exposto em respeito ao limite de espaço para a discussão de um artigo acadêmico.

Problematizando a colonialidade do currículo para um Ensino de História mais plural

Considerando que o currículo foi e é historicamente estruturado sob a lógica eurocêntrica que opera como instrumento de manutenção da colonialidade do ser e do saber, é correto afirmar que existe um silenciamento das histórias e culturas africanas, afro-brasileira e indígena. O componente curricular História, em seu momento, ensinado nas escolas acreanas, segue enfatizando a perspectiva dos colonizadores, apagando as resistências, saberes e protagonismos dos povos que foram subalternizados.

A história que é contada, conforme visto anteriormente, privilegia uma narrativa única e linear, desconsiderando as múltiplas histórias que de igual forma contribuem para a formação da sociedade brasileira. No bojo da dita História Oficial, de cunho positivista, a voz da gênese do Brasil e que reverbera no espaço é daqueles que "chegaram" e "conquistaram" – aqui evocando as próprias terminologias apresentadas no Crua/Acre. Aqueles que já estavam e foram trazidos forçadamente se tornam apenas coadjuvantes diante do protagonismo do colonizador.

Repensar o currículo de História, nessa perspectiva, implica em conceber uma prática curricular decolonial, pautada na construção de um espaço mais plural, dialógico e crítico, de modo que as histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas também sejam inseridas e visibilizadas. Consoante ao que Circe Maria Fernandes Bittencourt (2004) reflete, "não se trata de negar a importância e o legado da Europa para a nossa história; trata-se antes, de não omitir outras histórias de nossa herança americanas e africanas." (Bittencourt, 2004, p. 159).

Superar a colonialidade do currículo de História requer práticas pedagógicas que valorizem o diálogo com diferentes culturas, bem como exige o devido conhecimento e reconhecimento de sujeitos historicamente

silenciados. Para o patrono da educação brasileira, Paulo Freire (2019), ao incluir os sujeitos que foram marginalizados na estrutura social racista, em suas relações dialógicas, a Educação (e o Ensino de História, conforme se concentra esta produção) produzirá uma práxis democrática, que denuncia práticas racistas e autoritárias.

Na arena de disputas curriculares, é de suma importância demarcar e reivindicar espaços para que a Educação das Relações Étnico-Raciais seja mobilizada, com o propósito de evitar incidir no perigo de uma história única, como evoca Adichie (2019), articulando-a com os conteúdos de natureza local e nacional, uma vez que existe uma explícita subordinação da História do Brasil às lentes eurocêntricas, que reforça valores das elites brancas dominantes.

Nesse contexto, sublinha-se que a História Local sofre duplo ostracismo, seja pela História Nacional, seja pela própria lógica da colonialidade. Salutar mencionar que mais de 74,81% da população acreana se autodeclara preta ou parda (IBGE, 2022), grupos que juntos formam a população negra (Brasil, 2010). Com essa realidade, abordar ERER, a nível local, parafraseando Bittencourt (2004, p. 104) significa valorizar a vivência do aluno e favorecer "a compreensão de seu papel social e o reconhecimento de que ele é sujeito histórico, pertencente a uma coletividade que tem uma história." (Bittencourt, 2004, p. 104).

Considerações finais

A análise do Componente Curricular de História do 7º ano do Currículo de Referência Único do Acre (Crua/AC) evidenciou que, embora exista uma legislação para a Educação das Relações Étnico-Raciais, que lança mão de enfatizar a importância da história e cultura africana, afro-Brasileira e indígena, ainda prevalecem marcas profundas e significativas da colonialidade do saber e do ser na forma como os objetivos e objetos de conhecimento estão dispostos no documento em estudo. Observou-se, ainda, que o Crua/Acre, mantém a centralidade eurocêntrica majoritariamente em seus espaços, de modo a privilegiar uma história única europeia, em detrimento de epistemologias e narrativas da população negra e povos indígenas.

Esse cenário evidencia que a colonialidade do currículo não se restringe à ausência de determinados conteúdos, mas está posta na forma como se manifesta, sobretudo, nas hierarquias de saberes que sonorizam e legitimam determinadas vozes como produtoras do "verdadeiro conhecimento histórico", enquanto outras sequer são ouvidas. Ao identificar essa intenção curricular implícita e explícita, compreende-se que o currículo não é um campo neutro, mas sim uma arena de disputas políticas, na qual se definem

quais memórias, identidades e histórias têm direito à visibilidade no processo de ensino e aprendizagem.

Apesar disso, esse trabalho também propiciou reconhecer os horizontes de possibilidades de problematização e reconstrução do Crua/Acre, a partir de uma perspectiva da ERER. A presença da população negra e dos povos indígenas pode se constituir como ponto de primordial na (re)construção do Ensino de História que aponte para uma efetiva promoção de igualdade racial, acompanhado por práticas pedagógicas dialógicas e críticas, que valorizem as diferenças étnico-raciais, bem como o protagonismo dos sujeitos historicamente silenciados.

Desta feita, denunciar a colonialidade no Crua/Acre, em seu componente curricular de História, é um movimento balizador para desconstruir o olhar eurocentrado perpetrado na cognição social. Além disso, essa ação constitui-se em afirmar que existem outras histórias, cosmovisões válidas, promovendo assim uma educação alicerçada em uma práxis democrática, comprometida com a justiça e a igualdade racial como fundamento do processo de ensino-aprendizagem.

Considera-se, portanto, que a efetivação de um Ensino de História decolonial, tendo a ERER como seu elemento basilar, parte não apenas da revisão curricular, mas também da consolidação de políticas públicas que garantam a implementação adequada das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, reafirmando o compromisso com uma educação antirracista, que contemple a totalidade das histórias que constituem a sociedade brasileira.

Referências

ACRE. Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes. **Currículo de referência único do Acre**. Rio Branco: SEE/AC, 2019.

ACRE. Secretaria de Estado de Educação**. Orientações curriculares para o ensino médio**: caderno 1 – História. Rio Branco: SEE/AC, 2010.

ADICHIE, Chimamanda N. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

ARROYO, Miguel. Currículo: **Território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BACELLAR, Carlos. **Fontes documentais**: uso e mau uso dos arquivos. *In:* PINKY, Carla Bassanezi (org). Fontes históricas. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 23 – 79.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 3/2004, de 10 de março de 2004**. Conselho Pleno. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: MEC/SEPPIR, 2004. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizzes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana. Acesso em: 22 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 15 abr. 2022

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 15 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm. Acesso em: 19 mar. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 09 de janeiro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 mar. 2025

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 19 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos temas transversais: ética. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997b.

CARDOSO, Lourenço. Branquitude acrítica e crítica: a supremacia racial e o branco anti-racista. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, v.8, n. 1, p.607-630, 2010.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SOARES; Nicelma Josenila Brito (org.). **Visibilidades e Desafios**: estratégias pedagógicas para abordagem da questão étnicoracial na escola. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

CONQUISTA. **Sinônimos**. Disponível em: https://www.sinonimos.com.br/conquista/. Acesso em: 5 out. 2025.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico: Narrativas e Contranarrativas de Identidade Racial de Professores de Línguas. **Revista da ABPN**, v. 6, n. 14, p. 236-263, 2014. Disponível em: https://abpnrevista.org.br/site/article/view/141. Acesso em: 17 set. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 58. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GOMES, Nilma Lino (org.). **Prática Pedagógicas de Trabalho com Relações ÉtnicoRaciais na Escola na Perspectiva da Lei 10.639/2003**. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2012.

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

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível

em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/22827-censo-demografico-2022.html. Acesso em 30 mar. 2025.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a História da África e do negro no Brasil de hoje?. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 62, p. 20-31. 2015

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In:* LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. perspectivas latino-americanas. ColeccionSur-Sur, CLACSO, Ciudad Autonoma de Buenos Aires, Argentina, setembro, 2005. p. 117-142. Disponível em: https://ufrb.edu.br/educacaodocampocfp/images/Edgardo-Lander-org-A-Colonialidade-do-Saber-eurocentrismo-e-ciC3AAncias-sociais-perspectivas-latinoamericanas-LIVRO.pdf. Acesso em: 17 de set. 2025.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

Capítulo 9

Análise do cenário educativo de Codó - Maranhão: há uma educação antirracista nesta terra de pretos?

Cinthia dos Santos Moreira

Políticas governamentais antirracistas

No Brasil, a partir dos anos 1996, iniciou-se a discussão sobre as políticas educacionais e seus conteúdos. É neste ano que foi aplicada a Lei de nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Nos anos 2000, houve uma crescente discussão sobre o cenário educacional e as perspectivas que esta educação continuava adotando, uma educação elitista diante de uma visão tradicionalista. Os conteúdos estavam embasados ainda em um modelo que não discutia as especificidades do povo brasileiro e suas identidades. Após uma crítica aprofundada sobre essa situação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), estabelece a Lei nº 10.639/03 e posteriormente a Lei de nº 11.645/11 que têm como finalidade introduzir no conteúdo escolar referências "à História e Cultura Afro-Brasileira, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras" (§ 2º da Lei nº 10.639/03). Já em 2011, dando continuidade a esse percurso que buscava tornar o conhecimento sobre os povos que mais atuaram na formação das identidades do povo brasileiro, foi estabelecida a Lei nº 11.645/11, que:

> Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir

no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

Observamos que essas leis nada mais são que uma tentativa de estabelecer uma educação menos racista no âmbito do ensino da rede básica no Brasil. A introdução desse conteúdo, a partir da obrigatoriedade, fez com que as escolas, mesmo que paulatinamente, inserissem nos conteúdos programáticos e em seus Projetos Políticos Pedagógicos conteúdos relacionados a História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Mas percebemos que esse foi um dos principais entraves do cenário escolar, como introduzir essa temática? Os professores estavam preparado para ministrarem esses conteúdos e fazerem ações educativas nestas temáticas com os estudantes?

A base do conteúdo escolar está pautada nas temáticas discutidas a partir do livro didático. Ressaltamos que o material didático escolar, os livros que são adotados pela rede pública, principalmente, são extremamente superficiais. Os livros didáticos de História, por exemplo, ainda hoje em pleno, 2025, ainda tem uma influência bastante forte da História tradicional, no qual a política, é central e o que destacam são personalidades elitistas, fatos, datas e "grandes feitos", sem discutir a profundidade dos assuntos, e nem de trabalhar os povos ou a grande massa popular, o que dentro da historiografia atual denominamos de micro-história, ou história vista de baixo, onde há uma outra vertente, na qual os invisibilizados tornam-se as peças fundamentais também para compreensão de um contexto ou um fato histórico. (Ginzburg, 1991).

Diante, desse entrave, como desenvolver uma vida escolar antirracista, a partir dos conteúdos, projetos e ações escolares? Percebemos que as ações ainda continuam centradas em dois períodos específicos do ano. O calendário escolar trabalha o conteúdo sobre a questão indígena em abril, e sobre os povos e cultura afro-brasileira em novembro, mês destinado a discussão sobre a consciência negra; destacamos que, anteriormente a data mais utilizada para discutir sobre essa temática, era em maio, mês em alusão a abolição da escravatura, no qual uma das personalidades mais destacadas nesse momento, continuava sendo uma personalidade elitista: Princesa Isabel, mulher branca e uma das principais representações políticas e de poder. Ficando o papel dos povos africanos e seus descentes ligados apenas ao cenário da escravidão.

De fato, ainda há muito o que mudar no cenário, e muitas das mudanças já percebidas, estão associadas ao papel do movimento social que em meio a grandes lutas, têm conseguido se destacar e inclusive alcançar resultados positivos que auxiliam na mudança da educacional, local, regional e nacional. Mas isso discutiremos mais adiante. Entenderemos melhor e de forma mais aprofundada sobre essas políticas educacionais e a aplicabilidade dessas leis,

ao longo do artigo, especialmente, quando estivermos discutindo alguns estudos de casos, conforme iniciaremos a partir do tópico a seguir.

Codó e seu contexto histórico

Pensar sobre Codó, no faz refletir sobre inúmeras temáticas, território ocupado inicialmente por povos originários, de etnias indígenas, bravos guerreiros. Povos estes que desde a implantação da Colonização e chegadas de portugueses colonizadores, lutaram bravamente por sua sobrevivência, manutenção e existência. Foram longos anos de batalhas, até que finalmente foram exterminados e os sobreviventes expulsos desse território. Atualmente, pouco há de recordação, ou, memória sobre esses povos. Ao conversar com moradores mais antigos do município a memória que destacam é que os "índios, eram povos brabos, violentos". (Margarida, 2025). Essa é mais nada que uma mentalidade fundamentada numa visão que foi perpetuada desde o período colonial, e que ainda hoje permanece propagada na memória daqueles que ouviram falar que um dia, houve ocupação de povos indígenas nessa região.

É exatamente, esta a única lembrança que transcende gerações, décadas e séculos. Uma visão racista, dentro do que percebemos enquanto racismo estrutural, que naturalmente é apresentado de forma corriqueira. Destacamos que o papel da educação é fundamental para que se inicie uma mudança de pensamento, é necessária uma quebra de paradigmas na vida escolar para que as novas gerações comecem a entender de onde surge esse discurso e qual a finalidade que ele possuía.

Os barbados e guanarés, urubus, povos indígenas que habitavam essa região, deixaram alguns registros em forma de cultura material, que são encontrados na região que se estende por Codó Timbiras, Coroatá e áreas circunvizinhas. Há relatos e mapas históricos que identificam a localização do território ocupado por esses povos antes e durante a colonização no Maranhão. Contudo, atualmente, quando se tratam nas ações escolares sobre a temática indígena, desenvolvida em abril, o que vemos são crianças recebendo cocás de papel ou cartolina, e suas faces pintadas nas cores preta ou vermelhos, com traços paralelos e reforçando uma visão superficial e estereotipada sobre os indígenas.

Ao entender a formação histórica-cultural de Codó, também percebemos que é de fundamental importância entender sobre os povos e etnias de matriz africana que foram trazidos para cá. Houve durante um longo período uma entrada significativa de africanos, que vieram trazidos pelo sistema escravocrata português. Conforme Ribeiro (1990), e já citada anteriormente, o quantitativo de pessoas de diversas etnias africanas trazidas para Codó, foram muito expressivas, chegando a 6.750, entre 1780 e 1790.

Os escravizados criaram estratégias de sobrevivências e formas de vivências fora dos núcleos das vilas e cidades, uma dessas estratégias foram a formação de quilombos, nos quais produziam o necessário para sua sobrevivência e o que não produziam buscavam por meio de escambos. Assim, estavam longe dos lugares de escravização e torturas (permitidas como forma de punição a sua não submissão).

Codó, conforme seu histórico formativo populacional e diversidade de etnias, possui ainda uma grande representatividade de pessoas que se autoidentificam como negras, e, ainda têm seus remanescentes quilombolas perdurando por mais de um século. São marcas de identidades, memórias e lutas transmitidas de geração em geração, e que preservação sua cultura, religiosidade, espaços e territórios sagrados.

O Cenário da educação em Codó

Codó atualmente, possui dentro do seu município a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Instituto Federal do Maranhão (IFMA), Universidade Aberta do Brasil (UAB, EAD), 12 escolas nível médio (estaduais) e 138 escolas do Ensino Fundamental; matrículas no ensino fundamental 17.669, matrículas no ensino médio 5.093, docentes no ensino fundamental 1.235, 302 docentes do ensino médio (IBGE, 2024).

Tomando como referência a implantação de educação antirracista em Codó, tendo como ponto de ponto de partida o levantamento e análise de projetos e atuação da Universidade Federal do Maranhão, percebemos que a UFMA, a partir dos seus Cursos de Graduação, têm desenvolvido projetos de pesquisa e extensão, além do ensino, que leva em consideração a Lei de nº 10.639/03 e Lei de nº11.645.08.

O PPC do Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas – História, tem na sua grade de disciplinas: Interculturalidades Indígenas e Afro-brasileiras nas práticas de ensino de História, História, Direitos Humanos e Educação para a diversidade na escola, Cultur, Identidade e Diversidade, História da África e Unidades Curriculares de Extensão, temas voltados a: Meio Ambiente, Direitos Humanos, Cultura e Diversidade, Saúde e Meio Ambiente. Educação das relações étnicas-raciais. Levando-se em consideração que os egressos de Licenciatura em Ciências Humanas conseguirão entrar, na rede básica de ensino, e os dados levantados pelo curso até então, têm demonstrado isso.

Acreditamos que o perfil dos professores e professoras já estão nesse processo de atualização e implantação dessa curricularização, que não trabalha uma educação antirracista a partir de estereótipos, mas sim, a partir de um olhar crítico e responsável, é preciso nos atentarmos aos processos

racistas que são ainda, características de um sistema econômico opressor e que ainda, infelizmente assola a educação brasileira, pois como afirma Lélia Gonzales(1979:35): [...] o racismo - enquanto articulação ideológica e conjunto de práticas - denota sua eficácia estrutural na medida em que estabelece uma divisão racial do trabalho e é compartilhado por todas as formações socioeconômicas capitalistas e multirraciais contemporâneas.

Em 2020, a referida autora afirma

> Nesse momento, se poderia colocar a questão típica do economicismo: tanto brancos quanto negros pobres sofrem os efeitos da exploração capitalista. Mas, na verdade, a opressão racial nos faz constatar que mesmo os brancos sem propriedade dos meios de produção são beneficiários do seu exercício. Claro está que, enquanto o capitalista branco se beneficia diretamente da exploração ou superexploração do negro, a maioria dos brancos recebe seus dividendos do racismo, a partir de sua vantagem competitiva no preenchimento das posições que, na estrutura de classes, implicam as recompensas materiais e simbólicas mais desejadas. Isso significa, em outros termos, que, se pessoas possuidoras dos mesmos recursos (origem de classe e educação, por exemplo), excetuando sua afiliação racial, entram no campo da competição, o resultado desta última será desfavorável aos não brancos.(Gonzales, 2020. p. 44).

O Curso de Licenciatura, objeto também de análise, tem desenvolvido algumas ações dentro da Extensão que possuem o objetivo de atuar nesse campo de reflexão de uma educação antirracista, exemplo disso, é a Semana da Consciência Negra, que alongo dos últimos 4 anos tem-se desenvolvido e alcançado um público cada vez mais, com a participação de lideranças de comunidades quilombolas, representantes da religião de matriz africana, e pesquisadores sobre a cultura, memória e religiões de matriz africana. Além disso, as pesquisas nessa linha têm aumentado de forma quanti-qualitativa, com pesquisas de trabalho de Conclusão de Curso, e publicações em revistas científicas.

Imagem 1: II e III Semana da Consciência Negra, CCCO, 2022 e 20233.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Imagem 2: Liderança Quilombola, participando da III Semana da Consciência Negra, CCCO, 2024.





Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Imagem 3: IV Semana da Consciência Negra, CCCO, 2025.





Imagem: Arquivo pessoal da autora.

Ressaltamos que estes eventos já fazem parte da Programação oficial do Centro de Ciências de Codó, e que tem sido um momento de grande relevância, pois a participação dos mais diversos segmentos da cultura de matriz africana de Codó tem participado, sendo os verdadeiros porta-vozes de suas memórias, culturas e identidades.

A Universidade que possui estudantes de comunidades quilombolas, tem ainda, alguns obstáculos, como a manutenção desses estudantes, a necessidade de alcançar uma educação de equidade, pois não basta ter códigos de vagas de heterogeneidade, mas sobretudo de garantir a permanência desses estudantes e, que este consigam concluir seus cursos.

Pensar em uma referência antirracista, também é pensar nas personalidades negras que ecoaram suas vozes, e ajudaram no despertar pelo respeito a educação e cultura negra no Brasil, de seus povos e suas ancestralidades, que resistiram ao período que assolou e tentou silenciar suas vozes, costumes, culturas, identidades, espaços sagrados e religiosidade.

Pensar nesses nomes é lembrar de Filomena Catarina Moreira, primeira professora normalista, mulher preta que tanto lutou pelo campo da educação, iniciando na Escola Mista César Brandão e depois no Grupo Escolar Colares Moreira; é lembrar de Hemetério José dos Santos, professor que se mudou para o Rio de janeiro e obteve destaque no cenário nacional da educação. E tantos outros que ainda continuam lutando por seus espaços e vozes nos diversos cenários, mas especialmente na educação da cidade.

É pensando em uma educação antirracista nesta terra de pretos, que ainda tem muito a se construir como uma cidade de povos antirracista, que nos aproximamos da fala de Negro Bispo, que afirmava: "E afetos não se trocam, se compartilham. Quando me relaciono com afeto com alguém, recebo uma recíproca de afeto. O afeto vai e vem. O compartilhamento é uma coisa que vai e vem" (Bispo dos Santos, 2023, p.36).

É a partir desse pressuposto, que entendemos o papel do docente, pesquisador , enquanto colaborador para que a realidade do cenário educacional se transforme, passe a ser desenvolvido de forma crítica e potencialmente mais equitativo, pois só assim, conseguiremos mudar a realidade de muitos adultos, mas principalmente de muitas crianças.

Imagem 4: Projeto de extensão junto à Comunidade Quilombola São Benedito dos Colocados, Codó- Ma.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Considerações Finais

Ao discutir sobre o papel da escola e sua interação entre as questões jurídicas, leis criadas para garantir os conteúdos escolares sobre África e Povos originários do Brasil, questões políticas e educativas Munanga (p. 42), faz os seguintes questionamentos:

> Combinar a liberdade individual com o reconhecimento das diferenças culturais e as garantias constitucionais que protegem essa liberdade e essas diferenças é uma questão que leva a uma reflexão sobre a educação, pois sabemos que a lei sozinha com seu conteúdo repressivo não resolve todos os problemas. Pode a escola ajudar na luta contra o racismo, o machismo, a xenofobia, a intolerância, o sexismo? Na sua missão de instrução, de abertura e formação ao espírito científico, pode a escola participar do combate contra os preconceitos? Talvez não, talvez sim, pois existem tantas formas de escolas quantas formas de educação.

Nesse sentido, as Universidades têm tentado a partir de sua grade de ensino, pesquisa e extensão, atuar dentro de educação que proporcione aos seus estudantes e futuros educadores uma educação mais qualitativa, na qual eles possam por prática também seu papel enquanto pesquisador e futuro docente, acreditando na qualidade do perfil do egresso que se forma nesta instituição e que possibilitará uma educação mais comprometida e buscando também equidade e inclusão.

É nesse sentido, de acreditar em uma educação que leve em considerações todos esses aspectos já mencionados acima que trazemos como reflexão um poema de Castro Alves, de 1865, poema este que defendia a liberdade dos povos escravizados, na luta abolicionista e no papel do livro, nessas terras ainda tão dúbia no seu cenário político e social.

América

Acorda a pátria e vê que é pesadelo
O sonho da ignomínia que ela sonha!
Tomás Ribeiro
À Tépida sombra das matas gigantes,
Da América ardente nos pampas do Sul,
Ao canto dos ventos nas palmas brilhantes,
À luz transparente de um céu todo azul,

A filha das matas — cabocla morena —
Se inclina indolente sonhando talvez!
A fronte nos Andes reclina serena.
E o Atlântico humilde se estende a seus pés.

As brisas dos cerros ainda lhe ondulam
Nas plumas vermelhas do arco de avós,
Lembrando o passado seus seios pululam,
Se a onça ligeira boliu nos cipós.

São vagas lembranças de um tempo que teve!...
Palpita-lhe o seio por sob uma cruz.
E em cisma doirada — qual garça de neve —
Sua alma revolve-se em ondas de luz.

Embalam-lhe os sonhos, na tarde saudosa,
Os cheiros agrestes do vasto sertão,
E a triste araponga que geme chorosa
E a voz dos tropeiros em terna canção.

Se o gênio da noite no espaço flutua
Que negros mistérios a selva contém!
Se a ilha de prata, se a pálida lua
Clareia o levante, que amores não tem!

Parece que os astros são anjos pendidos
Das frouxas neblinas da abóbada azul,
Que miram, que adoram ardentes, perdidos,
A filha morena dos pampas do Sul.

Se aponta a alvorada por entre as cascatas,
Que estrelas no orvalho que a noite verteu!
As flores são aves que pousam nas matas,
As aves são flores que voam no céu!

.....

Ó pátria, desperta... Não curves a fronte
Que enxuga-te os prantos o Sol do Equador.
Não miras na fímbria do vasto horizonte
A luz da alvorada de um dia melhor?
Já falta bem pouco. Sacode a cadeia
Que chamam riquezas... que nódoas te são!
Não manches a folha de tua epopéia
No sangue do escravo, no imundo balcão.

Sê pobre, que importa? Sê livre... és gigante,
Bem como os condores dos píncaros teus!
Arranca este peso das costas do Atlante,
Levanta o madeiro dos ombros de Deus.

Referências

AGÊNCIA IBGE NOTÍCIAS. **Censo 2022**: pela primeira vez desde 1991, a maior parte da população do Brasil se declara parda. 22 dez. 2023. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38719-censo-2022-pela-primeira-vez-desde-1991-a-maior-parte-da-populacao-do-brasil-se-declara-parda. Acesso em: 30 mar. 2025.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** São Paulo: Pólen, 2019.

ALVES, Castro Alves, 1847-1871. Onavio Negreiro e outros poemas. São Paulo, Saraiva. 2007. (Clássicos Saraiva).

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 3/2004, de 10 de março de 2004**. Conselho Pleno. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: MEC/SEPPIR, 2004. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana. Acesso em: 22 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 19 mar. 2026.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 15 abr. 2022.

GINZBURG, Carlo. **A Micro-história e outros ensaios**. Lisboa [Portugal]; Rio de Janeiro : Difel : Bertrand Brasil.1991.

GONZALEZ, Lélia. Cultura, etnicidade e trabalho: efeitos linguísticos e políticos da exploração da mulher negra. In: RIOS, Flavia; LIMA, Márcia (orgs.). **Por um feminismo afro-latino-americano**. São Paulo, Zahar 2020. p. 25-44.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Organização: Flavia Rios; Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

MOREIRA, Cínthia dos Santos. Santo Antônio dos Pretos, a resistência de uma religiosidade. **Boletim da Comissão Maranhense de Folclore**, v. 41, p. 06-09, 2008.

MOREIRA, Cínthia dos Santos. **Santo Antônio dos Pretos: tradição transmitida de geração em geração através da oralidade**. Monografia, apresentada para conclusão de Curso em História Bacharelado. Universidade Federal do Maranhão, Curso de História, São Luís. 2006.

MOREIRA, Cínthia dos Santos. Santo Antônio dos Pretos: uma reflexão sobre a dinâmica cultural da comunidade quilombola. **ARKEOS - perspectivas em diálogo**, nº 28. Projecto Porto Seguro â013 Jornadas de Arqueologia Iberoamericana, v. 28, p. 07-240, 2010.

MUNANGA, Kabengele. Educação e Diversidade Cultural. **Cadernos Penesb**, n. 10, p. 37-54, 2008/2010.

RIBEIRO, Jalila Ayoube Jorge. **A desagregação do sistema escravista no Maranhão (1850-1888).** São Luís: SIOGE, 1990.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora, 2023.

WALSH, Catherine; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria. Colonialidade e Pedagogia Decolonial: Para Pensar uma Educação Outra. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 83, p. 1-27, 2018.

Capítulo 10

Eu não preciso que me tolerem, preciso que me respeitem: notas sobre currículo tensionado pelo racismo religioso

Ilka Cristina Diniz Pereira

Introdução

O espaço escolar é um microcosmo da sociedade. Nele estão contidos todas as cisões, confrontos, disputas e diferenças interseccionadas pelos atravessamentos de classe, raça, gênero que estão materializadas no currículo, ou seja, naquilo que está estruturado para ser conhecido, compreendido, criticado e, por que não dizer, muitas vezes naturalizado. É nesse espaço de pequena escala, nessa grande arena viva que abriga pluralidade de pessoas com experiências e origens diversas, no qual as estruturas e dinâmicas sociais se apresentam das formas mais complexas, é que se dão as diversas aprendizagens ao longo da vida.

Da infância até a adolescência, período regular da Educação básica, somos afetados por uma gama de experiências, trocas, conteúdos, valores, formas, informações, amizades, encontros com alunos e professores, formadores de um conjunto de repertório que vai nos definindo como seres únicos e diversos ao mesmo tempo. Assim, o conhecimento vai produzindo

efeitos diferentes em cada etapa da vida e vamos lidando com os confrontos internos e externos que essa longa jornada vai propiciando.

Na escola, o currículo é a grande mola mestra que vai guiar essa jornada. É nele que estão organizados os conteúdos, ou seja, estão selecionados àquilo que se deve aprender em cada fase da vida escolar; a forma que se deve aprender, ou seja, os pressupostos da aprendizagem e teorias balizadoras, que podem ser em uma perspectiva tradicional, crítica ou travestida de crítica, essa última mais alinhada com a perspectiva do estado neoliberal e suas políticas de uniformização da diferença ou mesmo da diferença na uniformização.

No campo da mobilidade educacional, é ele que baliza as formas de avaliação no qual o "passaporte" para outros níveis é liberado ou retido, conforme as normas a serem seguidas em cada ranking nacional ou internacional estabelecido, vide o que estamos experenciando neste momento. Além disso, há toda uma formação de valores, comportamentos, atitudes, ideologias que vão compor esse campo minado.

Observa-se, assim, que todo essa estrutura curricular que impõe ou tenta impor uma relação isenta, está carregada de relações de poder dos que sempre decidiram sobre o que precisava ser aprendido na escola. Heranças coloniais, representações racistas e subalternizantes da população negra, expostos em situações degradantes, estão/estiveram presentes no currículo até pouco tempo. Imagens congeladas de açoites, pobreza, não reconhecimento ou demonização da religião de matriz africana, falta de perspectiva em termos de mobilidade social, ficaram congeladas no imaginário popular de tanto serem utilizadas pelos diversos meios de comunicação, sobretudo nos livros didáticos.

Nas últimas décadas, a partir da organização e ação dos diversos movimentos sociais, especialmente do movimento negro, a luta pela inclusão e pelo fim dos epistemicídio de tantas vozes e corpos dissonantes existentes nesse país de dimensão continental, produziu um movimento maior em torno da disputa por espaço no currículo. Agora não mais como conteúdo considerado "transversal, como foi o proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais na década de 1990, no qual a ofensiva neoliberal na formação de corpos mais "flexíveis e adaptáveis" era a prioridade; não mais como "Temas contemporâneos e Transversais, como propõe a Base Nacional Comum Curricular, já quase duas décadas depois. Agora, já em uma ofensiva mais refinada na formação de corpos e mentes adaptáveis ao mundo da plataformização do trabalho e, com frágil formação no âmbito da construção do conhecimento, o tema da diversidade ganha outra configuração.

Observa-se, que nessa nova fase de desenvolvimento do sistema capitalista, nada mais se descarta. Tudo é capitalizado ao máximo. Faz-se, assim, uma espécie de "curriculo gourmet", no qual é feito um "mix da

diversidade" que atenda a diferentes setores e suas particularidades, a partir de informações básicas acerca da pluralidade étnica, cultural, religiosa, estética, contribuições na arte, culinária etc.

Ora, a quem isso interessa? A quem não se permite conhecer a sua história com a profundidade e respeito que merece? Quais os movimentos contrários que têm surgido na disputa destas pautas? Qual o impacto dessa negação na formação da população negra? Como as diversas formas de racismo se apresentam no microcosmo da escola e da sociedade de uma forma geral? Como o racismo religioso se produz e se reproduz no espaço escolar?

Eis algumas questões que este artigo pretende refletir. Obviamente, não se tem respostas objetivas para tantas questões complexas. Aqui, trago alguns elementos da minha inquietação como pesquisadora, não da teoria do currículo, mas de temas que estão à margem desse currículo, ou mais especificamente, da questão do respeito às práticas religiosas de matriz africana. Assim, entendo que em um movimento contrário, de decolonização desse currículo, este deva ser amplo, diverso, criativo, atraente, construtivo, afetuoso, humano e que, para muito além das competências e habilidades para determinado fim, produza conhecimentos e uma formação humana com valores mais fraternos, subversivos e menos subalternizantes.

"Eu não preciso que me tolerem, eu preciso é que me respeitem" (Mãe Pequena, 2013)

Há alguns anos, quando comecei a pesquisar sobre religiões de matriz africana, essa frase me foi verbalizada pela Mãe pequena de um Terreiro na cidade de Codó, localizada no Maranhão.

Na época fiquei sob forte impacto e, desde lá, toda vez que escuto qualquer notícia sobre a temática em questão, a mesma me vem à lembrança, pois começo a pensar a partir da sua assertiva. Esse deslocamento quase que, "semântico", permitiu que começasse a pensar o quanto era ofensivo para os praticantes da religião, a ideia impafiosa de que alguém precisar "tolerar" a sua opção religiosa, antes de, simplesmente, respeitá-la. Comecei a pensar como todos esses desrespeitos/racismos religiosos, mais conhecidos como intolerância religiosa, se traduziam/traduzem em violências que afetam a dimensão psicológica, social, política, patrimonial, e muitas vezes, física desses praticantes.

Percebe-se, assim, que os conceitos, vão tomando outra densidade à medida que são utilizados na vida cotidiana; porém, quando o público-alvo atingido começa a reelaborá-los, a partir das suas vivências, a partir dos rebatimentos dessas violências nas suas vidas, determinados conceitos acabam sendo remodelados e voltando as suas origens, aqui, no caso, a questão do respeito.

A questão do respeito é basilar quando tratamos de direitos, a Constituição de 1988, já traz no seu artigo 5º a garantia de que todos são iguais perante a lei, bem como estabelece a inviolabilidade do direito à prática das crenças e cultos religiosos (Brasil, 1988).

Historicamente, no entanto, em se tratando das religiões de matriz africana, o que se percebe é que embora a Carta Magna do país reconheça o exercício da prática, bem como demais legislações mais específicas, como a Lei 10.639/03 e 11.645/08, que instituíram a obrigatoriedade no currículo dos sistemas oficiais de ensino a presença da temática da história e cultura afro-brasileira africana e indígena); ou mesmo o Estatuto da Igualdade Racial (Brasil, 2010), que definiu a igualdade de oportunidades à população negra e o combate à discriminação e intolerância religiosa como premissas, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana (Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004; 12.711/2012), os casos de intolerância só têm crescido no país.

Nos últimos anos tem se explicitado a violência contínua contra os povos de Terreiros. Segundo o Relatório sobre Intolerância e Violência Religiosa no Brasil, da Secretaria de Direitos Humanos, "[...] ocorreu um episódio de intolerância a cada dois dias, num total de 965 casos. [...] maior presença de fiéis de religiões afro-brasileiras entre as vítimas" (Fonseca; Adad, 2016).

O relatório ainda aponta que

> Há uma significativa presença de violências psicológicas e episódios de violência patrimonial têm ocorrido de forma recorrente em diferentes partes do país. O espaço domiciliar é o principal local em ocorrem as violações, caracterizando a existência de proximidade entre vítimas e agressores. Os dados sobre os agressores são poucos, sendo possível identificar a presença disseminada, em relação às outras religiões, de agressores identificados como evangélicos, de forma expressiva, e também de católicos. Ateus também aparecem como violadores em vários grupos e identifica-se que dentro de cada grupo religioso há fiéis da mesma confissão que promovem intolerância. Outro elemento importante é a existência de número significativo de casos que ocorrem em ambiente escolar, sendo esta uma situação que exige pronta solução e que representa passo fundamental para a superação da intolerância religiosa na sociedade brasileira (Fonseca, 2017, p. 1-2).

Já o II Relatório da Intolerância no Brasil, revela através dos dados apurados e registrados no disque 100, canal de denúncias de violações dos direitos humanos, vinculado ao Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos humanos que no ano de 2019 foram registrados 477 casos; em 2020, 353 casos e, em 2021, saltou para 966 casos (Santos; Dias; Santos, 2023).

No que tange ao espaço escolar, a realidade não se mostra muito diferente, apesar das pesquisas disponíveis apontarem dados, ainda,

incipientes para análise no que tange à temática em questão. Uma pesquisa publicada em 2016 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2016), mas realizada no ano anterior, intitulada Pesquisa Nacional de Saúde Escolar, revelou que 4,2% dos estudantes de 13 a 17 anos apontaram que a religião figurava como a principal causa de provocações, o que a enquadrava no quarto lugar no rancking perverso da discriminação/racismo, vindo atrás somente das questões referentes ao corpo, das questões ligadas à raça/cor como o formato do rosto, orientação sexual e lugar de origem.

Vê-se, assim, que os casos classificados como "Intolerância religiosa", desrespeito e racismo religioso têm crescido numa escalada constante no Brasil e no estado do Maranhão, embora os últimos dados da PNAD (Pesquisa Nacional por amostra de domicílio Contínua -2022), aponte que 56% da população brasileira declararam-se negra e, 80,9%, configure a proporção de negros(as) no Maranhão (IBGE, 2022). Observa-se que é um contigente expressivo, mas que tem o lastro da escravidão como fonte de todos os racismos existentes: estrutural, institucional, religioso, ambiental etc.

Os dados da Polícia Civil do Maranhão revelam, também, que, em 2020, houve o registro de 405 casos de injúria racial e, até meados de março, daquele ano, a polícia havia recebido 98 ocorrências (Maranhão, 2021).

Figura 1: Terreiro de Dom Miguel após ataque



Fonte: Reprodução redes sociais

Os casos são muitos e crescentes. Nos últimos anos podemos destacar quatro grandes casos que tiveram destaque em diversas mídias repercutindo na sociedade maranhense. Em 2021, na área Itaqui Bacanga, o Terreiro de Mina Dom Miguel, comandado por pai Lindomar, foi incendiado, sendo que,

antes desse fato, a casa vinha sendo apedrejada todas as noites, por volta das vinte horas. O Terreiro funciona há 28 anos na localidade. No mesmo ano, no mês de julho, o Terreiro do Seu Joãozinho da Vila Nova, Casa de Mamãe Oxum e Pai Oxalá, foi desrespeitado quando o mesmo se preparava para fazer uma live e grupos de outra religião o confrontaram na porta do seu Terreiro. A sua casa funciona há mais de 30 anos.

Em abril de 2022, o Tradicional Terreiro de Candomblé Casa Fanti-Ashanti, conhecido nacionalmente e internacionalmente, fundada desde 1954, também foi alvo de grupos de evangélicos que, em passeata, pararam diante do Terreiro com carro de som, intimidando os praticantes da religião; em julho de 2023, a imagem de Iemanjá, localizada em um tradicional ponto de manifestação dos povos de matriz africana, localizada na praia do Olho Dágua, teve o seu rosto completamente desfigurado, numa clara demonstração de crime de ódio contra os praticantes da religião. Em outro caso, mais recente, o Terreiro de Mina Nery de Oxum, foi alvo de racismo religioso. Mais uma vez, grupos de evangélicos, foram para a porta do Terreiro com carro de som proferindo ofensas contra os praticantes.

Foto 2: Imagem de Iemanjá vandalizada



Fonte: Reprodução redes sociais

Os casos relatados acima apontam para um crescimento dessa violência com características muito parecidas, ou seja, a intimidação de grupos de religiões diferentes à luz do dia, sem nenhuma preocupação em serem identificados ou mesmo penalizados, uma vez que a liberdade culto é

garantida na Constituição a todas as religiões. Isso nos leva a pensar que no espaço escolar essas violências também acontecem, mas não ganham visibilidade como as demonstradas acima.

Gonzalez (2020), nos ajuda a compreender a formação histórica do racismo no Brasil através do que chamou de racismo por **denegação**, pois avalia que o mito da democracia racial acabou mascarando a racialização das relações sociais. Ela observou que nos países nos quais essas relações eram explicitadas, a identidade racial tendia a ser reforçada; no caso do Brasil, ela caminhou para o lado oposto, uma vez que a miscigenação acabou por estruturar hierarquias raciais/sociais marginalizando as práticas culturais negras e, por outro lado, edificou o branco e suas práticas culturais, em um patamar superior e de dominância.

Considerando o exposto, cabem várias perguntas: Como a escola tem trabalhado tais questões? Como o currículo orienta o trabalho com questões tão sensíveis? Qual espaço que os praticantes da religião têm para dialogar sobre as suas vivências, ecosmovisões/ cosmopercepções no espaço escolar? Como a escola trabalha para que essa diversidade seja vista positivamente?

Gomes (2012), em artigo intitulado Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos, nos convida a refletir sobre dois movimentos que têm caminhado juntos nas últimas décadas

> Vivemos um momento ímpar no campo do conhecimento. O debate sobre a diversidade epistemológica do mundo encontra maior espaço nas ciências humanas e sociais. É nesse contexto que a educação participa como um campo que articula de maneira tensa a teoria e a prática. Podemos dizer que, embora não seja uma relação linear, os avanços, as novas indagações e os limites da teoria educacional têm repercussões na prática pedagógica, assim como os desafios colocados por essa mesma prática impactam a teoria, indagam conceitos e categorias, questionam interpretações clássicas sobre o fenômeno educativo que ocorre dentro e fora do espaço escolar. Esse processo atinge os currículos que, cada vez mais são inquiridos a mudar. Os dilemas para os formuladores de políticas, gestores, cursos de formação de professores e para as escolas no que se refere ao currículo são outros: adequar-se as avaliações standartizadas nacionais e internacionais ou construir propostas criativas que dialoguem, de fato, com a realidade sociocultural brasileira, articulando conhecimento científico e os outros conhecimentos produzidos pelos sujeitos sociais em suas realidades sociais, culturais, históricas e políticas? Compreender o currículo como parte do processo de formação humana ou persistir em enxergá-lo como rol de conteúdos que preparam os estudantes para o mercado ou para o vestibular? E onde entra a autonomia do docente? E onde ficam as condições do trabalho docente, hoje, no Brasil e na América Latina? Como lidar com o currículo em um contexto de desigualdades e diversidade? (Gomes, 2012, p. 98).

São muitas questões colocadas que nos desafiam o tempo inteiro. Temos de um lado uma Base Nacional Curricular Comum, cujo teor define aquilo que deve estar incluído ou não no currículo escolar; do outro, temos

urgências/insurgências de conteúdos que retratem positivamente a população negra, sua cultura e religiosidade, corporeidades que se movimentam dentro e fora do espaço escolar, e vozes que gritam no silêncio ensurdecedor da escola com relação às suas respectivas (re)existências. São essas reexistências que têm forjado um outro currículo, mas tem encontrado muitas barreiras.

Isso porque a BNCC passa ao largo dessas questões, pois ao definir um currículo baseado em competências e habilidades para adequação ao mercado de trabalho e formação de um profissional mais flexível e adaptável às mudanças do capital, edifica e fortalece uma visão simplista e instrumental da educação, deixando de lado a formação humana e integral dos sujeitos no que diz respeito às questões éticas, sociais, políticas, culturais etc.

Duarte (2001) classifica a pedagogia das competências e as localiza dentro de uma corrente que denominou pedagogias do aprender a aprender, pois coloca o professor em uma posição secundária no processo de aprendizagem e, segundo os seus ideólogos, fortalece a ideia de que "[...] são mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências" (Duarte, 2001, p. 36).

Ora, essas bases fundantes não fortalecem e não incorporam as experiências e saberes da população negra no currículo, pois, se os docentes, sem uma formação continuada qualificada, já têm dificuldades de trabalhar questões relacionadas a história e cultura afro-brasileira e africana(vide a dificuldade de implantação da Lei 10.639/2003), imagina o ensino destituído dessa relação que envolve conhecimento, sentidos, cultura, experiência, tempo, escuta.

A BNCC, então, com a força da "mão invisível" e sem tempo para "perder" com essas questões (uma vez que o mercado não dá tempo), recorta conteúdos e constrói um mosaico de informações fluidas adaptáveis à liquidez do tempo. Isso não possibilita aos alunos tempo para aprender sobre a relação umbilical que temos com a natureza, com os nossos ancestrais e divindades, sobre os saberes científicos e revolucionários da população negra na arquitetura, agricultura, metalurgia, por exemplo, suas insurgências, cultura, cosmopercepção etc.

Porém, ao mesmo tempo que isso acontece, é importante chamar atenção para o fato de que, dentro desse mosaico, há informações pontuais que vão servir a esse mesmo mercado que recorta informações. Surge, assim, essa espécie de *currículo gourmet* para a Educação Básica, cujas informações fatiadas visam servir a um mercado consumidor em expansão, atrelado a uma agenda que incorpora a diversidade. Esse formato de currículo foge da ideia da construção do conhecimento em uma perspectiva histórica, pois interrompe a construção do pensamento e de formação de conexões fundamentais para

entendermos como o racismo se estrutura em uma ideologia de dominação social que fomenta políticas discriminatórias e racistas.

Essa perspectiva de aprendizagem ao concentrar esforços no "utilizável", descartando as diversas experiências, impossibilita que a oralidade enquanto fonte de aprendizagem das religiões de matriz africana, por exemplo, deixem de ser conhecidas; impede, também, que compreendam que a transmissão do conhecimento, requer escuta, observação e, principalmente, tempo. Nesse sentido, esse conhecimento passa a ser fatiado, pois é um modelo que não coaduna com esse mercado educacional, no qual as empresas estão operando por dentro dos espaços públicos, com outros corolários, no qual o conteúdo, as avaliações, o processo de aprendizagem e a gestão e os saberes dos docentes precisam ser adaptados às novas regras. Assim, a gestão/aquisição de informações rápidas, através de reels, redes sociais, inteligência artificial e demais fontes, quanto mais sintetizadas forem, mais alcance obtêm com toda a tecnologia disponível. E o cérebro, obviamente, passa a se adaptar a essa nova realidade de aprendizagem. Não à toa, como exemplo, segundo a Câmara Brasileira do Livros (2025), em matéria publicada este ano, aponta que o mercado editorial dos livros impressos, encolheu 44%, no período de 2006 a 2024.

A essa altura, os leitores devem estar se perguntando... se estamos em um momento de insurgências, com legislações que favorecem a valorização da cultura africana, afro-brasileira e indígena, como ultrapassar as barreiras impostas pela BNCC, com suas competências e habilidades a serem alcançadas como produto final da aprendizagem? Quais caminhos são vislumbrados para que estes conhecimentos possam ser de amplo acesso a todos os sujeitos? Como construir uma sociedade mais fraterna, humana, no qual o conhecimento e respeito à diferença seja uma fonte de sabedoria?

É preciso decolonizar o currículo para que estes saberes sejam apropriados, compreendidos e internalizados desde a tenra idade. Fanon (2022), já dizia lá atrás, que o processo colonial, para muito além do processo de exploração territorial e econômica, afetou a subjetividade das pessoas atravessadas por regimes violentos e desumanizantes. Assim, como efeito nocivo aos modelos etnográficos que não se enquadravam no ideal de "beleza" e "universalismo", esse processo subalternizou todo o conhecimento que não se enquadrava nos cânones da racionalidade europeia.

Neste sentido, é necessário um processo de ruptura com essas hierarquias construídas no processo colonial e, isso significa, em outras palavras, romper com as hierarquias do saber, opondo-se às normas hegemônicas de fazer ciência, utilizando variáveis que possam trazer a história, a cultura, a representação positiva, a ciência, saberes e tecnologias construídas pelas populações subalternizadas. Trabalhar com memórias, narrativas, histórias de vida, são caminhos que já estão sendo trilhados por

muitos pesquisadores, uma vez que outras historiografias negrorreferenciadas passam a ser construídas, a partir do nosso olhar, das nossas histórias e das sendas que passam a ser abertas para construção/descontrução de saberes. Assim, é no campo da contradição, enquanto categoria, que podemos fazer esse enfrentamento construindo referências humanizadoras das práticas culturais e religiosas da população negra. Além disso, ferramentas como a interseccionalidade fornece elementos para compreender e explicar os problemas sociais amplos e estruturais, a partir de múltiplos vetores que geram subordinação: como hierarquia social, religião, gênero e tantas outros.

No campo do currículo, mais atenta às questões que elegemos para serem pensadas nesse artigo (que não foram poucas!), penso que é preciso vê-lo como um território de disputa racializado que precisa ser tensionado permanentemente. Observa-se que não há diálogo e nem espaço nas escolas para os praticantes das religiões de matriz africana. O silenciamento do currículo a essas práticas pode causar a chamada autossegregação, no qual alguns adeptos das religiões se sentem despreparados para confrontar e desafiar o racismo, como bem nos alerta Hooks (2019), ao falar dos estudantes universitários negros.

Porém, no tensionamento desses espaços, apesar do silenciamento da escola, as crianças e adolescentes, mesmo com a possibilidade real de sofrerem racismo, continuam a carregar as suas guias, a vestirem branco às sextas-feiras, a faltar às aulas para participar dos rituais nos seus territórios, nas chamadas festas de santo, continuam ansiosos para vestir a tão esperada "roupa nova", indumentária feita para aquele ano em homenagem a um determinado Orixá, encantado ou guia, seja em agradecimento pelo alcance de alguma graça, ou mesmo, para festejar o dia em que este 'desceu" sobre o seu "cavalo", expressão comumente utilizada no terreiro. É assim que esse espaço é tensionado na prática cotidiana. Pela existência e resistência! Pela tristeza recorrente que fica nos barracões toda vez que a festa acaba e, sem demora, já é hora de começar a organizar tudo de novo, renovando sempre os ciclos...

Essa energia vital e a identidade se fortalecem em cada gira, em cada ponto, cada vez que o filho(a) de santo dá passagem aos seus guias. Cada vez que os tambores rufam madrugada adentro e noite à fora, novas conexões se dão, aumentando, assim, a força espiritual de cada um. E essa força transita em todos os espaços, inclusive na escola, agora já em outra forma, a da certeza das suas escolhas. Essa força- entendimento- é fundamental para o estabelecimento dessas tensões e contradições no espaço escolar, pois forja novas rupturas, o que acaba por provocar novas práticas, mesmo sob a égide do "fantasma" da BNCC. Segundo Freire (1987), é imprescindível que a educação seja libertadora.

Finalizando, penso que a luta é árdua, mas percebe-se que os professores forjam as suas próprias práticas quando se sentem pressionados, ou quando não concordam com procedimentos impostos sem diálogo no ambiente escolar. De certo, os mesmo têm enfrentado muito mais desafios, tais como: o controle para obter bons resultados nas avaliações em larga escala; adoecimento mental, violência na escola, crescimento de grupos de orações (católicos/ evangélicos) nos horários dos recreios; disputas ideológicas acirradas nos últimos anos etc.

Todo essa complexidade faz com que todos se movimentem. As disputas não congelam as pessoas e nem os seus pensamentos. Elas movimentam grupos, pares, debates, pontos de vista, porque têm a capacidade de provocar a contradição. Ao olhar para o lado de modo diferente ou mesmo só olhar para o lado já faz uma grande diferença.

Terminando esse artigo, lembrei-me do questionamento que Hooks (2019) faz em sua obra "Olhares negros: raça e representação" quando indaga,

> [...] a partir de qual perspectiva política nós sonhamos, olhamos, criamos e agimos? Para aqueles que ousam desejar de modo diferente, que procuram desviar o olhar das formas convencionais de ver a negritude e nossas identidades, a questão da raça e da representação não se restringe apenas a criticar o status quo. É também uma questão de transformar as imagens, criar alternativas, questionar quais tipos de imagens quer subverter, apresentar alternativas críticas e transformar as nossas visões de mundo e nos afastar de pensamentos dualistas acerca do bom e do mau. Abrir espaço para imagens transgressoras ...é essencial para qualquer transformação. E se houve pouco progresso é porque nós transformamos as imagens, sem antes alterar os paradigmas, sem mudar perspectivas e formas de ver (Hooks, 2019, p. 36-37).

Considerações finais

Este trabalhou procurou refletir sobre como o espaço escolar, e o currículo propriamente dito, tem sido tensionado nas últimas décadas pela população negra e suas formas de existência. Observa-se que o crescimento dos casos de racismo religioso, especialmente, os que envolvem a matriz africana, apontados pelos relatórios e meios de comunicação no Brasil e no estado do Maranhão, provocam a escola fazendo com que esta não fique imune a essas discussões.

Assim, ter a compreensão que o currículo é um espaço de disputa racializado permite olhar o que está posto na Base Nacional Comum Curricular como uma proposta que não aprofunda o debate acerca da temática, pois as bases nas quais estão assentados os seus princípios de aprendizagem, ancorados na aquisição de competências e habilidades, passa a selecionar informações que servem à nova fase do capitalismo. Essa proposta, assim, cria um currículo fatiado, sem possibilidade de conexões

com as bases fundantes do racismo envoltos na cortina da miscigenação racial e outras questões geradoras de desigualdades.

O caminho está apontado, mas precisa ser sedimentado. Legislações não têm faltado pela força e organização dos movimentos sociais. Em uma perspectiva histórica, são movimentos que avançam e se recrudescem de acordo com os enfrentamentos possíveis. Porém, no espaço escolar, apesar de todos os avanços há a necessidade de confrontar esse currículo para que gerações não sejam autossegregadas pelo silêncio da escola. Os enfrentamentos têm sido feitos na vida cotidiana pelas práticas ritualísticas de crianças e adolescentes da educação básica nos seus territórios, nos seus espaços de pertencimento. A questão é que a escola também é um lugar que lhes pertencem, portanto precisa incorporar esses saberes se práticas como conteúdos e valores que estão na sociedade para serem conhecidos e respeitados. É sabido que o acesso à informação, quanto mais esclarecedora se apresenta, mais possibilidade temos para compreender as diferenças e respeitá-las. A escola é um espaço plural no qual experiências diversas se encontram e se multiplicam. Quando aprendemos a respeitar é porque já compreendemos que a pluralidade só nos acrescenta e não o seu contrário.

Professores já vem realizando atividades pontuais em datas comemorativas, a exemplo do dia da consciência negra. É preciso avançar mais, ir além desse espaço, tomando a escola a partir da experiência de outros saberes e lutas, mais interessante, dinâmica e criativa. É importante que a educação seja libertadora, como já dizia Freire (1987) no seu clássico "Pedagogia do Oprimido", fazendo-nos um convite à subversão e a construção de uma educação elaborada por todos aqueles se sentem oprimidos.

Referências

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 out. 2025.

CÂMARA BRASILERIA DO LIVRO. https://www.cbl.org.br/2025/07/em-quase-duas-decadas-mercado-editorial-encolhe-44/https://oimparcial.com.br/noticias/2021/07/ataques-a-casas-de-culto-afro-sao-investigados-na-capital-maranhense/. Acesso em: 10 out. 2025.

DUARTE, Newton. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, set./out./nov./dez. 2001.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra.** 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

FONSECA, Alexandre Brasil. Intolerância e violência religiosa no Brasil: notas sobre uma pesquisa de abrangência nacional. **Intolerância Religiosa**, v. 2, n. 1, jul./dez. 2017. Disponível em: https://observatoriodh.com.br/wp-content/uploads/2020/09/alexandre-brasil_intole rc3a2 ncia-e-violc3ana cia-religiosa-no-brasil_notas-sobre-uma-pesquisa-de-abrangc3aancia-nacio nal.pdf. Acesso em: 20 out. 2025.

FONSECA, Alexandre Brasil; ADAD, Clara (orgs.). **II Relatório sobre Intolerância e Violência Religiosa (2011-2015):** resultados preliminares. Brasília: SDH/PR, 2016. Disponível em https://www.sdh.gov.br/sobre/participacao-social/cnrdr/pdfs/relatorio-de-intoleranciae-violencia-religio sa-rivir-2015. Acesso em: 10 jun. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n.1, p. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em: https://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20curriculo.pdf. Acesso em: 16 out. 2025.

GONZALEZ, Lelia**. Racismo e sexismo na cultura brasileira**. 2020. Disponível em: https://www.academia.edu/27681600/Racismo_e_Sexismo_na_Cultura_Brasileira_-_L%C3%A9lia_Gonzales.pdf. Acesso em: 25 set. 2020.

HOOKS, Bell. **Olhares negros**: raça e representação. Tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019. 356p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Demográfico de 2022. IBGE, 2022. Disponível em: ibge.gov.br. Acesso em: 15 out. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional de Saúde Escolar. IBGE, 2016. Disponível em: ibge.gov.br. Acesso em: 15 out. 2025.

MARANHÃO. Polícia Civil do Maranhão. **Polícia Civil registra 405 ocorrências de injúria racial em 2020.** Maranhão, 2021. Disponível em:

https://www.policiacivil.ma.gov.br/policia-civil-registra-405-ocorrencias-de-injuria-racial-em-2020/. Acesso em: 14 out. 2025.

SANTOS, Carlos Alberto Ivanir dos; DIAS, Bruno Bonsanto; SANTOS, Luan Costa Ivanir dos. **II Relatório sobre Intolerância Religiosa:** Brasil, América Latina e Caribe. 1. ed. Rio de Janeiro: CEAP, 2023. Disponível em: https://direitoshumanos.dpu.def.br/wp-content/uploads/2023/03/relatorio_de_intolerancia_religiosa.pdf. Acesso em: 4 out. 2025.

Parte IV

Invenções curriculares e insurgências antirracistas

Capítulo 11

Alfabeto africano: tecendo tramas afrodiaspóricas no currículo da alfabetização

Patrícia Barros Soares Batista
Maria Carolina da Silva Caldeira

Introdução

Historicamente o 1º ano, marco temporal oficial da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, é considerado como *lócus* privilegiado para as práticas de decodicação e codificação (Brasil, 2019[1]). Compreendendo a alfabetização e o letramento como processos centrais do ensino e do aprendizado e, tendo em vista que nesta fase intensificam-se o aprimoramento de aspectos fundamentais para o desenvolvimento da criança

[1] Quando o trabalho que aqui se apresenta foi realizado, estava em vigor no Brasil a Política Nacional de Alfabetização (PNA) que enfatizava que o 1º ano do Ensino Fundamental era o momento de consolidação das habilidades de alfabetização, restringindo o currículo desse ano de escolarização ao ensino sistemático da codificação e decodificação. Essa Política foi duramente critica por diferentes pesquisadores/as do campo da educação, que apontavam como ela representava uma guinada tanto ideológica como metodológica "para trás e à direita" (Mortatti, 2019, p. 1). Em 2023, a PNA foi revogada por meio do Decreto no. 11.556 de 2023, que instituiu o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Essa outra política apresenta uma concepção mais ampliada de alfabetização e demonstra preocupação com as diferenças, entre elas as questões de gênero, territorialidade e raça/etnia. Apesar da revogação, consideramos relevante manter essas observações porque as ideias veiculadas por meio da PNA não se extinguem com sua revogação e permanecem no discurso educacional, produzindo efeitos diversos, entre eles o de que não é necessário tratar questões étnico-raciais nos anos iniciais da escolarização.

de seis anos de idade, tais como: autonomia, socialização, desenvolvimento cognitivo e compreensão de regras sociais e vivências acadêmicas cada vez mais complexas, que espaço há para a inclusão de saberes relativos às culturas africanas e afro-brasileiras? Quando o foco deve ser a alfabetização, entendida como "ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético" (Brasil, 2019), como inserir saberes que possibilitem a problematização do racismo estrutural existente em nosso país? Em um momento em que ainda se defende a literacia, definida como "conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita e sua prática produtiva" (Brasil, 2019), como garantir práticas significativas de leitura e escrita, que possibilitem o letramento e a ampliação dos saberes relativos ao continente africano e às culturas, história e saberes afrodiaspóricos?

Esses questionamentos mostram como o currículo do ciclo de alfabetização e, particularmente, do 1º ano do Ensino Fundamental, se caracteriza como um campo em constante disputa, um território contestado (Silva, 2001). Nessa disputa, muitas vezes há a reprodução de profundos e complexos aspectos da colonialidade, conceito que remete a um padrão subjetivo de "rebaixamento existencial" dos povos tidos como "colonizados" pelos povos autointitulados "colonizadores" (Pinheiro, 2023, p.25).

Ao longo do tempo, o currículo tem silenciado e negado as diversas culturas (Santomé, 1995), entre elas, destacam-se as culturas negras, africanas, afro-brasileiras e indígenas. Todavia, a partir das lutas do Movimento Negro, "um ator coletivo e político que reeduca e emancipa a sociedade, a si próprio e ao Estado, produzindo novos conhecimentos e entendimentos sobre as relações étnico-raciais e o racismo no Brasil, em conexão com a diáspora africana" (Gomes, 2020, p. 364), o currículo vem sendo problematizado e seu caráter branco, europeu e racista, é denunciado. A partir dessas lutas, legislações curriculares, como a Lei 10.639/2003 e 11.645/2008, que tornam obrigatório, respectivamente, o ensino de cultura e história africana, afro-brasileira e indígena nos currículos dos diferentes níveis de ensino, foram criadas evidenciando as tensões do campo curricular, ao afirmarem a necessidade de incluir outros saberes que se contraponham à escola eurocentrada e ao currículo colonial (Gomes, 2023, p.13). Nesse sentido, o "aspecto político de contestação, de possibilidade de diferentes e divergentes construções e produções" (Silva, 1995, p. 194) do currículo vem sendo enfatizado, fazendo com que a luta antirracista seja incluída na escola para combater as desigualdades sociais existentes.

Para garantir que, desde o início do ciclo de alfabetização, as crianças tenham acesso aos saberes que foram historicamente silenciados acerca do continente africano, as/os docentes do 1º ciclo do Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG (CP/EBAP/UFMG)

desenvolvem, desde 2015, o projeto de ensino "Áfricas e eu". O CP é um Colégio de Aplicação que ministra o Ensino Fundamental em tempo integral, tendo-o como base investigativa para a produção de conhecimento em ensino, pesquisa e extensão. Em consonância com os campos epistemológicos que buscam romper com a ideia de um currículo fechado à diversidade, homogêneo, eurocentrado, "baseado apenas nas referências do Sul-Sudeste do Brasil e no Sul global" (Gomes, 2023, p.14) e com as Leis 10639/2003 e 11645/2008, o projeto "Áfricas e eu" desenvolve diferentes ações, em uma perspectiva interdisciplinar, visando incluir de forma sistemática, práticas para a promoção da educação antirracista.

Neste capítulo, tomamos como objeto de estudos o "Alfabeto Africano", um livro-alfabeto com verbetes ilustrados, que visa (re)construir saberes sobre a história e as culturas africanas, além de garantir práticas significativas de leitura e escrita ao longo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental. O objetivo deste capítulo é compreender as contribuições dessa prática para a descolonização dos saberes e para a ressignificação social da leitura e escrita de crianças dos anos iniciais. Para isso, serão analisados os textos produzidos coletivamente com crianças de duas turmas de 1º ano, na fase inicial da alfabetização, bem como os materiais produzidos e adaptados pelas docentes para suscitar as discussões em sala de aula.

Do ponto de vista metodológico, o trabalho utilizou a análise documental, que consiste na "busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação" (Oliveira, 2007, p. 69). De acordo com Ludke e André (1986, p. 38), são considerados documentos "quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informações sobre o comportamento humano". Consideramos que as produções realizadas pelas crianças, como atividades, textos, desenhos, registros escritos são documentos que permitem entendermos um pouco mais o currículo em ação praticado nas salas de aula. Entendemos que a análise desses documentos "possibilita recolher/juntar/coletar as pistas do processo educativo" (Meirelles; Maselli, 2017, p. 120) para compreender como a educação antirracista pode ser produzida na escola.

Em uma perspectiva da descolononização do currículo, argumentamos que os saberes que emergiram nessa prática curricular, até o momento, podem ser categorizados em dois grandes eixos: dimensão cultural, que aborda saberes e tradições das culturas africanas; dimensão histórico-geográfica, que apresenta elementos relacionados aos diferentes tempos, espaços e ocupações humanas de países e cidades africanas. Para desenvolvimento deste argumento, este capítulo está dividido em três partes, além desta introdução. Na primeira delas, apresentamos brevemente o

referencial teórico, no qual abordamos os conceitos de decolonialidade e práticas de leitura e escrita. Na segunda parte, apresentamos as análises, evidenciando cada um dos eixos apresentados no argumento. Finalizamos com as considerações finais, nas quais defendemos a importância do currículo incluir diferentes saberes para atuar na promoção da decolonialidade.

Alfabetização: descolonização do saber, do poder e de si e práticas de leitura e escrita

A alfabetização é um complexo e multifacetado processo (Soares, 1985) que engloba diversas habilidades relacionadas à língua escrita. Esse processo deve se dar, indissociavelmente, por meio da realização de um conjunto de práticas fundamentadas em teorias e princípios que "orientem a aprendizagem inicial da leitura e da escrita" (Soares, 2016, p.16) de modo real e socialmente significativo, isto é "alfabetizar letrando" (Soares, 2012, p.47). Do ponto de vista teórico do construtivismo, matriz epistemológica que fundamenta as práticas de ensino de leitura e escrita sobre as quais este trabalho se ancora, para que haja a consolidação do processo da alfabetização é necessário que a professora alfabetizadora[2] compreenda que a aprendizagem da língua escrita pela criança se dá por uma construção progressiva de saberes sobre os princípios alfabético e ortográfico, proporcionando oportunidades de construção desses princípios e conceitos "por meio de interação com materiais reais de leitura e de escrita" (Soares, 2016, p.21). Para tanto, é fundamental oportunizar os usos da leitura e da escrita em práticas sociais, por meio de um trabalho norteado pelos gêneros textuais.

Neste trabalho, assumimos uma abordagem sociointeracionista da linguagem (Bronckart, 2012, 2017;Schnewly e Dolz, 2010), entendendo a língua como um processo de interação que se dá no uso diário, no cotidiano (Marcuschi, 2010), e insere-se em práticas de compreensão, fala, leitura e escrita a partir das interações com outro(s) sujeito(s). Os gêneros textuais, segundo Schneuwly e Dolz (2010), baseados nessa concepção de linguagem, são definidos como "instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação" (Schneuwly, Dolz, 2010, p. 64). Segundo Bakhtin (1992),

> os gêneros são: [...] formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. As intenções comunicativas, como parte das condições de produção

[2] A opção feita, neste artigo, pelo uso do termo no feminino para designar profissionais na área da alfabetização, tomou como critério a realidade, que evidencia significativa predominância na alfabetização no Brasil.

> dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros que darão forma aos textos. (Bakhtin, 1992, p. 274)

Esse posicionamento epistêmico em relação à concepção de língua como processo de interação verbal demanda do/a docente o uso de estratégias e dispositivos didáticos adequados para desenvolver a competência em leitura e na produção de textos orais e escritos (Marcuschi, 2010) de modo socialmente contextualizado. Essa perspectiva de uso social da língua escrita coaduna com a concepção de (Soares, 2004), um conceito, que assim como a alfabetização, constitui-se de múltiplas e distintas facetas (Soares, 2004). Na perspectiva de linguagem aqui adotada, evidencia-se a necessidade de que o processo de alfabetização se desenvolva num contexto de letramento "entendendo este, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o consequente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas" (Soares, 2004, p. 16). Essa perspectiva de ensino mostra-se como uma potente alternativa para o desenvolvimento de um currículo da alfabetização contextualizado e socialmente significativo tendo os gêneros textuais como eixo das ações didático-pedagógicas.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (Brasil, 2018), o texto deve nortear o planejamento na alfabetização. Ao nos referimos ao texto, partilhamos do pressuposto de Marcushi (2002) de que não é possível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero textual, isso porque, a língua é compreendida como um sistema discursivo e enunciativo (Bakhtin, 2006; Bronckart, 1999), e não em suas peculiaridades formais. A língua é, desse modo, compreendida como atividade social, histórica e cognitiva. A adoção dessa concepção nas práticas de alfabetização privilegia a natureza funcional e interativa da língua e não somente os aspectos formais e estruturais.

Nesse sentido, o "Alfabeto Africano" possibilita experiências de leitura e escrita de grande relevância, tanto do ponto de vista escolar quanto do social, a partir da leitura de diferentes textos e produção de um gênero textual específico: o verbete. A partir de textos informativos oriundos de diferentes fontes (livros, sites, blogs, jornais e redes sociais), assuntos referentes às diversas temáticas sobre o continente africano são estudados e debatidos nas aulas organizadas por meio de sequências didáticas. De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010):

> As sequências didáticas apresentam uma grande variedade de atividades que devem ser selecionadas, adaptadas e transformadas em função das necessidades dos alunos, dos momentos escolhidos para o trabalho, da história didática do grupo e da

> complementaridade em relação a outras situações de aprendizagem da expressão, propostas fora do contexto das sequências didáticas. É a partir de uma análise minuciosa da produção inicial que o professor poderá adaptar a sequência didática à sua turma, a certos grupos de alunos de sua turma, ou ainda, a certos alunos. (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2010, p. 93-94)

Consideramos que as diversas existências historicamente invisibilizadas e apagadas dos currículos oficiais, como é o caso das populações africanas e afrodiaspóricas no Brasil, podem ganhar centralidade no currículo por meio dessas sequências didáticas. Nelas, os/as estudantes produzem textos coletivos, sob a forma de verbetes, que visam informar, instruir o/a leitor/a sobre diferentes aspectos relacionados ao continente africano, evidenciando e celebrando o protagonismo negro e os saberes afrodiaspóricos. Dessa forma, as crianças têm a oportunidade de reconhecer e fortalecer as diversas formas de ser e estar no mundo, potencializando, a educação das relações étnico-raciais na Educação Básica.

Por se tratar de um livro-alfabeto, a organização dos verbetes é orientada pela ordem alfabética. Assim, tem-se: A-África, B-Baobá, C-Chade, D-Deserto do Saara, E-Egito, F-Feneco, G-Griô, entre outros. Tal prática visa contribuir para o processo de alfabetização decolonial, cujo foco é aprendizagem da língua escrita e a reversão da colonialidade do currículo. Há assim, a oportunidade de ampliar os saberes linguísticos e de mundo das crianças, lendo a palavra e compreendendo os diferentes modos de ser e existir.

O conceito de colonialidade parte do princípio de que, mesmo com o fim do colonialismo – entendido como o processo de dominação política de uma nação sobre outra, particularmente das nações europeias sobre as africanas, americanas e asiáticas – as formas de dominação colonial continuam a existir. Isso ocorre porque o projeto de colonização engloba também a desvalorização do saber do outro e sua subjetivação com base nos princípios do colonizador. Assim, os padrões que emergem na América, na África e na Ásia a partir do projeto colonizador europeu surgem "da complexa articulação de forças, de vozes escutadas ou apagadas, de memórias compactas ou fraturadas, de histórias contadas de um só lado, que suprimiram outras memórias" (Mignolo, 2005, p. 38-39). Esses processos fazem com que determinados saberes e subjetividades sejam valorizados enquanto outros são desvalorizados. Segundo Oliveira e Candau (2010, p. 19) "o colonizador destrói o imaginário do outro, invizibilizando-o e subalternizando-o, enquanto reafirma o próprio imaginário. Assim, a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos".

Nas últimas décadas, movimentos diversos vêm sendo feitos para mostrar os efeitos que a colonialidade tem nos dias atuais, mostrando os impactos do racismo em diversas áreas. Nesse processo, estudos têm

mostrado que "conceitos de conhecimento, erudição e ciência estão intrinsecamente ligados ao poder e à autoridade racial" (Kilomba, 2019, p. 50). O saber valorizado socialmente, que se apregoa como neutro, reflete as relações de poder que existem na sociedade, na medida em que desvaloriza outros modos de produção do saber. Tal processo é nomeado como colonialidade do saber que induz à repressão de outras formas de produção de conhecimento (que não sejam brancas, europeias ou 'científicas'), "elevando uma perspectiva eurocêntrica do conhecimento e negando o legado intelectual dos povos indígenas e negros, reduzindo-os como primitivos a partir da categoria básica e natural de raça" (Walsh, 2005, p. 19, tradução nossa).

O processo de colonialidade tira a possibilidade de humanização, já que subtrai a humanidade do outro, viola, transgride e silencia os pontos de vista alheios. Nesse sentido, uma prática educacional decolonial possibilita descolonizar o currículo, por meio de uma (re)organização curricular que se abra à multiplicidade. Ela também evidencia os saberes que foram subalternizados com o objetivo de indagar e desestabilizar as relações de poder construídas na sociedade e produz, assim, outros modos de ser, estar e compreender do mundo. Esses modos não se baseiam nos padrões coloniais – notadamente brancos, europeus e masculinos. Ao trazer os saberes dos grupos que foram subalternizados, é possível criar frestas no currículo para que o processo de desumanização seja revertido, educando e reeducando para a emancipação e não para o conformismo em relação à subalternização de coletivos diversos historicamente marginalizados.

Abarcar no currículo a diversidade das culturas afro-brasileira e africanas, pode se configurar como um modo de ressignificar as relações étnico-raciais. Assim, faz-se necessário estimular a escola a desenvolver um ambiente reflexivo que promova a revitalização das identidades e o reconhecimento das diferenças para que as crianças e os/as adolescentes aprendam a valorizar a diversidade e problematizar as desigualdades.

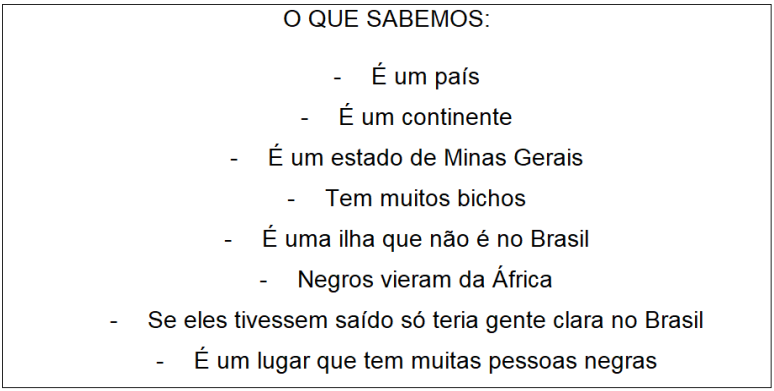
Dimensão geográfica: um continente, muitos países, inúmeras paisagens

Por meio do "Alfabeto Africano" diferentes facetas da alfabetização são abordadas junto às crianças em processo inicial da aprendizagem da língua escrita, dentre as quais se destacam: a faceta linguística – cujo objeto de conhecimento é a "apropriação do sistema alfabético-ortográfico e das convenções da escrita, objeto que demanda processos cognitivos e linguísticos específicos" (Soares, 2016, p.29) – e a faceta interativa da língua, cujo foco "são as habilidades de compreensão e produção de textos, objeto

que requer outros e diferentes processos cognitivos e linguísticos e outras e diferentes estratégias de aprendizagem e de ensino" (Soares, 2016, p.29).

As discussões do "Alfabeto Africano" iniciaram-se a partir do levantamento de conhecimentos prévios que as crianças possuíam acerca do continente. Tais informações foram registradas na lousa pela docente, em seguida, documentadas em seu caderno de campo, cuja transcrição apresentamos no quadro a seguir.

Figura 1: Transcrição da lousa com o levantamento de conhecimentos prévios das crianças do 1º ano sobre o continente africano.



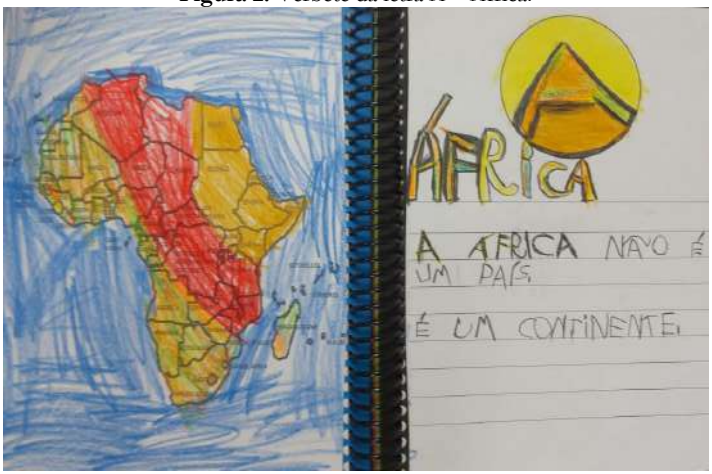
Fonte: Elaborado pelas autoras.

As informações trazidas pelas crianças evidenciam uma "confusão geográfica" que denota o quanto o continente africano ainda é desconhecido por parte significativa delas. Algumas pensavam ser um país, outras um "estado de Minas Gerais" e ainda havia aquelas que a compreendiam como um continente. As reflexões iniciais suscitadas pelo projeto mostram a ideia de África como um local "exótico" que "tem muitos bichos" e com "pessoas negras". Percebe-se que as representações que povoam o imaginário de grande parte da população brasileira e mundial, constituem, também, o arcabouço de conhecimentos apresentados pelas crianças da turma. Do ponto de vista da perspectiva decolonial, as ideias apresentadas pelas crianças se constituem em representações do continente africano que circulam em diferentes espaços da sociedade. Nessa perspectiva, as representações têm um caráter constitutivo e não meramente constatativo, ou seja, elas não são entendidas apenas "o meio pelo qual a realidade se torna 'acessível', mas, sobretudo, como constituindo e formando a 'realidade'" (Silva, 1995, p. 199).

Nessa direção, problematizar e fazer emergir outras representações de África torna-se fundamental para descolonizar os saberes e fortalecer um novo paradigma no campo da alfabetização. No processo de construção do

1º verbete do Alfabeto Africano, o trabalho foi realizado por meio da apreciação, leitura e interpretação da música "África"[3], do grupo "Palavra Cantada". Além disso, mapas e o globo terrestre foram levados para a sala de aula, mostrando a localização do continente e os países que o compõem. Após a problematização, o verbete foi construído coletivamente pelas crianças que assim registraram: "África não é um país, é um continente", conforme se pode observar na figura 2.

Figura 2: Verbete da letra A – África.



Fonte: Acervo das autoras.

Apesar da aparente simplicidade, a (re)construção deste saber geográfico sobre África como um continente e não como país, estado ou ilha que grande parte da população brasileira adulta e escolarizada nem sequer imagina onde fica, é de profunda complexidade e grande relevância social. O desconhecimento do território africano como continente evidencia uma visão homogeneizadora sobre o continente africano, ignorando que ele tem 54 países ou territórios dependentes, e população superior a um bilhão de habitantes, sendo o segundo continente mais populoso do mundo.

Além do trabalho com o verbete "África", outros textos produzidos coletivamente com as crianças evidenciam a desconstrução da representação de África como país. Trata-se do trabalho específico que visa o conhecimento sobre alguns países que constituem o continente. Aqui destacaremos o Chade.

[3] A música "África" é de autoria de Arnaldo Antunes, Paulo Tatit e Sandra Peres e traz uma série de informações a respeito do continente africano. A interpretada pelo grupo Palavra Cantada pode ser assistida em: https://www.youtube.com/watch?v=yGv47mv7874 Acesso em 06 mar 2026.

Para explorar as características do Chade, um dos maiores países em extensão territorial do continente africano, localizado no Centro-Norte de África, foram proporcionadas algumas experiências literárias por meio de rodas de leitura das obras "Escola de Chuva" e "Chuva de Manga", ambas ambientados no país e que retratam o cotidiano de crianças chadianas que vivem em Kelo, no Chade, de modo poético e sensível. A experiência com obras literárias que abarcam a existência de culturas e estéticas outras, além daquelas impostas por uma normatividade baseada em padrões hegemônicos de poder e que façam ecoar vozes historicamente silenciadas, permite às crianças "uma visão ampliada de mundo, permite ler a si, ler ao outro e sobre o outro" (Batista, 2025, p. 4), contribuindo para a ampliação da sua formação leitora e para o fortalecimento de sua identidade. Ao conhecer a história de meninos que vivem em outro país e que têm experiências que se aproximam e se distanciam das vividas pelos/as leitores/as, cria-se, ao mesmo tempo, uma familiaridade e um estranhamento que ajuda a perceber a diversidade do mundo.

Figura 3: Verbete referente à letra C – Chade.



Fonte: Acervo pessoal das autoras.

Para além dos conhecimentos gerais facilmente encontrados na internet sobre a ex-colônia francesa que alcançou sua independência em 1960, que possui riquezas naturais, sociais e culturais, mas que, assim como muitos países africanos, passou e passa por complexos processos políticos econômicos, políticos e sociais em função da exploração colonial, buscamos trazer uma visão efetivamente humanizada e potente sobre a população local. Conhecer o cotidiano de crianças e adultos que vivem em países africanos, dando luz a diferentes aspectos comuns aos/às nossos/as estudantes: escola, laços de afeto, brincadeiras, vida em comunidade, etc., contribui para a

humanização dessas personagens e incide sobre os modos de enxergar pessoas negras de origens africanas. Humanizar o olhar para a população africana, que ainda é vista, muitas vezes, como subalterna, inferior e, consequentemente "menos humana" em função do racismo, fruto do "olhar eurocentrado sobre o mundo, sobre as pessoas" (Nascimento, 2020, p.19), é um modo de descolonizar os saberes, os modos de ser e o currículo.

Dimensão cultural: contando histórias e resgatando o passado

A dimensão cultural aborda os saberes que são específicos às diversas culturas africanas. Adotamos o termo cultura no plural, em função da diversidade cultural de África, o continente habitado há mais tempo em todo o planeta, ponto de origem da humanidade, que agrega mais de mil línguas diferentes, assim como religiões, regimes políticos, condições de habitação e de atividades culturais, sociais e econômicas. A noção hegemônica de cultura vem sendo ressignificada por diversas organizações da sociedade civil e por órgãos governamentais como "uma ferramenta importante para o fortalecimento da qualidade das escolas públicas brasileiras" (Costa, 2014, p.08). Essa perspectiva contribui para extrapolação do conhecimento formal do currículo escolar e abre-se à valorização dos saberes oriundos dos diferentes territórios, tradições culturais e das histórias pessoais.

Olhar sob a ótica do diverso nos faz compreender, por exemplo, que as culturas africanas foram majoritariamente preservadas por meio da tradição oral, mas isso não significa que todos os povos africanos desconheciam a língua escrita, havendo, inclusive, pioneirismo africano na escrita[4]. Os principais aspectos culturais africanos são evidenciados, portanto, pela tradição oral e pelo meio em que viviam, onde se imbricavam diferentes elementos míticos e materiais. No trabalho com o alfabeto africano, o verbete "Griô" evidencia esse aspecto.

[4] Há cerca de seis mil anos, três milênios antes dos gregos, e paralelamente aos sumérios na antiga Mesopotâmia, os povos do Nilo no antigo Egito já escreviam e registravam a sua história. Disponível em: https://primeirosnegros.com/africanos-os-primeiros-na-escrita/#:~:text=A%20cerca%20de%20seis%20mil,det%C3%A9m%20o%20pioneirismo%20da%20escrita. Acesso em 28 de mai. 2023.

Figura 4: Verbete referente à letra G – Griô.



Fonte: Acervo pessoal das autoras.

A palavra Griô é uma forma abrasileirada do termo de origem francesa "Griot". Os griôs são originários do Mali, país localizado na região noroeste do continente africano. A partir da imagem do Griô difundida pela Ação Nacional Griô (ANG)[5], abordou-se o termo por meio de exposição oral da professora e leitura de texto informativo adaptado a partir das informações da ANG. Após a realização da leitura de textos e de rodas dialogadas de conversa, as crianças foram instigadas a sistematizarem as principais informações relacionadas às possíveis definições do que seria um griô. Tomaram como base a ideia de tratar-se de uma pessoa sábia, herdeira de saberes e fazeres ancestrais da tradição oral que, por meio de sua atuação no mundo ensina e vivifica a memória, a cultura e os vínculos coletivos tradição oral, assegurando o elo espiralar e contínuo entre o passado, o presente e o futuro de muitas comunidades africanas e afro-brasileiras a ancestralidade. Então, os/as estudantes produziram, coletivamente, um verbete sobre o termo, no qual destacam como definição que "Griôs são contadores de histórias dos antepassados. São pessoas muito sábias". Essa experiência didática possibilitou que as crianças e educadoras conhecessem um pouco sobre a metáfora da memória e ancestralidade dos povos africanos, que buscam manter vivas as suas tradições, identidades e saberes que reatualizam essa ancestralidade continuamente.

[5] A Ação Griô Nacional nasceu em 2006 como projeto criado e proposto pelo Ponto de Cultura Grãos de Luz e Griô, da Bahia, ao programa Cultura Viva da Secretaria de Cidadania Cultural do Ministério da Cultura. Disponível em: http://graosdeluzegrio.org.br/acao-grio-nacional/historico-acao-grio-nacional/. Acesso em 29 de mai.2023.

Todo esse processo mostra, como aponta Oliva (2003, p. 421), o quanto "devemos voltar nossos olhares para África, pela sua relevância incontestável como palco das ações humanas e pelas profundas relações que guardamos com aquele Continente por meio do mundo chamado Atlântico".

Considerações Finais

Buscar construir um currículo que não coadune com abordagens hegemônicas e monológicas que regem os discursos pedagógicos ocidentais abre caminhos para as vozes e saberes oriundos do continente africano. A alteração da LDBEN pela Lei 10.639/2003 abriu espaço para que outros discursos ecoassem na escola, para além dos estereótipos racistas que durante muito tempo permearam os materiais didáticos e as práticas curriculares desenvolvidas. Reconhecer outros elementos culturais, sociais, históricos e geográficos contribui para o respeito às diferentes formas de existência e fortalecimento das identidades.

Além dos conteúdos é importante buscar construir espaços de acolhimento aos pensares e sentires africanos a partir da articulação entre elementos naturais e históricos. Afinal, somos seres constituídos pela linguagem, mas também por história, cultura, corpo e natureza. Ao abrir espaço para a leitura da palavra, do mundo, da vida e da existência pela ótica da descolonização, a escola se torna um território permanente de experiências de aprendizados que contribuem para a criação de uma realidade mais justa e igualitária, na qual as narrativas são contadas por diferentes vozes e recriam um sentido diverso e potente em torno que já foi vivido.

Referência

BAKTHIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. *In.* BEZERRA, Paulo (Organização, Tradução, Posfácio e Notas). Notas da edição russa: Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

BATISTA, Patrícia Barros. O direito à literatura negra na formação leitora de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Brasileira De Alfabetização**, n. 23, p. 1–18, 2025. DOI: 10.47249/rba2025870. Disponível em: https://www.revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/870. Acesso em: 4 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC; SEALF, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sociodiscursivo. 2ª ed. São Paulo: EDUC-PUCSP, [1999] 2012.

COSTA, Luana Corrêa. **O espaço da Pedagogia Griô na escola oficial**. 2017. 28f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017. Disponível em: https://pedagogiagrio.redelivre.org.br/files/2021/01/COSTA-Luana-Corr%C3%AAa.-O-espa%C3%A7o-da-Pedagogia-Gri%C3%B4-na-escola-oficial.pdf. Acesso em: 23 de mai. 2023.

DOLZ, Joaquim, SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão oral e escrita – Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). *In:* DOLZ, Joaquim, SCHNEUWLY, Bernard (org). **Gêneros orais na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, [2004] 2010, p. 35-60.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

GOMES, Nilma Lino. A força educativa e emancipatória do movimento negro em tempos de fragilidade democrática. **Revista Teias**, v. 21, n. 62, p. 360-371, 2020. Disponível em: https://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-03052020000500360&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 11 mai. 2023.

GOMES, Nilma Lino. Prefácio. *In:* PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista.** São Paulo: Planeta Brasil, 2023. p. 9-15.

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

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, Luiz A. **Gêneros textuais**: o que são e como se constituem. Recife: UFPE, 2002.

MEIRELLES, Melina; MASELLI, Marina. O papel da documentação na educação: Entre palavras e ações. *In:* VASQUES, Carla; MOSCHEN, Simone (Org.). Psicanálise, **educação especial e formação de professores:** Construções em rasuraS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2017, p. 119-134.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. A "Política Nacional de Alfabetização" (Brasil, 2019): uma "guinada" (ideo) metodológica para trás e pela direita. **Revista Brasileira de Alfabetização,** v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 26-31, 2019. Disponível em: https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/348/246. Acesso em: 06 mar. 2026.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. *In:* LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 33-49.

NASCIMENTO, Wanderson Flor. **Entre apostas e heranças**: contornos africanos e afro-brasileiros na educação e no ensino de filosofia no Brasil. Rio de Janeiro, RJ, Brasil: NEFI 2020.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática. **Estudos Afro-Asiáticos**, v. 25, n. 3, p. 421–461, 2003.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em revista**, v. 26, n. 1, p. 15–40, 2010. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002. Acesso em: 13 fev. 2023.

OLIVEIRA, Djalma de Pinho. **Planejamento estratégico:** conceitos, metodologia e práticas. 23. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista.** São Paulo: Planeta Brasil, 2023.

SANTOMÉ, Jurjo. As culturas negadas e silenciadas no currículo escolar. *In:* SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 159-177.

SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo e identidade social: territórios contestados. *In:* SILVA, Tomaz Tadeu (org). **Alienígenas na sala de aula**: uma

introdução aos Estudos Culturais em Educação. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 190-207.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5-17, 2004.

SOARES, Magda. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos De Pesquisa**, n. 52, p. 19–24, 1985. Disponível em: https://publicacoes.fcc .org.br/cp/article/view/1358. Acesso em: 4 mar. 2026.

WALSH, Catherine. Son posibiles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. **Nómadas,** n. 26, p. 102-113, 2005.

Capítulo 12

Marimbando o currículo com didáticas antirracistas: produção intelectual de professoras negras da educação básica

Célia Oliveira Cristo
Alessandra Pio

De pesquisadas a pesquisadoras: promovendo protagonismos na educação básica

Considerando o campo das relações raciais um lugar de enfrentamento ao racismo em suas diferentes performances, este artigo pretende trazer reflexões e contribuições das imersões de professoras e professores negras/os/es da educação básica e suas formas de ser-estar no cenário educacional na condição de pesquisadores e narradores de suas ações, a partir dos Congressos Regionais e Nacionais de Pesquisadores Negros – COPENES, promovidos pela Associação Brasileira de Pesquisadores Negros – ABPN[1].

[1] A ABPN define-se desta forma em sua página oficial: "Fundada em novembro do ano 2000, a ABPN é uma organização sem fins lucrativos e apartidária, que se destina à defesa da pesquisa acadêmico-científica e/ou espaços afins realizada prioritariamente por pesquisadores/as negros/as, sobre temas de interesse direto das populações negras no Brasil e de todos os demais temas pertinentes à construção e à ampliação do conhecimento humano

Iniciamos em 2015 algo que se tornou regular: a chamada de professoras e professores da educação básica que vêm implementando ações cotidianas contra o racismo nas escolas em que atuam. Temos privilegiado ações contínuas, que passem a integrar o currículo, em lugar de festividades ou celebrações em datas específicas que acabam por corroborar com o lugar de exotificação do qual tanto buscamos nos distanciar.

Uma das primeiras ações que inserimos no escopo das lutas em prol do reconhecimento destas e destes profissionais foi no Congresso de Pesquisadores Negros, em 2014, em Belém. Este congresso ocorre anualmente, sendo anos ímpares dedicados às reuniões regionais e anos pares dedicados aos encontros nacionais. A organização fica ao encargo das instituições parceiras e da regente, a ABPN.

A, então, coordenadora Núcleo de Estudos Afro-brasileiros do Colégio Pedro II (NEAB/CPII), Alessandra Pio, solicitava o ingresso do núcleo recém portariado no Consórcio Nacional de NEABs (CONNEABs), com o intuito de contar com uma rede de apoio e fazer o chamado a outras instituições de educação básica. A receptividade não foi a esperada, pois a maioria presente à reunião do consórcio era de pesquisadores/as do ensino superior e afirmavam que os núcleos eram especificamente de pesquisa.

Tal afirmação evidenciou uma postura que acreditávamos, até então, ser dos demais coletivos e entidades acadêmicas – não da nossa, a ABPN, criada e mantida por pesquisadoras/es negras/os. Apesar de ingressarmos no CONNEABs, inclusive representando a região Sudeste, percebemos que isso não era o bastante para que nossas parcerias das escolas sentissem que aquele era um espaço de acolhimento às suas pesquisas e produções. Precisávamos atuar para garantir nosso espaço. Assim surge a iniciativa de criar Grupos de Trabalho, ou Sessões Temáticas, para conclamar nossas parcerias a levar seus trabalhos para serem apresentados à toda a comunidade acadêmica nestes congressos.

Inicialmente, com a força do debate, tivemos o primeiro GT "Educação das Relações Étnico-raciais na Educação Básica", no COPENE Sudeste. Houve uma limitação para a aprovação de resumos, por conta do quantitativo de salas para as apresentações de trabalhos. Mas, ainda assim, superamos as expectativas de público ouvinte e profissionais presentes – em relação aos demais eixos temáticos. Isso nos alertou para uma questão: havia uma demanda reprimida da educação básica nesses congressos. Da mesma forma, compreendemos que as batalhas são políticas, pois quem coordena um GT adquire visibilidade acadêmicas, compreendendo que o tema

e, igualmente, ao desenvolvimento sócio político e cultural da sociedade" Disponível em: https://abpn.org.br/institucional/ . Acesso em: 01/11/2025.

evidencia relevância em detrimento de outros e ocupa um espaço "para poucos", ou seja, o espaço da intelectualidade na academia.

As disputas se evidenciam, por exemplo, quando no IX COPENE, ocorrido em janeiro de 2017, começa a exigência de que um dos coordenadores fosse doutor. As alianças necessárias à continuidade do projeto fazem com que o GT se apresente como "Educação das Relações Étnico-raciais na Educação Básica e Técnica". A nomenclatura define melhor os Institutos Federais. A maioria deles possui ensino médio técnico e superior, contando com um sem-número de docentes voltados à pesquisa acadêmica. Isso não reverberava em presença de estudantes do ensino médio, por exemplo, tampouco na discussão pedagógica antirracista do cotidiano escolar destes docentes. Uma busca pelo termo "educação básica" nos anais do VIII COPENE, evidenciava que o interesse existia, mas era nítida a invisibilidade do tema. Trazendo as palavras de Flávia de Jesus Damião e Rosângela Costa Aráujo[2], que realizaram um levantamento sobre os trabalhos do COPENE que versavam sobre as infâncias negras, fica um potente questionamento. Articulando outros saberes com

> *(...) a reduzida presença de trabalhos apresentados no COPENE 2014, bem como, com a suspensão do ST Relações raciais e infâncias, nos perguntamos se neste evento pode estar havendo um tratamento desigual – na esfera política, social, científica - no que concerne ao aspecto geracional das infâncias negras como marcador relevante no âmbito das pesquisas sobre população negra. Em outras palavras, nos questionamos se, e, porque a dimensão geracional das infâncias negras tem sido excluída das pautas da produção do conhecimento mesmo entre as pesquisadoras/es negros. Para nós, esse movimento sinaliza ainda uma postura adultocêntrica das pesquisadoras/es do campo das relações étnico-raciais.*

Os trabalhos apresentados em nossos GTs traziam essa realidade a partir da dificuldade de aprovar seus resumos em outros Grupos de Trabalho. Há muitas pessoas pesquisando a escola sem a escola, teorizando sobre as melhores práticas em Educação das Relações Étnico-raciais, sem a representatividade da maioria desse campo, as professoras negras da educação básica.

Diante dessa configuração no ambiente negro de pesquisa, as autoras deste texto passaram a agir politicamente no intuito de reforçar a presença da educação básica na associação e seus congressos. A professora Alessandra Pio aceitou o convite para integrar a Chapa Dandaras[3], em 2016,

---

[2] DAMIÃO, Flávia de Jesus; ARAÚJO, Rosângela Costa. Infâncias negras no Brasil: produção de conhecimento interseccional desde o Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as (COPENE). Disponível em: https://www.revistas.uneb.br /index.php/anco/article/view/9462 . Acesso em: 01/11/2025.

[3] A Chapa tinha, dentre outras proposições, investir na regionalização dos COPENES iniciando uma aproximação com a educação básica: "Com vistas a melhoria da articulação entre Pesquisadores/as Negros/as e a Escola básica, assim buscando combater a visão única

condicionando o aceite à criação do Fórum Permanente da Educação Básica na ABPN[4]. A ideia central era proporcionar o encontro dessas/es profissionais, a escuta atenta de suas ideias e proposições, além de evidenciar à associação o quanto a presença deste segmento é um alicerce econômico. A chapa se organizava para o biênio 2016-2018, da seguinte forma: Presidência – Anita Canavarro; Secretária Executiva – Alessandra Pio; Diretora de Relações Institucionais - Fernanda Souza de Bairros; Diretora de Relações Internacionais - Ana Beatriz Sousa Gomes; Diretora das Áreas Acadêmicas - Raquel Amorim dos Santos. A chapa foi eleita, a proposta do Fórum de Educação Básica, aprovado em assembleia e o primeiro encontro foi instituído para ocorrer no próximo COPENE Nacional, em 2018.

Paralelamente a este movimento político, estávamos em rede: a Rede Carioca de Etnoeducadoras, por exemplo, coordenada pelas professoras Cláudia Miranda, Mônica Rosa e Célia Cristo, dentre outras, conduzia as pesquisas, as escritas acadêmicas sobre as práticas, os olhares decoloniais e as estruturas necessárias para que as professoras envolvidas perdessem o receio de produzir suas próprias etnografias.

Atuamos em duplas, trios, quartetos, em diferentes parcerias junto a intelectuais negras/os que discutem o antirracismo e seus efeitos no cenário educacional. Trazemos a metáfora da *marimba* como elemento agregador na formulação de (re)nomear as tecnologias que vimos construindo e compreendendo como didáticas antirracistas. "Didáticas antirracistas", um conceito em construção com possibilidades diversas de utilização, é por nós utilizado como o processo pedagógico de ensino focado no combate ao racismo na educação. Questionamos, assim, a quem interessaria a proposição de didáticas antirracistas e por qual/quais motivos ela é relegada ao encargo de professoras e professores negros.

Marimba: uma brincadeira, um termo, uma metodologia

Marimba é um embolado, é coisa com nó. É emaranhando de linhas, que dependendo da sua espessura e ao que está presa, amarrada, é também correlação de forças. A partir da pesquisa de campo da professora Célia Cristo, na construção de sua dissertação de mestrado (2016), em uma escola de educação básica, na rede municipal de ensino, em Duque de Caxias. O termo marimba era pronunciado, reiteradamente, por uma das professoras

e deformada de ciência que habita a escola: ciência branca, masculina, europeia e de laboratório". Disponível em: https://chapadandarasabpn.blogspot.com/ . Acesso em: 01/11/2025.

[4] O histórico sobre o fórum pode ser encontrado na página oficial da associação. Disponível em: https://abpn.org.br/forum-de-educacao-basica/ . Acesso em: 01/11/2025.

negras, vice-diretora da escola pesquisada, quando descrevia os problemas ou as situações conflitantes do seu cotidiano naquele espaço. Sempre havia uma marimba para resolver. Ela dizia: *"Marimba é coisa enrolada. Coisa com nó. Você pode cortar a marimba e ficar com a linha que sobra (Kiara*)" (Oliveira, 2016, p. 16). logo, marimba também é correlação de forças.

Marimba também é instrumento musical africano, do qual, com sua ritmologia própria busca constituir-se como possibilidade de avivamento, fortalecimento identitário de povos originários africanos. Como um modo outro de enfrentar marcadores das diferentes presenças na escola, que gera o cenário de desigualdades, nos indagamos se devemos tocar a mesma música para alcançar resultados diferentes.

Do cenário infantil, onde se amarra uma pedra a uma linha, a marimba é utilizada nas pesquisas como um embolamento de 'linhas' que reúnem diferentes interesses: currículo, formação docente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), avaliações externas, dentre outras.

Outra indagação que trazemos é o caráter interseccional da marimba. Pensar em atravessamentos que ultrapassam/dialogam com o campo da didática. Aprendemos que é necessário criar nomes, nomear coisas que não existem. Pois o que há, não dá conta do que nos atravessa. Enfrentamos resistências para trabalhar com interseccionalidade, como constructo metodológico, por exemplo. Onde os efeitos das tecnologias de dominação são sentidos nos cotidianos escolares. Com efeito, assistimos altos investimentos na educação, mas não nos professores. E diante disso, são os próprios docentes que se autofinanciam, que promovem deslocamentos epistemológicos para qualificar sua formação.

Trazemos as professoras negras da educação básica compreendendo-as como *outsider within* (forasteiras de dentro), nos termos usados por Patricia Hill Collins (2016). Essas mulheres formulam propostas antirracistas a partir das análises que fazem de dentro do ambiente hostil que é o espaço escolar, revelando também que a interseccionalidade é uma importante ferramenta analítica.

> *Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária – entre outras – são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas (Collins; Bilge, 2021, p 15-16)*

As marimbas que perpassam nossas imersões nos diferentes espaços em que propomos acolher os trabalhos de docentes da educação básica são convertidas em didáticas antirracistas, pelo fato de que as reflexões teórico-práticas que emergem da narrativa docente revelam todo o histórico de lutas do Movimento Negro, do Movimento de Mulheres Negras, de vivências e experiências comunitárias não escolares, em espaços formais e não formais,

que apesar de tudo, impactam a vida acadêmica. Seguimos precisando nomear o que não cabe nos cânones acadêmicos: ainda somos poucos trabalhos produzidos na história da educação, no campo da didática, no campo do currículo, frente a mais de cinco séculos de dominação e exclusão histórica e cultural.

Não seria uma marimba a perspectiva do movimento negro educador, trazida por Nilma Lino Gomes no sentido de corporificar os saberes advindos das histórias e lutas do Movimento Negro afrodiaspórico?

Assim como, não seriam marimbas todas as proposições que rompem com currículos eurodigiridos?

O olhar das doutoras pretas da educação básica

Conforme trouxemos em relatos acima, é possível perceber que as/os profissionais da educação básica são consideradas/os executores das ideias e teorias advindas de "níveis superiores". Sendo assim, as escolas são um imenso, e intenso, campo de pesquisa, local onde se verificam hipóteses, analisam-se propostas e políticas. Poucas vezes, neste espaço, recebemos o retorno dos pesquisadores que nos invadem a rotina: observam tudo, perguntam sobre todas as questões e levam o material para tirar suas próprias conclusões. Somos observáveis, analisáveis, executamos nossas funções e há quem possa avaliar se o que estamos desenvolvendo bem de acordo com os critérios exógenos estipulados em pequenas salas refrigeradas, sem o som dos tiroteios das periferias mais violentas do país, com café, água, banheiro.

A estrutura de trabalho da maioria das mulheres negras que nos abordaram durante os congressos nos quais promovemos encontros com os GTs, nos diziam que "trabalhar era uma forma de resistência contra o racismo, pois parar ainda é pior". Mas o cansaço é real. O dinheiro gasto em materiais como tabuleiros de jogos africanos, livros extraclasse com protagonistas/personagens negras/os, lápis cor da pele em vários tons ou, materiais simples como folhas para desenhar, arguir, colorir.

As escolas periféricas tornam-se, cada vez mais, o centro ideológico de lideranças religiosas neopentecostais e, por conta disso, é um desafio cotidiano implementar nesses espaços o Artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases, que tornou obrigatório o ensino de história afro-brasileira, africana e indígena em todos os níveis da educação escolar.

Contar com um letramento racial crítico (Ferreira, 2014) de todas as equipes docentes da educação básica ainda nos exige muito otimismo e, por esse motivo, compreendemos que não temos como exigir que todo o trabalho seja realizado pelas/os docentes negras/os. Sobreviver ao racismo já exige muito e cada um possui suas próprias estratégias. Diante disso, nossa leitura sobre as atividades, nossas avaliações sobre os trabalhos de nossas/os

colegas enviados ao GT de Educação Básica sempre tiveram como premissa o mais importante: o compromisso com uma educação antirracista, libertadora, decolonial.

Uma das ações mais importantes proporcionadas pelos nossos encontros, foi promover o surgimento de coletivos e até mesmo outros GTs em diversos congressos, o que fortaleceu e consolidou o Fórum de Educação Básica da ABPN. Os encontros promoveram, ainda, momentos de muita afetividade. Nos reconhecemos umas nas outras, uns nos outros, nos entusiasmamos e fortalecemos com projetos de colegas distantes, como o elo entre docentes do Pará e o Rio Grande do Sul, por conta dos projetos de Matemática afrorreferenciada; professora de alemão inserindo saberes preconizados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; professoras de locais distantes do país se admirando, trocando referenciais e combinando novos eventos.

As narrativas também nos emocionavam. Um professor de educação física, de Minas Gerais relatou seu cotidiano e os desafios enquanto jovem negro e periférico, levando "Racionais Mcs" para as quadras e salas de aula, ressiginificando a educação física escolar, problematizando o corpo negro. Esse jovem docente, após suas apresentações passou para o mestrado e, agora, está no doutorado pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

A emoção nos fazia querer participar de todos os congressos e eventos em que poderíamos promover e sentir a mesma sensação. Ainda que isso nos deixasse exaustas, foi o que mais nos fortaleceu enquanto intelectuais negras e acadêmicas. Como salientou bell hooks, em "Olhares Negros, raça e representação:

> *Coletivamente, pessoas negras e nossos aliados somos empoderados quando praticamos o autoamor como uma intervenção revolucionária que mina as práticas de dominação. Amar a negritude como resistência política transforma nossas formas de ver e ser e, portanto, cria as condições necessárias para que nos movamos contra as forças de dominação e morte que tomam as vidas negras (hooks, 2019, p. 53-54).*

Avaliamos trabalhos, de certo, mas somos parte dessa rede, dessas raízes que sustentam a escola básica. Produzimos artefatos que substituem equipamentos caros, a fim de não deixar faltar atividades criativas, estimulantes, compramos os livros que alimentam nosso arcabouço teórico - muitas vezes, comprimindo o orçamento doméstico. Nossa realidade docente de militantes acadêmicas é extremamente afetiva: nos afetamos, afetamos ao outro e à outra com nossa vontade e energia. Combater o racismo é, sim, um ato extremo de amor. Pela vida que podemos ter, merecemos ter e estamos construindo.

A pesquisa doutoral da professora Célia Cristo (2022) nos trouxe uma marca para traduzir esse sentimento em "corazonar", que dialoga com

autores latinoamericanos e que vemos na afetividade de Azoilda Loretto da Trindade (uma mulher negra que conhecemos de perto), que ousou trazer o afeto como elemento político e pedagógico. Portanto, uma chave analítica em expansão.

> *Corazonar constituye una respuesta política insurgente frente a la colonialidad del poder, del saber y del ser, pues desplaza la hegemonía de la razón, y muestra que nuestra humanidad se erige a partir de la interrelación entre la afectividad y la razón, y que tiene como horizonte la existencia (Arias, 2010, p. 5).*

Professoras e professores negros diariamente corazonan enquanto desenvolvem didáticas antirracistas nos espaços escolares. Corazonam enquanto cruzam e disputam suas marimbas frente a violência e perversidade curricular que oprimem seus saberes docentes. É um enfrentamento político e epistemológico. E a esse respeito, Claudia Miranda (2013, p. 103) destaca:

> *Os muros da instituição escolar são interpretados como um dos mais importantes obstáculos nos processos de descolonização do conhecimento. Assumidamente, o que propomos são bases teórico-metodológicas que nos permitam experiências curriculares expedicionárias capazes de influir nas "desaprendizagens" que, na atualidade, empurram as portas das instituições educacionais sustentadas, ainda, por orientações eurocêntricas das práticas pedagógicas.*

Ainda que sejam vistas/os lembradas e lembrados no mês da "paciência negra", corrigindo, da Consciência Negra, como as únicas pessoas das suas escolas a desenvolverem ao longo do ano letivo atividades significativas que serão levadas por toda a vida dos estudantes que as vivenciaram, professoras e professores negras/os terão como desafio cuidarem da produção de materiais e construir legados, como têm feito nos congressos que participam, levando seu *corpolítico* e suas marcas.

Considerações para um futuro próximo

Seria injusto citar as parcerias que temos construído ao longo desses dez anos sem a certeza de que lembraríamos de todas/os. Deixamos sempre de citar alguém que participou, mas não apresentou trabalho, ou que enviou um trabalho instigante, mas não foi. É o caso das participações no SERNEGRA[5] e no Colóquio Raça e Interseccionalidades[6] onde tivemos a

[5] A Semana de Reflexões sobre Negritude, Gênero e Raça dos Institutos Federais (SERNEGRA), é um evento acadêmico e cultural que promove discussões sobre a presença da população negra em diversos espaços sociais e a luta por equidade racial e de gênero no Brasil. Surge em 2012, no Instituto Federal de Brasília (IFB), e passa de local a simpósio itinerante, envolvendo toda a rede nacional de educadores.

[6] Criado em 2016 na UNIRIO, o Colóquio Raça e Interseccionalidades surgiu para discutir raça e interseccionalidades de forma interdisciplinar.

oportunidade de dialogar com professoras e professores, tanto da educação básica, quanto das licenciaturas. No SERNEGRA, por exemplo, vivenciamos uma rede de apoio para as crianças, o que passou a ser replicado nos COPENEs, algumas edições depois. Uma demanda muito próxima da nossa realidade e que, aos poucos, foi chegando à academia: a presença de mães estudantes na graduação e pós-graduação que são docentes da educação básica. Aos poucos, o que vimos tratando no texto, onde sair da condição de objeto de estudos a protagonista, nos dá a dimensão do que pode ser alterado e melhor elaborado a cada congresso.

Dois congressos de suma importância em que será necessário um outro capítulo para adensar as nossas memórias sobre o que vimos, ouvimos e sentimos. Houve mães levando os filhos, assim como o contrário também ocorreu; alguns namorados fizeram apresentações lindíssimas para seus amados apresentarem e nos emocionarem; grupos se ajudaram, promoveram encontros, retornaram em outras edições; e nós, proponentes, nos fortalecemos.

Podemos recordar nossa primeira roda de GT, cercada de expectativas que hoje, uma década depois, podemos dizer que superamos e criamos outras: mobilizamos um fórum para que docentes da educação básica tivessem seu próprio espaço na associação de pesquisadoras/es negras/os mais reconhecida do meio acadêmico brasileiro; incentivamos a publicação dos resumos e trabalhos completos nos anais dos congressos; vimos e acompanhamos muitos e muitas docentes ingressarem na pós-graduação, ampliando os sentidos dos estudos das relações étinco-raciais e seu múltiplos atravessamentos; abrimos caminhos para outras professoras da educação básica como nós reconhecerem sua intelectualidade e projetarem isso em novas proposições de GTs em congressos ou participações ativas em grupos que necessitam de representatividade negra e feminina.

Por fim, acreditamos ter contribuído para que nossas formas de ver e fazer atravessassem os muros das universidades, tornando os saberes mais pretos, a colonialidade cada vez mais tímida, a branquitude um pouco mais racializada e consciente de si. Nossa aspiração mais sincera é a de que esse não seja um relato distante, mas para ontem, para ser replicado, que esta breve explanação inspire outras/os docentes.

Referências

ARIAS, Edgar Patrício Guerrero. **Corazonar**: uma antropologia comprometida com la vida. Quito, Ecuador; Abya Yala. 2010.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 19 mar. 2026.

COLLINS, Patricia Hill, BILGE, Sirma. I**nterseccionalidade**. São Paulo, Boitempo. 2021.

COLLINS, Patricia Hill. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Revista Sociedade e Estado,** v. 31, n. 1, p. 99–127, 2016.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de Línguas. **Revista da ABPN**, v. 6, n. 14, p. 236-263, 2014.

hooks, bell. **Olhares Negros, raça e representação**. São Paulo: Elefante, 2019.

MIRANDA, Claudia. CURRÍCULOS DECOLONIAIS E OUTRAS CARTOGRAFIAS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: DESAFIOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS FRENTE A LEI nº 10.639/2003. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 5, n. 11, p. 100–118, 2013. Disponível em: https://abpnrevista.org.br/site/article/view/191. Acesso em: 20 mar. 2026.

OLIVEIRA, Célia Regina Cristo de. **Sobre nós**, **mulheres negras na escola**: um estudo sobre relações raciais e perspectiva decolonial de educação. Dissertação. 2016

OLIVEIRA, Célia Regina Cristo de. **Sobre nós, mulheres negras na escola: um estudo sobre relações raciais e perspectiva decolonial de educação**. 2016. 127 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

Capítulo 13

Construindo currículo afrocentrado para futuro ancestral

Soraia Lima Ribeiro de Sousa
Fernanda Lopes Rodrigues

Introdução

As discussões sobre currículo e relações étnico-raciais no Brasil têm se consolidado como um campo fundamental para compreender os modos pelos quais a escola participa da produção e reprodução de desigualdades históricas. Desde a promulgação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que tornaram obrigatória a inclusão da História e Cultura Afrobrasileira, Africana e Indígena na educação básica, o debate sobre os processos de apagamentos de identidades, subjetividades e de saberes e epistemologias outras nos currículos escolares tem sido ampliado, problematizado e desvelado.

No bojo desse debate, outras pedagogias têm sido projetadas, apostando nas táticas de subversão inventadas pelos povos afodiaspóricos em suas confluências com indígenas e quilombolas. O protagonismo dos movimentos sociais vem sendo acompanhado por educadoras/es que, nos cotidianos da escola, em meio a desafios de diferentes ordens, caçam vazios e criam possibilidades (Rufino, 2023).

Contudo, apesar de avanços normativos, a efetivação dessas diretrizes encontra entraves persistentes, sobretudo no que diz respeito à descolonização epistemológica e à valorização de matrizes de conhecimento oriundas das experiências afro-brasileiras, indígenas e quilombolas.

No território maranhense, onde a presença de pessoas negras e de comunidades quilombolas é constitutiva da formação social e cultural, esse debate adquire contornos ainda mais complexos e urgentes, uma vez que a escola se torna um espaço de divergências cotidianamente entre heranças coloniais e práticas de (re)existência (Gonzalez, 2020).

A noção de (re)existência (Gonzalez, 2020) envolve não apenas a resistência, mas também a recriação e a reinvenção diante das violências produzidas pela colonialidade, trata-se de enfrentar a lógica colonial e racista através da invenção de modos de viver, de saber e de se relacionar que reafirmam a dignidade e a humanidade do povo negro.

A problemática central deste artigo refere-se à permanência das epistemologias eurocêntricas nos documentos curriculares e à consequente redução da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) a aspectos culturais pontuais, geralmente associadas apenas a datas comemorativas ou atividades artísticas-culturais, como dança, músicas e jogos (Machado; Sousa, 2025).

Essa limitação revela uma compreensão superficial da ERER, que deixa de reconhecer as dimensões filosóficas, epistemológicas e civilizatórias dos conhecimentos africanos e afro-brasileiros. No caso do Maranhão, embora haja esforços institucionais e iniciativas docentes voltadas à implementação da ERER, observa-se que os currículos ainda privilegiam narrativas universalistas e modelos de conhecimento pautados em uma racionalidade moderna ocidental, que marginaliza outras formas de produzir e validar saberes. Miranda e Souza (2013) destacam que

> o tecido colonial veste a nossa história à medida que celebramos cotidianamente a partir de distintas pedagogias sociais, no currículo em movimento ou na agenda escolar, os processos de subalternização de segmentos inteiros de nossa sociedade, como é o caso dos afrodescendentes (Miranda; Sousa, 2013, p. 97)

Sabemos que o currículo não é um território neutro, mas um território onde são travadas disputas em torno do que deve ser ensinado, de quem tem legitimidade para ensinar e de quais conhecimentos são considerados válidos. Diante desse cenário, tensionar o currículo como campo de disputa simbólica, política e epistemológica é urgente.

Reconhecer o currículo como um campo de disputa epistêmica é fundamental para desestabilizar as hierarquias que sustentam o privilégio das epistemologias eurocentradas e traçar caminhos para a incorporação de perspectivas afrocentradas e decoloniais. É necessário compreender o currículo não apenas como um instrumento de transmissão de conteúdos, mas como um projeto civilizatório, capaz de afirmar identidades, reconstruir memórias e projetar futuros outros.

Assim, o objetivo deste artigo é discutir caminhos para a construção de um currículo afrocentrado, enraizado em práticas africanas, afrodiaspóricas, afrobrasileiras e quilombolas evidenciando (re)existências que dialoguem com as realidades socioculturais do território maranhense.

Um currículo afrocentrado implica deslocar o eixo da produção de conhecimento, reconhecendo os sujeitos negros e quilombolas como produtores legítimos de conhecimentos e experiências educativas. Mais do que uma proposta pedagógica, trata-se de uma postura política e de insurgência ontoepistemetodológica, de reconexão com as cosmologias que afirmam a vida em sua diversidade e interdependência.

O percurso metodológico adotado articula análise crítica de documentos curriculares com pesquisa bibliográfica baseada em autores que dialogam com perspectivas decoloniais e afrocentradas, como Molefi Kete Asante (2009), Nilma Lino Gomes (2017), Lélia Gonzalez (2020)e Ailton Krenak (2022), dentre outras/os.

A leitura de Krenak (2022), em particular, inspira a reflexão sobre a urgência de construir um futuro ancestral, no qual o conhecimento não seja instrumento de separação entre humanidade e natureza, mas um modo de reafirmar o pertencimento a uma humanidade coletiva. Nesse sentido, pensar um currículo afrocentrado é também um exercício político, que reconhece na ancestralidade não um retorno nostálgico ao passado, mas uma potência de criação de futuro ancestral, um convite a adiar o fim do mundo, como propõe Krenak (2020), através da valorização dos conhecimentos que sustentam a vida e a dignidade dos povos originários e afrodescendentes.

Currículo Como (Re) Produtor De Ausências

Pensar o currículo como uma construção neutra, técnica ou meramente pedagógica é desconsiderar seu caráter histórico, político e ideológico. Na perspectiva dos conhecimentos da população negra, o currículo pode ser compreendido como produtor de ausências, isto é, um espaço em que determinados saberes e sujeitos são sistematicamente excluídos e/ou inferiorizados, enquanto outros são universalizados como norma. Nilma Gomes (2017) ressalta que

> (...) a pedagogia das ausências consiste em um posicionamento de vigilância epistemológica no que se refere ao campo da produção do conhecimento educacional. [...] é possível dizer que ainda falta no campo da educação uma discussão mais radical sobre a relação conhecimento e saber, sobretudo na relação entre a ciência moderna e as outras formas de conhecer e pensar o mundo que se desenvolvem para além do Ocidente (Gomes, 2017, p. 63).

Essa lógica de exclusão encontra-se enraizada no viés eurocêntrico hegemônico que estrutura a modernidade ocidental e, consequentemente, os sistemas educacionais brasileiros. O currículo escolar, historicamente, foi concebido a partir de uma epistemologia colonial, que privilegia as narrativas, os valores e os modos de conhecer europeus em detrimento das experiências africanas, indígenas, quilombolas e populares. Essa herança colonial se manifesta tanto nos conteúdos quanto nas metodologias nas formas de avaliação e nas formas com que percebemos a nós mesmos e às/aos outras/os como sujeitos de conhecimento fazendo da educação um campo que (re) produz hierarquias entre saberes, corpos e culturas.

A partir de estudos decoloniais, essa lógica é desvelada, desnaturalizada e confrontada, especialmente nas Ciências Humanas e no campo educacional. A defesa de uma perspectiva decolonial afrobrasileira proposta pelo Prof. Dr. Eduardo Miranda (2025) desnorteia a "[...] compreensão para a insurgência propositiva de corpos-territórios que não existem para as colonialidades, não existindo não possuem cidadania, não tendo cidadania não gozam de direitos constitucionais" (Miranda, 2025, p.17-18).

No contexto maranhense, essa herança colonial e hierárquica dos conhecimentos se evidencia nos documentos curriculares que orientam as redes públicas de ensino. Embora as políticas educacionais recentes apontem para uma tentativa de ampliação da diversidade cultural e da valorização das identidades locais, o viés eurocêntrico permanece como matriz de organização curricular, especialmente na forma como se selecionam e hierarquizam os saberes escolares.

Na sua totalidade, não podemos desconsiderar que há "temas" étnico-raciais nos currículos das redes estaduais do Maranhão, o que representa, sem dúvida, um avanço no reconhecimento formal das diversidades. Entretanto, essa presença ainda é marcada por uma abordagem pontual, fragmentada e descontextualizada, que não problematiza as relações de poder implicadas nas desigualdades raciais.

Machado e Sousa (2025), ao analisarem os Documentos Curriculares do Território Maranhense evidenciam que

> parte das ocorrências de termos relacionados a ERER estão associados a expressões artísticas culturais, como danças, músicas e jogos africanos que, embora fundamentais para a formação da cultura afro-brasileira, acabam sendo abordadas de forma restrita. Em disciplinas como Artes e Educação Física, por exemplo, termos, como negro e africana/africanas, aparecem com mais frequência do que em conteúdos voltados para disciplinas de História ou outras áreas do conhecimento (Machado; Sousa, 2025, p. 386).

A produção de ausências, portanto, não se dá apenas pela omissão de conteúdos, mas também pela forma como o currículo enquadra e limita as presenças, reduzindo a complexidade das experiências das populações negras e originárias a representações superficiais e estereotipadas. O que se observa, com frequência, é a folclorização da cultura negra, restrita a atividades comemorativas ou representações artísticas desvinculadas de uma reflexão crítica sobre o racismo e sobre os processos históricos de resistência e (re)existência dessas populações.

Além disso, há uma tendência a reduzir a experiência negra à condição de vulnerabilidade social, enfatizando a dimensão da exclusão sem reconhecer a agência política, a criatividade e a centralidade das epistemologias afro-brasileiras na constituição da sociedade maranhense. Boa parte da ocorrência de termos relacionados à população negra presentes no documento se refere à caracterização do estado como um território de população majoritariamente negra, embora nos quadros de organização curricular essas narrativas não aparecem em forma de conteúdos, conhecimentos e epistemologias de origem africana, afrodiaspórica e afro-brasileira.

A ausência das mulheres negras como sujeitos epistêmicos no currículo é emblemática. A invisibilização de figuras como Maria Firmina dos Reis, considerada a primeira romancista negra do Brasil e intelectual maranhense de destaque, revela o modo como a história da literatura e da educação ainda opera sob um paradigma androcêntrico e racializado. Embora Maria Firmina represente uma referência incontornável para pensar um projeto de educação libertária e antirracista, sua presença nos documentos curriculares maranhenses é quase inexistente ou limitada a menções ilustrativas, sem o devido reconhecimento de sua contribuição intelectual para a literatura brasileira.

Assim, a análise crítica dos três principais documentos curriculares do Maranhão: Documento Curricular do Território Maranhense: Educação Infantil e Ensino Fundamental (2019), o Documento Curricular do Território Maranhense: Ensino Médio (2022) e o Caderno de Orientações Pedagógicas para Modalidades e Diversidades Educacionais (2023) demonstra que, embora existam alguns avanços pontuais, ainda há limitações acerca da implementação efetiva das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER).

Essas análises permitem problematizar a concepção de ERER presente nos documentos analisados. Em muitos casos, o que se observa é uma noção restrita de transversalidade, que se limita à inclusão pontual de conteúdos afro-brasileiros e indígenas, sem questionar ou transformar a base epistemológica do currículo.

Desnaturalizar o "lugar" que as identidades negras ocupam nos currículos, especialmente no contexto marcadamente negro, como é o caso do Estado do Maranhão, é, portanto, reconhecer que esse apagamento é

estrutural, produto de um projeto de modernidade e colonialidade que estabelece hierarquias entre modos de ser, de viver e de conhecer.

Segundo Rufino (2021) "(...) a educação não pode estar a serviço do modelo dominante, pois ela, em sua radicalidade, é a força motriz que possibilita enveredarmos e nos mantermos atentos e atuantes nos processos de descolonização" (Rufino, 2021, p. 10). Nesse horizonte, a educação se torna prática insurgente, capaz de desestabilizar as estruturas que sustentam a colonialidade do poder e do saber (Grosfoguel, 2020), abrindo espaço para epistemologias outras, para modos de viver e aprender enraizados na pluralidade.

Assim, uma abordagem afrocentrada pressupõe uma reconstrução curricular a partir de outros paradigmas: africanos, afro-brasileiros, afrodiaspóricos, que vá além da simples inserção de conteúdos e promova uma reorganização profunda dos princípios epistemológicos da educação, reconhecendo sujeitos negros, quilombolas e indígenas como centros de produção do conhecimento e pilares de um projeto civilizatório justo, plural e democrático.

Currículo afrocentrado para construção de futuro ancestral

Propor um currículo afrocentrado é propor uma insurgência ontoepistemetodológica, uma ruptura com o paradigma moderno-colonial que orienta a organização do conhecimento escolar e define o que é legítimo ensinar e aprender. Trata-se de deslocar o centro da enunciação da Europa para as Áfricas, das margens para o território, dos livros para os corpos e as memórias vivas das comunidades.

Assim, em diálogo com Eduardo Miranda (2025), construir um currículo afrocentrado pode nos levar a "(...) curar as amnésias ancestrais, o que perpassa pela descoberta de parte do que nos compõe e que por uma estratégia das colonialidades não conseguimos sentir como um elemento do meu corpo-território (...)" (Miranda, 2025, p. 23).

Um currículo afrocentrado, nesse sentido, não é apenas uma proposta pedagógica, mas um projeto de mundo, um modo de reorganizar as relações entre saber, ser e fazer a partir de outros referenciais civilizatórios. A afrocentricidade, conforme formulada por Molefi Kete Asante (2009), propõe a centralidade da experiência africana como ponto de partida epistemológico, uma vez que

> (...) tendo sido os africanos deslocados em termos culturais, psicológicos, econômicos e históricos, é importante que qualquer avaliação de suas condições em qualquer país seja feita com base em uma localização centrada na África e sua diáspora (...) (Asante, 2009, p. 93).

Isso não significa exclusão ou a marginalização de outras matrizes culturais, mas o reconhecimento de que os povos africanos e afrodescendentes possuem sistemas próprios de conhecimento, ontologias, experiências e narrativas, que foram historicamente negados pelo projeto colonial. Segundo Asante (2009), a afrocentricidade, como categoria central, articula-se a cinco princípios estruturantes:

a) Interesse pela localização psicológica;
b) Compromisso com a descoberta do lugar do africano como sujeito;
c) Defesa dos elementos culturais africanos;
d) Compromisso com o refinamento léxico;
e) Compromisso com uma nova narrativa da história da África.

Com relação ao **interesse pela localização psicológica**, Asante (2009) destaca que "(...) quando o eurocentrista afirma ser necessário descobrir a localização de alguém, refere-se a saber se essa pessoa está em um lugar central ou marginal com respeito à sua cultura" (Asante, 2009, p. 96-97). Neste sentido, ao trabalhar com população negra, especialmente, em territórios majoritariamente negros, como é o caso brasileiro e maranhense, é fundamental se estabelecer uma centralidade africana não apenas na proposição de conteúdos, mas no sentido de produção de conhecimentos. Assim pode ser trabalhadas as literaturas africanas ou afrorreferenciadas, a etnomatemática com tranças e tecidos de origem africana, dentre outros. O fundamental é construir e tornar possível a centralidade africana na produção de conhecimentos e epistemologias nos currículos.

O **compromisso com a descoberta do lugar do africano como sujeito**, diz respeito a compreender a/o africana/o, no continente ou na diáspora, não como apenas objeto de estudos, com narrativas produzidas na exterioridade das experiências africanas. Hountondji (2008, p. 151) indaga "quão africanos são os chamados estudos africanos?" A grande crítica que o autor faz é que quando mencionamos estudos africanos, muitas vezes, estamos a mencionar estudos que o Norte Global realiza sobre a África e não estudos de África, com teóricos e intelectuais de origem africana.

Na **defesa dos elementos culturais**, é possível trabalhar com valores civilizatórios africanos, como por exemplo: a circularidade, corporeidade, oralidade e comunitarismos, para citar apenas alguns. A circularidade rompe com a linearidade temporal e hierárquica do pensamento moderno, valorizando os processos de aprendizagem como movimento contínuo de partilha e renovação. A corporeidade afirma o corpo como território de conhecimento, de memória e de espiritualidade, em oposição à cisão corpo-razão instaurada pela modernidade ocidental. A oralidade reconhece a palavra falada, o canto, o gesto e a escuta como formas legítimas de produção e transmissão de saberes. Por fim, o comunitarismo coloca o coletivo no

centro do processo educativo, entendendo que o conhecimento se produz em redes de reciprocidade, solidariedade e corresponsabilidade.

O **compromisso com o refinamento léxico** pode vir expressado em práticas de revalorização e ressignificação das palavras, conceitos e categorias que expressam as experiências, saberes e filosofias africanas e afrodiaspóricas, promovendo o uso consciente de uma linguagem que não reproduza estigmas coloniais nem traduza o mundo a partir da lógica eurocêntrica, mas que busque nomear a realidade desde perspectivas negras. Lélia Gonzalez (2020) nos chama a atenção, por exemplo, que opera no Brasil o pretuguês, que pode muito bem ser apresentado e discutido nas salas de aula em diálogo com os regionalismos, a oralidade e outras formas de utilização da língua portuguesa - oficial. A autora afirma,

> É engraçado como eles gozam a gente quando a gente diz que é *Framengo*. Chamam a gente de ignorante dizendo que a gente fala errado. E de repente ignoram que a presença desse R no lugar do L nada mais é que a marca linguística de um idioma africano, no qual o L inexiste. Afinal, quem é o ignorante? Ao mesmo tempo acham o maior barato a fala dita brasileira, que corta os erres dos infinitivos verbais, que condensa "você" em "cê", o "está" em "tá" e por aí afora. Não sacam que tão falando pretuguês (Gonzalez, 2020, p. 90).

Podem ainda ser inseridos léxicos africanos e afro-brasileiros, como termos de línguas bantu, iorubá, kimbundu, entre outras, contextualizando seus sentidos culturais e filosóficos desde a África. Além disso, é possível propor análises críticas de palavras e conceitos que estruturam o pensamento ocidental, como "civilização", "razão", "universalidade", revelando seus significados carregados de colonialidades, racismo e etnocentrismo.

O **compromisso com uma nova narrativa da história da África**, enquanto princípio afrocentrado, implica deslocar o olhar histórico das perspectivas coloniais, que associam o continente à escravização, ao subdesenvolvimento e à pobreza, para uma abordagem que reconheça a centralidade africana na formação da humanidade, da cultura e do pensamento mundial. Num currículo afrocentrado, esse compromisso se traduz na reconstrução epistemológica da história, priorizando fontes, autores, tradições orais e experiências históricas africanas contadas a partir de seus próprios referenciais.

Assim, inspiradas por Luiz Rufino (2019), a proposta de um currículo afrocentrado deve ser forjado nas encruzilhadas, como um campo de interconexão e diálogo entre saberes, temporalidades e mundos. A encruzilhada, permite pensar o currículo não como um percurso linear, mas como um espaço de trânsito, de escolha, de invenção e de potência, acolhendo o conflito, o diálogo e a diversidade como potências pedagógicas,

abrindo caminho para a emergência de pedagogias enraizadas nas experiências negras, quilombolas e afrodiaspóricas. Cesar (2020) ao defender o diálogo intercultural nos processos educacionais, afirma que

> (...) diferentes sistemas de conhecimento podem se relacionar de maneira complementar, quando houver congruências possíveis. Ou, simplesmente coexistir, quando não haja compatibilidade suficiente para a complementariedade entre perspectivas (Cesar, 2020, p. 38).

Nesta ótica, ao propor diálogo entre as diferentes formas de conceber, bell hooks (2017) nos ajuda a pensar a educação como prática de liberdade e como espaço de reinvenção do imaginário social, ao enfatizar a necessidade de uma pedagogia engajada, que envolva mente, corpo e espírito na construção do conhecimento, rompendo com a lógica da neutralidade e da objetividade excludente. A autora (2017) destaca que

> (...) os alunos estão ansiosos para derrubar os obstáculos ao saber. Estão dispostos a se render ao maravilhamento de aprender e reaprender novas maneiras de conhecer que vão contra a corrente. Quando nós, como educadores, deixamos que nossa pedagogia seja radicalmente transformada pelo reconhecimento da multiculturalidade do mundo, podemos dar aos alunos a educação que eles desejam e merecem. Podemos ensinar de um jeito que transforma a consciência, criando um clima de livre expressão que é a essência de uma educação em artes liberais verdadeiramente libertadora (hooks, 2017, p. 63).

O currículo como espaço de produção de um futuro ancestral se concretiza, portanto, em práticas educativas que afirmam a autonomia docente e promovem pedagogias enraizadas nos territórios. Projetos coletivos e interdisciplinares, por exemplo, construídos **com/nas** comunidades são estratégias de resistência e (re) existências frente à homogeneização curricular imposta por políticas centralizadoras.

Nesses espaços, as diferenças (raciais, étnicas, sexuais, de idade, dentre outras) deixam de ser temas periféricos e passam a constituir chaves epistemológicas para a reinvenção do imaginário social e para a reconstrução de uma educação que reconheça a dignidade de todos os corpos e saberes.

Assim, propor um currículo afrocentrado é, ao mesmo tempo, um gesto de memória e de (re) invenção, é transformar o currículo em território onde a epistemologia e práxis africanas, se tornam método e horizonte para uma educação afrocentrada, comprometida com a continuidade da humanidade e com a construção de futuros ancestrais, como nos convida Ailton Krenak.

Segundo Krenak (2022), a crise civilizatória contemporânea revela o esgotamento de um modelo de humanidade separado da terra e da

ancestralidade, e esse modelo é reproduzido continuamente através dos processos de educação. Portanto, se a educação moderna foi construída sob o pressuposto de preparar sujeitos para um futuro de progresso e desenvolvimento, Krenak problematiza e orienta que "(...) se há um futuro a ser cogitado, esse futuro é ancestral, porque já estava aqui" (Krenak, 2022, p. 11).

Assim, um currículo afrocentrado deve romper com a lógica da educação como preparação para o mundo do trabalho e de um projeto civilizatório que se dá negando princípios como ancestralidade, memória, pertencimentos e território. Há de se questionar um projeto educacional que entende civilização e sucesso como negação do território e suas memórias. "Tornar-se gente" negando a conexão ser humano-natureza é criar as condições para nossa própria devastação. Assim, é preciso reconectar a escola à tarefa de sustentar a vida em sua diversidade, produzindo futuros ancestrais enraizados na memória, na espiritualidade e na continuidade das comunidades.

Avancemos na defesa desse currículo, para indagar as possibilidades de sua consolidação. Como crianças traquinas, convidamos para que se cheguem no "quintal de casa" a fim de refletirmos sobre "as artes" necessárias para insurgir em um contexto, por vezes, tão inabalável.

A reflexão parte de uma questão central: como, diante de um currículo eurocentrado e de uma escola historicamente implicada no apagamento das histórias e memórias afrodiaspóricas, esses sujeitos seguem (re) existindo? Essa persistência, mesmo em meio a estruturas coloniais de produção de conhecimento, revela a potência das dimensões da sociabilidade, do pertencimento e da identidade como táticas de reinvenção e continuidade.

Tais táticas se exercem nas frestas - ao se apropriar dos instrumentos de um currículo e de uma instituição que lhes são, muitas vezes, hostis, reconfigurando-os. Nesse movimento, os sujeitos desviam, transformam e reelaboram os saberes e produtos culturais impostos, forjando modos próprios de existir e conhecer a partir de suas matrizes civilizatórias.

A escola, portanto, não pode ser compreendida apenas como espaço de reprodução colonial, mas também como território de disputa simbólica e epistemológica - um "chão" que devora e devolve de outro modo, à maneira da boca de Elegbara, que tudo metaboliza e ressignifica. É nesse trânsito que emergem modos de vida e de saber que escapam às categorias da ciência moderna e, ainda assim, sustentam cotidianamente a permanência, a potência e a vitalidade das identidades subversivas (Rufino, 2023).

A solução, então, é fazer o caminho de volta para casa e (re)aprender a partir do território. O currículo para um futuro ancestral, no Maranhão, deve ser parido na beira dos rios e mangues, sob a sombra dos babaçuais e buritizais, alimentado com peixe seco e chibé, pelas mãos das benzedeiras e

mãe-velhas, banhado nas águas salgadas e aprendendo a nadar (sobreviver) ao "engolir piaba".

Assim, precisamos partir do território e voltar a ele, identificando quais conhecimentos, competências e habilidades das diferentes áreas de conhecimento podem ser apreendidos dessas pedagogias subversivas paridas nos territórios. O currículo não deve tratar as pessoas e suas vivências como anexo, especificidade ou meramente exótico. Mas sim, ser estruturado por seus conhecimentos e memórias. Dar visibilidade e centralidade aos modos de existir, resistir e (re)existir dos sujeitos que vivem nos territórios. Olhar para o passado, enquanto Sankofa. Memória, ancestralidade e pertencimentos reconhecidos e valorizados no território preto e quilombola que é o Maranhão.

No contexto colonial e meritocrático da sociedade capitalista, a educação costuma ser apresentada como um investimento individual, uma espécie de tábua de salvação. Outro projeto educacional, que se traduz como um modo de (re)existência e de resistência coletiva, é possível com a constituição de um currículo para um futuro ancestral. Isso exige reconhecer a centralidade dos territórios e a valorização das identidades e dos pertencimentos.

Sua implementação assume um papel estratégico: ele opera como contramovimento ao projeto colonial de escolarização, abrindo fissuras em um modelo de educação que, historicamente, busca homogeneizar e apagar as diferenças, promovendo o epistemicídio de saberes, memórias e modos de viver afrodiaspóricos. Assim, a educação para um futuro ancestral não se limita a "te fazer gente" no sentido individual e abstrato. Ela te faz *povo, território, comunidade.*

Considerações possíveis

Pensar um currículo afrocentrado é, antes de tudo, um gesto de esperança ativa, esperança que se faz verbo, que se corporifica na ação pedagógica e na prática cotidiana de (re)existir. Essa esperança encontra eco na noção de futuro ancestral proposta por Ailton Krenak (2022), para quem a continuidade da vida depende da capacidade de reatar os laços com a ancestralidade, com a terra e com as múltiplas formas de ser que o mundo abriga.

Ao deslocar o olhar da promessa de progresso para o compromisso com a permanência, Krenak nos convida a imaginar uma educação que não prepara para um futuro abstrato, mas que cultiva a continuidade da vida em sua plenitude. O futuro ancestral, nesse sentido, é um horizonte pedagógico que desafia a linearidade temporal e recoloca a ancestralidade como fonte de sabedoria e orientação ética.

Assumir esse horizonte implica compreender o currículo como verbo, como movimento permanente de invenção e recriação. O currículo deixa de ser um documento fixo ou um conjunto de conteúdos prescritos e passa a ser uma prática viva, em constante diálogo com o território, com as comunidades e com as experiências dos sujeitos que o constroem.

No âmbito das políticas e formulações curriculares, esse movimento implica tensionar as diretrizes oficiais, questionar o eurocentrismo institucional e defender a incorporação das epistemologias africanas e afrodiaspóricas como fundamentos estruturantes do currículo, criando condições para que a escola seja um espaço de encontro de saberes, em que a pluralidade não se limite à tolerância, mas se traduza em reconhecimento, diálogo e reciprocidade.

A educação que dá centralidade, acolhe e vê potência na história e memória dos povos afrodiaspóricos não nasce pronta. Ela tem sido tecida nas brechas do projeto colonial, nas dobras onde o controle falha. É construída pelos movimentos sociais quilombolas, pelas comunidades de terreiro, por nossas anciãs e anciãos, por instituições comprometidas, grupos de pesquisa, organizações da sociedade civil e militantes que insistem em fazer caber vida onde o projeto colonial quer morte, apagamento e silenciamento.

Não se trata de retórica vazia ou de um sonho idealista. É subversão. É astúcia. É tática. É o exercício contínuo de criar possíveis em um campo que, historicamente, buscou negar nossa existência, nossos modos de ensinar e aprender, nossas memórias e tecnologias de cuidado. A educação afrocentrada emerge, assim, como uma tática de enfrentamento ao modelo hegemônico de escolarização, abrindo fissuras em um sistema que insiste em apagar e invisibilizar saberes quilombolas e afrodiaspóricos.

A proposição de um currículo afrocentrado convoca educadoras/es, gestoras/es, pesquisadoras/es e comunidades a tecer, em conjunto, um projeto educativo que tenha a produção de futuros ancestrais como horizonte. Assim, educar se transforma num ato de criação, no presente, das condições para um futuro que seja, ao mesmo tempo, memória e reinvenção. Tarefa que conta com a força da ancestralidade: presença viva, não como passado remoto, mas como potência que orienta passos, gestos, escolhas, modos de construir mundos.

Para forjar currículos afrocentrados para um futuro ancestral é preciso aprender com quem veio antes, com quem sabe ouvir o chão, ler o vento, reconhecer os sinais do tempo virando… é preciso fazer o caminho de volta para o território, sentar na calçada para depois se "achegar" no quintal e "malinar", com os que lá já estão, as pedagogias de subversão. E, seguindo os passos do caçador, mover-se silenciosamente, como quem caça no escuro: observar o vazio, identificar frestas, encontrar caminhos…perceber o que se

move quando parece que nada está acontecendo. Porque é aí - justamente aí - que o possível se cria. Okê arô!

Referências

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. *In*: NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Afrocentricidade**. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 93-110.

CESAR, Layla Jorge T. **Educação Intercultural.** Belo Horizonte: Editora Dialética, 2020.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador:** saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GROSFOGUEL, Ramón. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 55-77.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: A educação como prática da liberdade. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HOUNTONDJI, Paulin J. Conhecimento de África, conhecimento de Africanos: Duas

perspectivas sobre os Estudos Africanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, p. 149-160, 2008. Disponível em: https://journals.openeditio n.org/rccs/699. Acesso em: 14 jan. 2022.

KRENAK, Ailton. **Ideais para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, Ailton. **Futuro Ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

MACHADO, Raimunda Nonata da Silva.; SOUSA, Soraia Lima Ribeiro de. Educação das Relações Étnico-raciais (ERER): esperançando em narrativas legais. *In*: SILVA, Sirlene Mota Pinheiro da.; MORAES, Lélia Cristina Silveira

de.; CARVALHO, Mariza Borges Wall Barbosa de. **Educação e direitos sociais**: pesquisas em diálogo. São Luís: EDUFMA, 2025. p. 372-392. Disponível em: https://www.edufma.ufma.br/index.php/produto/educacao-e-direitos-sociais-pesquisas-em-dialogo/. Acesso em: 27 out. 2025.

MIRANDA, Claudia.; SOUZA, Rogério José de. O currículo de história e os processos de construção de saberes escolares e não escolares: entre um Brasil colonial e um Brasil de-colonial. *In:* CARVALHO, Carlos Robert de.; NOGUERA, Renato.; SALES, Sandra Regina. **Relações étnico-raciais e educação**: contextos, práticas e pesquisas. Rio de Janeiro: Nau EDUR, 2013. p. 91-102.

MIRANDA, Eduardo O. **Decolonialidade Afro-brasileira**: a educação para a diferença. Salvador: EDUFBA, 2025.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

RUFINO, Luiz. **Vence demanda**: educação e descolonização. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

RUFINO, Luiz. **Ponta-cabeça:** educação, jogo de corpo e outras mandingas. Rio de Janeiro: Mórula, 2023.

Capítulo 14

Améfrica e valores educacionais através de experiências em culturas corporais afro-maranhenses

Diogo Silva Corrêa
Lucio Carlos Dias Oliveira
Maria de Fatima Sousa Silva

Introdução

Pensar o currículo escolar é muito mais que oferecer uma estrutura de conteúdos e componentes sequenciado que apenas ofereçam uma quantidade de informações aos alunos. Pensar o currículo e pensar um território de conflitos e confrontos que se estabelecem. É pensar um caminho de ressignificação da realidade a partir de reflexões acerca das estruturas de poder que se constroem no campo da Educação, do chão da Escola, que incide diretamente na formação de uma sociedade moldada a partir deste campo de poder.

Neste contexto o presente texto se concentra em repensar os currículos do componente curricular Educação Física na Educação Básica, propondo o diálogo direto da lei 10.639/2003 com o conteúdo da Educação Física, a partir da cultura maranhense, se organizando a partir dos pensamentos Contracoloniais de Nego Bispo e Lélia Gonzales e dialogando com a linguagem corporal maranhense, oferecendo ao aluno uma perspectiva

educacional que parta de sua história, cultura, linguagem, conhecimentos e saberes próprios de seus ancestrais.

Pensar um currículo a partir de ancestralidades pretas, principalmente na atual conjuntura de perseguição aos direitos conquistados, é muito mais do que apresentar a cultura africana e afrobrasileira, como está previsto na lei 10.639/2003, onde todo este vasto conhecimento é tratado como algo externo à realidade brasileira, discutindo de fora pra dentro como algo simplesmente recebido de alguém. Pensar estes caminhos formalizados no campo da educação é muito mais do que tratar toda a riqueza cultural afrobrasileira como algo aprendido e apreendido, É olha pra dentro de nós reconhecer todos os signos e símbolos construídos e ressignificados a partir de nosso contexto e nosso território de *Améfrika Ladina.*

Pensar um *currículo amefricano* é reconhecer que os presentes recebidos pela riquíssima cultura africana, mas que aqui tomou outros sentidos e significados a partir da nossa realidade cultural, social e epistemológica.

Concepção de currículo

A palavra Currículo, surge da palavra latina Curriculum, que significa percurso, jornada, caminho. De acordo com Moulin (1974), o termo carrega em si a compreensão de continuidade, sucessão, prosseguimento e sequência. Seu conceito em educação varia através do tempo, a partir das transformações socioculturais, técnicas e temporais, principalmente centrado nos objetivos e interesses de ensino da sociedade e dos grupos de poder vigentes.

Em toda a história da Educação o currículo sempre foi objeto de disputa e ferramenta de poder, território de manutenção das estruturas de controle da sociedade burguesa. Se construiu, ao longo do tempo, com base nas ideologias eurocêntricas, que subjugam as culturas não brancas, impondo os parâmetros de comportamentos, hábitos, atitudes e perspectivas de mundo.

Para Sacristan (2013), currículo sempre foi utilizado no sentido de constituir a carreira profissional do estudante. Conteúdos e organização daquilo que o aluno deverá aprender em determinado curso. É território demarcado e regrado do conhecimento que professores e escolas deveriam abordar. Tudo o que deve ser ensinado e ou aprendido, de acordo com os interesses da burguesia, se configurando em uma seleção organizada dos conteúdos que regularão a prática pedagógica durante a escolarização.

Na atualidade muitas pesquisas em educação têm contribuído para repensar o currículo em sua essência e aplicabilidade, buscando um ordenamento que busque a formação de seres humanos comprometidos com o desenvolvimento coletivo da sociedade. Uma formação humana que se organize a partir da justiça social.

Currículos que promovam o aprendizado de conteúdos de aplicabilidade na realidade, adaptados as várias particularidades, que carreguem temas, saberes e conhecimentos que resolvam problemas reais, que incidam nas potencialidades da sociedade local, a Apartir de relações críticas e reflexivas para a promoção do desenvolvimento humano.

O texto visa colocar em evidência uma leitura diferenciada de currículo, sem pretensão de imposição universal, mas a possibilidade de enaltecer grupos de outras peculiaridades, como aqueles que praticam os baiares, bem como outras culturas populares que por muito tempo foram silenciadas.

Nesse sentido, o formato metodológico de escrita também ganha diferenças, onde a opção se dá em um escoamento textual mais livre com relação às reflexões dos autores, em que muitos itens das fundamentações e principalmente de levantamento bibliográfico aparecem em breves notas de rodapés, deixando fluir outros escritos e escrituras, dando contornos mais assertivos no que tange as ideias de suleamentos, que são as escritas das epistemes do sul global. Estas então, são dotadas de muitas inventividades, fazendo fluir inovações de ancestralidades atravessadas buscando diálogos com os saberes dos povos indígenas e afro diaspóricas, e assim provocam novos currículos e outros aprendizados.

O currículo e saberes afrodiaspóricos ancestrais

Para pensar outras maneiras de currículo, tendo como protagonistas saberes de heranças Africanas e Afrodiaspóricas, é necessário se despir de todas as concepções eurocêntricas de compreensão daquilo que seja Africano, Afrobrasileiro, Afrodescendente e Afrocentrado. É preciso se deslocar de nossas crenças e valores e repensar o significado de culturas afrobrasileiras. Pensar outras vias de currículo não significa necessariamente partir de conhecimentos e saberes oriundos do território e do povo africano, mas acessar todos os conhecimentos e saberes produzidos no seio de nossa cultura, com base na ancestralidade herdada por aqueles que atravessaram o atlântico e aqui construíram uma nova matriz de conhecimento e de saberes amparados nas relações socialmente construídas.

Asante (2009) comenta por exemplo, que a Afrocentralidade é uma forma desses saberes ancestrais de currículo inserir o povo preto no centro do processo de construção cultural, como sujeito e agente dos fenômenos. Júnior (2022) complementa que a afrocentricidade é a conscientização política daqueles que foram deixados à margem da produção científica e cultural sufocada pelos interesses eurocêntricos. Ou seja, é a conscientização a partir dos conhecimentos e saberes africanos, sem ser africano. É a conscientização sobre a rica influência dos povos africanos.

Ainda acerca de currículo na perspectiva afrocentrado, Silvia e Corenza (2018) comentam que no contexto de saberes pretos ancestrais, se deve pensar uma proposta promotora de conceitos, conteúdos, reflexões, crítica, investigações, lutas e conflitos assentados na história e filosofia dos povos africanos, principalmente nas construções sociológicas dos povos afrodiaspóricos.

É preciso criar composições e compromissos que comportem o diálogo de uma epistemologia africana, construída em uma relação direta com os saberes ancestrais e filosóficos necessários para a compreensão e assimilação da ciência produzida em nosso dia a dia. Não se trata de levantar conteúdos africanos organizados de forma sequenciada. Mas estabelecer critérios de análises críticas de toda ciência produzida a partir dos povos originários em sua essencialidade.

No caso do estado do Maranhão, é fundamental construir a proposta curricular e educacional, com base em todo saber produzido a partir da história, artefatos, tratamentos e reconhecimentos da terra e da sociedade. É partir da nossa compreensão de mundo com base na construção de lendas e mistérios, medicina e culinária, músicas, danças e festejos.

Segundo Carvalho et al (2024) não é apenas uma mudança de foco etnocêntrico, da raiz europeia para a raiz africano, mas de construir o foco curricular na diversidade cultural, racial, social.

Na perspectiva da Educação Física, é pensar o corpo maranhense em toda sua riqueza de movimentos, linguagens, conceitos e sensibilidade. É repensar nossas práticas corporais como estrutura de comunicação e de conhecimentos que somente corpos que baiam podem construir. É pensar na riqueza de movimentos como fontes de saberes e valores ancestrais que promovem o reconhecimento e compreensão da cultura corporal de movimento.

Améfrica e as insurgências contracoloniais: outros valores educacionais e suas influências no currículo escolar, acerca da améfrica em Lélia Gonzalez

Os valores voltados para a educação e suas perspectivas inovadoras de currículo podem obter horizontes inéditos com expressões como a Améfrica em Lélia Gonzalez, ela nos leva para aberturas, dando evidências maiores para as práticas corporais no campo de aprendizados teóricos e práticas em escolas.

Isto porque ao otimizarmos o escopo de pensar filosófico em Lélia Gonzalez, chegamos aos ambientes significativos no que tange tanto reconstruções como as reinvenções de origens filosóficas, quando nos remetermos ao pensar crítico, radical e sistemático que fazem expandir

potências de valores (olhares axiológicos), que pulsam estudos educacionais que atravessam o viés estético.

Nesse sentido, ao tratamos de perspectivas de currículo para extratos e "formatos" de educação formal em escolas, o campo filosófico estético tem espaço como operação de conhecimentos, de formação de seres humanos, cruzando com a constituição de valores, que ao se tratar de ancestralidades afro diaspóricas e indígenas avançam com outras potencialidades, aproximando ainda mais os saberes nas escolas de suas realidades que suscitam um campo de educação cada vez mais condizente com as necessidades e realidades dos educandos.

É nesse escopo epistêmico que expressões filosóficas como Améfrica em Lélia Gonzalez também se coloca como maior pertinência. Visto que essa expressão se complementa com as ideias de Améfrica Ladina, onde Lélia Gonzalez construiu pensando no continente pindorâmico e em territorialidades continentais que são de resistências de povos originários indígenas e povos afro diaspóricos.

Nesse viés, a Améfrica Ladina são ocupações de culturas corporais de ancestralidades dos povos originários indígenas somados e muitas das vezes entrelaçados com os povos afro diaspóricos, que geralmente sempre deram às mãos em afinidades entre os aprendizados educacionais das aldeias e dos quilombos.

Por conta disso, os estudos de culturas corporais afro-maranhenses se localizam movimentando seus baiares, expondo capilaridades e características mais diversificadas do que se entende por Améfrica Ladina. Ademais, estamos também lidando com outras linguagens, em que suas singularidades são de suma importância, com isso, linguagens corporais são pulsantes quando levamos em consideração práticas corporais afro-maranhenses como referências para novos extratos de currículo.

Mediante a isso, novas vivências em que valores da cultura popular adentram ao rol de temáticas, provocam as escolas a enriquecerem ainda mais aprendizagens, em que a diversidades culturais se abrem para romper com formações antigas e ultrapassadas, apontando para constituições de humanidades suleados pelos desafios do século XXI. Em seguida, as inclinações para os saberes de comunidades quilombolas para as questões de currículo se fazem necessários.

Insurgências contracoloniais: provocações educacionais a partir de Nego Bispo

Ao se reportar para perspectivas de novos currículos, nada mais provocante atualmente do que pensar os valores filosóficos nas afirmações contracoloniais de Nego Bispo, visto que o grande objetivo deste pensador

não foi somar para a continuidade da formação eurocentrada imposta no continente pindorâmico. As Insurgências contracoloniais e as ideias de contracolonial deste autor, visa mostrar as vivências da natureza que inclui as comunidades quilombolas, em fortes afinidades com os saberes indígenas, dando vida a novas ideias de caminhos educacionais para o ambiente formal nas escolas, brotando novos horizontes de pensamentos.

Por esta razão, se pensa numa vida dourada quando passamos a ler os conhecimentos de comunidades quilombolas a partir de Nego Bispo, cujo pensamento amplia mais ainda o diálogo com relação as ideias de corpo, corporeidades e cultura corporal. Principalmente quando se identifica olhares de outras singularidades como as práticas corporais afro-maranhenses. Vale ressaltar também, sobre as incrementações e maiores evidências por parte dos saberes filosóficos quilombolas com valores e afinidades de territorialidades. O local de fala de Bispo se encontra nas cercanias de comunidades quilombolas afro Maranhenses.

Nesse sentido, uma educação estabelecida sofre provocações em Bispo não somente pelas questões contracoloniais, mas por toda a leitura e vivência que ele retrata quando faz acontecer os ensinamentos de comunidades quilombolas, onde aponta para se repensar ideias de currículo, de maneiras mais abertas, que possam escutar as forças ancestrais da natureza, que venham a ter humildades para se inclinarem para comunidades que são muitas das vezes marginalizadas, até mesmo invisibilizadas pelos próprios espaços formais de escolas.

Enfim, tanto as expressões como confluências e os saberes contracoloniais relacionados com as práticas corporais afro maranhenses e de territorialidades afro piauienses, provocam outros extratos educacionais, por uma educação com mais liberdade de formação cidadã, com valores humanitários invisibilizados, mas de grande riqueza, pois são caminhos que se constituem e são apontados nas afirmações do mesmo filósofo quilombola, o que deixam profundas questões para outras perspectivas de educação

Corporeidades em textos literários de Maria Firmina dos Reis

Maria Firmina dos Reis foi uma professora, compositora e escritora brasileira, considerada a primeira romancista negra da América Latina ao publicar 1859 o romance Úrsula, considerado o primeiro romance abolicionista do Brasil. Também fundadora de uma escola mista para filhas e filhos de lavradores.

A professora e poetiza, muito mais que escrever livros e alfabetizar pessoas, construiu em meninos e meninas negras, filhos de lavradores da região do Maranhão, as primeiras significações do conceito de liberdade e

alteridade, em uma perspectiva afrocentrada, reconhecendo seus próprios valores e cultura partindo da realidade em que viviam para se reconhecer como sujeitos.

Para Marra (2020) Maria Firmina dos Reis se utiliza de um sentido socioliterário para filiar-se ao campo da representação da brasilidade, principalmente centrada nos corpos, no movimento e na cultura afrobrasileira, apresentada nas alegorias pela exaltação da tradição local

> Desperta, porém, em breve dessa doce ilusão, ou antes sonha que a engolfara, e a realidade opressora lhe aparece — é escravo e escrava em terra estranha! Fogem-lhe os areais ardentes, as sombras projetadas pelas árvores, o oásis no deserto, a fonte e a tamareira — foge a tranquilidade da choupana, foge a doce ilusão de um momento, como ilha movediça; porque a alma está encerrada nas prisões do corpo! (Maria Firmina, Úrsula, p. 31)

A autora traz em seus versos e parágrafos registros as dores, riquezas e nuances da realidade vivenciada em seu dia a dia e de seus pares. Se utiliza de suas letras para representar as vivências, experiências, registros e impressões da cultura e da região a partir das vivências corporais.

Figueiredo (2023) comenta que Maria Firmina se utilizou da literatura para combater a opressão exercida da população branca sobre os grupos minoritários com pretos e indígenas e as anomalias causadas pela escravização. Com diferentes representações de identidade, expressando seu desejo por uma sociedade mais plural, imprimiu em sua arte não patriarcal e não colonialista, as representações de sua Cultura afrodescendente.

Em **A Escrava**, publicado em 1887, versava a uma escrava já idosa e maltratada, que apesar de ser considerada louca, ainda é explorada.

> Era quase uma ofensa ao pudor fixar a vista sobre aquele infeliz, cujo corpo seminu mostrava-se coberto de recentes cicatrizes; entretanto sua fisionomia era franca, e agradável. O rosto negro, e descarnado; suposto seu juvenil aspecto aljofarado de copioso suor, seus membros alquebrados de cansaço, seus olhos rasgados, ora deferindo luz errante, e trêmula, agitada, e incerta traduzindo a excitação, e o terror, tinham um quê de altamente interessante. (Maria Firmina. A escrava, p. 19)

Maria Firmina retratava toda sua paixão por sua terra, ao mesmo tempo que buscava a representatividade e a valorização de corpos negros que, às custas de seu suor, liberdade e dignidade, construíam as riquezas da sociedade maranhense. Fortalecia o autorreconhecimento, principalmente das crianças pretas de sua região, para que crescessem com orgulho de sua história e cultura.

Fortalecia o reconhecimento e valorização das manifestações populares que representavam sua ancestralidade e carregavam símbolos e registros de seus antepassados, ressignificados na entranças do território maranhense. Buscava, não uma diminuição da população branca, mas fortalecer a construção de uma sociedade plural e diversa que respeitasse as diferenças e

as potencialidade e importância do povo preto para a sociedade brasileira e maranhense.

> Hino à liberdade dos escravos
>
> Salve Pátria do Progresso!
> Salve! Salve Deus a Igualdade!
> Salve! Salve o Sol que raiou hoje,
> Difundindo a Liberdade!
>
> Quebrou-se enfim a cadeia
> Da nefanda Escravidão!
> Aqueles que antes oprimias,
> Hoje terás como irmão!

Valores educacionais: tambor de crioula, sotaques do bumba-meu-boi e do *reggae roots* afro-maranhense

Neste tópico o texto se concentra em dialogar com as possiblidades formativas a partir das manifestações e práticas corporais da cultura popular maranhense afrocentrada. Dialoga com as possiblidades de manutenção, resgate e promoção da cultura afrocentrada a partir destes temas. Não como atividades inseridas no currículo, mas como temas geradores de reflexão crítica e compreensão da importância da cultura para a construção de sua identidade.

Para essa discussão o texto propõe a análise das potencialidades de três das principais manifestações da cultura popular afro maranhense, o Tambor de Crioula, o Reggae Roots, o Bumba meu boi. Estas manifestações, apesar de oriundas ou presentes em outras regiões, tomaram identidade, características e estruturas próprias, organizada e apropriadas a partir das características específicas do território maranhense.

O Tambor de Criola

> Dança marcada por fortes traços africanos. Uma roda formada por mulheres que bailam diante de uma parelha de três tambores tocados por homens. O canto tirado pelo solo, chamado de toada, e acompanhado pelo coro formado pelo resto do grupo. Destaca-se a punga, uma umbigada que as mulheres dão uma na outra, antes de sair da roda, seguindo o ritmo dado pelo tambor, que é uma constante. Essas mulheres, também chamadas de coureiras, vestem saias rodadas muito coloridas e blusas de cores fortes com as cabeças e pescoços enfeitadas por adornos como flores, colares e outros. Os homens vestem camisas coloridas. Embora Domingos Vieira Filho considere que não há nenhum elemento ritualístico nesta dança, que se caracteriza pela espontaneidade diante de um tambor, pode-se destacar suas relações com o religioso, expresso no louvor a São Benedito. (IPHAN, 2014, p. 9)

Não se tem um registro específico do surgimento do tambor de Crioula, apenas manifestações orais variadas que comentam acerca de sua origem. Rocha (2014) comenta que provavelmente, tenha chegado ao Maranhão por escravos de regiões, como Guiné, Costa da Mina, Congo e Angola. Não é possível definir uma data ou uma região precisa não sendo possível levantar a exatidão de sus as origens históricas na memória dos brincantes mais velhos e em fontes históricas, podendo se encontrar registros, desde o século XIX, associados a cultos religiosos como formas de lazer, devoção e resistência.

Suas movimentações, estruturas harmônicas, marcações coreográficas e relações sociais, carregam os registros de vida e do dia a dia das sociedades rurais afrodescendentes. Manifestam sua resistência contra a escravidão, a perseguição e à discriminação racial. Sua movimentação se dá em consonância com a sensualidade característica dos povos originários que reconhecem a sensualidade como uma exaltação ao corpo em sua essência divina. Sua organização social se manifesta nas danças circulares, onde há uma maior interação entre os pares e representam as estruturas da comunidade/aldeia e onde no centro se processam todas as reuniões e comunicação entre a comunidade.

Inserir o Tambor de Crioula no currículo da Educação Física proporciona um resgate de toda uma estrutura sociocultural afrodescendente, a partir do desenvolvimento da cultura corporal de movimento. Como comenta Correa (2022) os espectros da corporeidade na desconstrução da Educação Física Escolar, a partir de suas possiblidades *koreo-gráficas*[1], aprofundando o processo de formação da cultura corporal de movimento. Essa desconstrução curricular da Educação Física Escolar, ocorre de forma hibrida, com nexo causal nos conceitos afrocentrados, estruturando a descolonização do currículo.

O Bumba meu Boi

O Bumba meu Boi é uma das mais marcantes manifestações da cultura popular maranhense. Tem um ciclo longo que dura praticamente o ano

[1] *Koreo-grafar* é uma expressão filosófica que vem sendo discutida dentro de estudos sobre os *espectros* (fantasmas) *da colonialidade*, envolve uma leitura da filósofa Fernanda Bernardo, juntamente com a outra filósofa Dirce Solis e o Filósofo Rafael Haddock-Lobo, a partir de pesquisas de doutorado em filosofia de Diogo Silva Corrêa, parte da desconstrução derridiana, como desvios, deslocamentos e desmontagens, perpassado pelo viés do *Corpo Espectral,* mas que se esbarra com os estudos de Marcelo Novaes, onde este Corpo, antes de tudo, nas suas ancestralidades, é *Ancestral,* advindo de várias origens, de *Kemet*, dos povos originários indígenas e etc. Existe um trabalho de desmontagem derridiano das ideias de Khôra em Platão, mas, neste contexto, de estudos derridianos pautados nos hifens espectrais de colonialidades, de um Derrida franco-magrebino, porém invocando nestes corpos ancestrais, as provocações e perturbações na educação afro-brasileira, deste corpo que *Baiar*, *Afro-Pensante*.

inteiro, representando o nascimento, vida e morte do boi. Está presente em várias regiões brasileiras, porém é no estado do Maranhão que encontra sua principal representação.

Para Furlanetto (2010) não se tem um consenso fatual quanto sua origem. Existem pontos de ligação entre diferentes manifestações. Os estudiosos do folclore brasileiro concordam em um ponto, "o auto é de formação nacional, obra do negro ou do mestiço, tendo recebido contribuição posterior das três principais raças formadoras do povo brasileiro". (Furlanetto, 2010). Sabemos da existência de jogos com boi de imitação em outros povos, mas sem a teatralidade do folguedo brasileiro. O conjunto de cantos, danças, músicas específicas e, sobretudo, entrechos dramáticos em torno do boi, o torna reconhecido como a maior ópera popular do mundo.

Abordar o Bumba meu Boi no currículo da Educação Física se enche de símbolos e significados que aproximam o aluno da sua realidade, tanto a partir dos movimentos coreográficos, quanto da representatividade de seu enredo. Para Viana (2006) o corpo e sua dimensão estética presente nas narrativas de seus brincantes, expressas pelos corpos que brincam, estabelecendo relações socialmente organizadas a partir de suas práticas, ensaios, apresentações, ensino e aprendizagem, produzindo e circulando saberes.

Para Correa (2022) O auto do bumba-meu-boi no Maranhão é uma exaltação à malandragem e à subversão ao poder hegemônico do homem branco europeu pelo Pai Francisco. Seu enredo se desenrola no ato de desobediência de pai Franciso ao cortar a língua do boi para alimentar sua esposa Catirina Grávida. Para ressuscitar o boi, precisa da ajuda de curandeiros e pajés.

Essa construção representa a própria representação da contracolonização, ao unir os povos originários contra o senhor da fazenda, negando e se rebelando contra suas imposições e determinações sociais, culturais e funcionais. Exprime a transgressão imaterial do não aceitar aquilo que não lhe caracteriza. Pra Viana (2006) reúne elementos das tradições maranhenses, da linguagem expressa pelos corpos em movimento, que se expressam em contante processo de ensino e aprendizagem, entorno das relações socialmente construídas, espaço, tempo e território, criando e recriando estruturas do saber popular.

O Reggae Roots

O Reggae Roots, é uma das mais recentes manifestações da cultura popular maranhense. Oriundo da Jamaica, adaptado e restruturado dentro da linguagem e cultura maranhense, ganhou as periferias e se tornou um ícone

da cultura maranhense. Encheu os salões de festas, bares e parques do estado, envolvendo todos os membros das comunidades periféricas.

De acordo com Morias e Araújo (2008) incorporado a 30 anos incorporou a na memória coletiva do maranhense.

> Invadiu o imaginário, bem como na ordem social, o que reflete no comportamento das pessoas, na cadeia de relações desse "bem" dito cultural. Seu processo de apreensão alterou sua forma, podendo ser analisado por vários aspectos. Por obedecer a regras e códigos próprios estabelecidos ao longo desse processo, o público local alterou a lógica de produção, recepção e consumo desse produto. (Morias; Araújo, 2008)

Os autores comentam que a o Reggae foi incorporado por rádios maranhenses capitarem as rádios jamaicanas, que tocavam o ritmo. Como o rádio, era um eletrodoméstico mais presentes nas casas da periferia, entrou incialmente por estas comunidades. O Reggae tomou o imaginário da população negra, que formam o maior contingente das periferias maranhenses. Com seu ritmo dançante afrocentrado, foi rapidamente invadindo os corpos negros do estado. Sua sensualidade e plasticidade foi naturalmente identificada a estes corpos negros, periféricos e dançantes, principalmente formado por trabalhadores da agricultura, da estica, mecânicos, da construção civil entre outros. Trabalhadores que após seu dia exaustivo de trabalho, se encontravam para seu momento de lazer e de debates políticos acerca de suas realidades.

Para Morias e Araújo (2008) o reggae sempre retratou todas as lástimas trazidas com a modernização da Jamaica, desemprego, falta de moradia, más condições de trabalho. Atrelado à filosofia rastafari, manifestava um sentimento de rebeldia e descontentamento, que se destacou nas letras dos principais autores, projetando o movimento para além das fronteiras territoriais.

A partir das canções e mensagens de resistências empregadas em suas canções, o Reggae, vai proporcionando formação crítica e política de seus frequentadores, tornando os momentos de lazer em debates mais profundos e cheios de reflexões críticas de suas realidades. Mesmo que indiretamente, vai formando ávidos curiosos do conhecimento político e social.

Inserir o Reggae Roots no currículo da Educação Física, traz consigo toda a construção da resistência de um povo que (re)existe todo os dias. Nogueira (2019) ressalta a relação da música, religião e militância para efetivar a relação de estabelecimento do ritmo no Maranhão. Comenta que este tripé evidencia momentos históricos de manifesto contra a opressão. Estas evidências de sub humanização histórica construíram a identificação com o povo maranhense, retratando a decorrência do tráfico de escravos da África à América.

Proporcionar aos alunos vivências das práticas corporais do Reggae, regatando sua construção histórica de identificação e a partir destas vivências corporais refletir sobre as letras e seus significados. Ler e identificar os signos e símbolos da cultura Reggae periféricas, afrocentradas e se reconhecer como herdeiros desses símbolos. Neste sentido, a inserção do reggae no currículo traz uma significação intrínseca da formação afrocentrada, a partir da significação do debate afrocentrada que proporcionará a autoidentificação de toda a exploração de um povo que construiu de forma direta toda a riqueza cultural nacional e maranhense.

Considerações finais

O Referido texto buscou suscitar algumas questões pertinentes no campo do Currículo para a educação, *suleando* práticas singulares que provocam diálogos nas afinidades educacionais. Nesse sentido, ideias de um *currículo Amefricano* inspirados em *Lélia Gonzalez* foram de grande importância para os ensinamentos de educação quilombola exposto por interpretações dos escritos deixados por *Nego Bispo.*

Além disso, as singularidades afro-maranhenses e afro-indígenas maranhenses deram um certo "tempero" no ambiente educacional, em que o valor *Baiar* nas relações de giras de rodas inspirados nos baiares permite o corpo pensar do Tambor de Crioula Afro-Maranhense. O Bumba-Meu-Boi do Maranhão e do dançar agarradinho do Reggae Roots de territorialidades do Maranhão ficam como sugestões para novos tratos pedagógicos, principalmente para possíveis propostas ao modo de novos currículos.

Desse modo, estes novos olhares de currículo também são perspectivas amplas e diversificadas de linguagens, onde práticas corporais são vistas a partir destes valores como de viés *baiador,* presentes no Tambor de Crioula, Bumba-Meu-Boi e do Reggae Roots Afro-Maranhense, linguagens estas que tem o pioneirismo de *Maria Firmina dos Reis* com os seus escritos que nas entrelinhas nos ensina estas ancestralidades pretas de viés *baiadora,* constituindo outras margens de pensamentos que nos auxiliam para novos valores de humanidades no currículo e educação do século XXI.

Referências

ARAÚJO, Elaine Peixoto. O reggae ludovicense: uma leitura do seu sistema léxicosemântico. **Revista Philologus,** v. 10, s.p., 2004.

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade como crítica do paradigma hegemônico ocidental: introdução a uma ideia. **Ensaios Filosóficos**, v. 14, p. 9-18, 2016.

ASANTE, Molefi Kete. **Afrocentricidade**: a teoria de mudança social. Tradução: Ana Monteiro-Ferreira, Ama Mizani e Ana Lúcia. Filadélfia: Afrocentricity International, 2014.

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. *In*: NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 93-110.

ASANTE, Molefi Kete. **O livro dos nomes africanos**. Brasília: Afrocentricidade Internacional Brasil, 2019.

BRASIL. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). **Certidão [de registro de bem cultural]**. Brasília, DF: IPHAN, *[s.d.]*. Disponível em: https://portal.iphan.gov.br/portal/baixaFcdAnexo.do?id=949. Acesso em: 19 mar. 2026.

BRASIL. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Certidão **[de registro de bem cultural imaterial]**. Brasília, DF: IPHAN, [s.d.]. Disponível em: https://portal.iphan.gov.br/portal/baixaFcdAnexo.do?id=1800. Acesso em: 19 mar. 2026.

CARVALHO, Thaís Regina de; CARVALHO, Carol Lima de; CARVALHO, Sônia Santos Lima de. Geninha: trajetórias de mulheres negras que inspiram para a práxis de um currículo afrocentrado. **Série-Estudos**, v. 29, n. 65, p. 249-276, 2024. Disponível em https://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-19822024000100249&lng=pt&nrm=iso. Acessos em: 1 nov. 2024. DOI: 10.20435/serieestudos.v29i65.1893.

CORRÊA, Diogo Silva. Espectros da *Différance* na Corporeidade: Desconstrução da Arquitetura e Cultura Corporal Afro-Maranhense a partir de Jacques Derrida. 2022. 222 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

DANTAS JUNIOR, Jorge Ferreira. Para um ensino de Física afrocentrado no currículo do Ensino Médio Integrado de um Instituto Federal. **Práxis Educativa**, v. 17, e2219347, 2022. Disponível em: https://educa.fcc.org

.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-43092022000100417&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 1 nov. 2024. DOI: 10.5212/praxeduc.v.17.19347.021.

FIGUEIREDO, D. de L. S. As Joanas das Marias: corpos atravessados pela dor em A ama, de Maria Benedita Bormann e A escrava, de Maria Firmina dos Reis. **Pontos de Interrogação – Revista de Crítica Cultural**, v. 13, n. 1, p. 75–96, 2023. DOI: 10.30620/pdi.v13n1.p75. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/pontosdeint/article/view/v13n1p75. Acesso em: 1 jul. 2025.

FONSECA, Fernanda Cardoso. **Nossa Améfrica Ladina: o pensamento (decolonial) de Lélia Gonzalez**. 2021. 182 f. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais).– Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

FURLANETTO, Beatriz Helena. O BUMBA-MEU-BOI DO MARANHÃO: TERRITÓRIO DE ENCONTROS E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS. **Ra'e Ga: o Espaço Geográfico em Análise**, n. 20, p. 107-113, 2010. DOI: 10.5380/raega.v20i0.20615. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/raega/article/view/20615. Acesso em: 20 mar. 2026.

LIMA, Cledson Severino de; REIS, Maria da Conceição dos. Teoria da Afrocentricidade: elementos epistemológicos para um currículo afrocentrado. **Série-Estudos**, v. 29, n. 67, p. 99-119, 2024. Disponível em: https://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-19822024000300099&lng=pt&nrm=iso. Acessos em: 1 nov. 2024. DOI: 10.20435/serieestudos.v29i67.1897.

MAGALHÃES, Maristela Rocha Almeida. PATRIMÔNIO IMATERIAL: o tambor de Crioula. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, v. 12, n. 1, p. 373-380, 2014.

MARRA, Laísa. **A narrativa de Maria Firmina dos Reis: nação e colonialidade**. 2020. 191 f. Tese (Doutorado em Estudos Literários) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

MORAIS, Maria do Carmo Lima; ARAÚJO, Patrícia Carla Viana de. O reggae, da Jamaica ao Maranhão: presença e evolução. *In:* ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA (ENECULT), 4., 2008, Salvador. **Anais** [...]. Salvador: Faculdade de Comunicação da UFBA, 2008.

MOULIN, Nelly de Mendonça. Conceito de currículo. **Curriculum**, v. 13, n. 4, p. 5-16, 1974.

RAMASSOTE, Rodrigo Martins. NOTAS SOBRE O REGISTRO DO TAMBOR DE CRIOULA: da pesquisa à salvaguarda. **Revista Pós Ciências Sociais**, v. 4, n. 7, p. 99-120, 2012. Disponível em: https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rpcsoc/article/view/820. Acesso em: 20 mar 2026.

REIS, Maria Firmina dos. **Úrsula**: romance. Florianópolis; Belo Horizonte: Mulheres: Editora PUC Minas, 2004.

REIS, Maria Firmina dos. Úrsula: romance; **A escrava:** conto. Belo Horizonte: editora Puc Minas, 2017.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo. *In:* SACRISTÁN, José Gimeno (org). Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-35.

SAURA, Soraia Chung. Planeta de boieiros: culturas populares e educação de sensibilidade no imaginário do bumba-meu-boi. 2008. 475 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. DOI:10.11606/T.48.2008.tde-12032009-131837

SILVA, Danielle de Luna. Diáspora, maternidade e afrodescendência em Úrsula e a escrava, de Maria Firmina dos Reis. **Cadernos Imbondeiro**, v.2, n.1, p. 1-8, 2012.

SILVA, Marcelo Vilela da; CORENSA, Janaína de Azevedo. Currículo afrocentrado no ensino de Física: alguns apontamentos. *In:* CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISADORES/AS NEGROS/AS (COPENE), 2018, Uberlândia. **Anais** […]. Uberlândia: COPENE, 2018. p. 1-9.

VIANA, Raimundo Nonato Assunção. **O bumba-meu-boi como fenômeno estético**. 2006. 181 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

Capítulo 16

Insurgências afroafetivas: mães negras educadoras

Deise Guilhermina da Conceição
Sandra Regina de Oliveira Faustino

Introdução

A inspiração que nos levou ao tema deste capítulo fluiu de dois orís (cabeça, juízo e/ou discernimento) de duas professoras e mães negras e se edificou a partir de dois vieses, o primeiro, vindo das vivências das nossas maternidades em que tivemos que maternar nossos filhos e filhas negros no contexto da sociedade periférica racista do estado do Rio de Jneiro. Esta cruel realidade preconceituosa nos trouxe vários desafios a serem enfrentados cotidianamente contra as discriminações vindas a partir da cor de pele ou da textura do cabelo, que se manifestaram em vários espaços sociais, aqui, com destaque às escolas frequentadas por nossas crianças como descrevemos a seguir.

Era primavera, em uma manhã de segunda-feira, deixo minha criança na escola e avisto uma colega professora e mãe de menina negra como a minha filha, ambas estudavam na mesma unidade escolar. Entusiasmada perguntei pela criança e num tom de tristeza ouço a mãe relatar e compartilhar comigo o dissabor de vivenciar o racismo sofrido por sua filha na unidade.

O episódio doloroso de racismo compartilhado nesta conversa foi realizado por parte de outras crianças, que desmereceram seu cabelo crespo e tornam o cotidiano da menina um inóspito desafio dentro da sobrevivência escolar. Então, o que seria um simples encontro, um bom dia caloroso, torna-se uma reunião de mães preocupadas com o cotidiano das crianças e que

percebem nos relatos um "Déjà vu[1]" de suas próprias histórias num contexto onde é possível enxergar todo ocorrido a luz de anos de formação nos cursos de pós-graduação cuja temática foi a educação para as relações étnico-raciais.

É importante destacar que junto esforços de doloridade às colocações da mãe da menina, negra como minha filha e também passo a questionar a escola pela implementação efetiva de uma proposta de educação antirracista que impacte e transforme o currículo da escola. Segundo Vilma Piedade (2017) a doloridade se refere à empatia das mulheres negras, ligadas pela dor comum que é causada pelo racismo e sexismo. A narrativa apresentada foi um de muitos exemplos onde corpos negros, pessoas racialmente letradas mostram-se enquanto ponto de partida para mudanças sociais significativas, principalmente no que tange a luta antirracista. Conforma Gomes (2019), mulheres negras que assim como os diversos segmentos dos movimentos negros, educam a sociedade enquanto lutam pela transformação social.

Nesta vertente, citamos alguns exemplos de cenas cruéis ocorridas em nossas infâncias como etiquetar nossas madeixas de "cabelo de bombril" ou "cabelo ruim" e o tom da nossa pele de "piche". Estes termos direcionados a nós no passado ecoaram no presente e nos fizeram entender o contexto escolar vivido pelas meninas, não apenas a partir da experiência do racismo e da discriminação, mas sim, da contínua perversidade de comentários sobre nossas características físicas.

No entanto, na atualidade estamos munidas duplamente contra as violências mencionadas, a saber: pelo conhecimento acadêmico que nos faz ser ativistas no combate ao racismo e seus efeitos estruturais na sociedade e pela força que emana da nossa ancestralidade. A exemplo disso, citamos o abebe de Oxum, espelho místico que nos permite enxergar não só a nós mesmas como vítimas da discriminação racial, como também, perceber os condicionantes raciais que ainda forjam uma sociedade extremamente racista.

O segundo viés, não menos importante, emerge das nossas experiências pedagógicas enquanto educadoras na educação básica em que nos alicerçamos nas memórias do povo negro e suas pautas de lutas por liberdade, justiça e igualdade. Tais alicerces trouxeram desdobramentos em nossas práticas pedagógicas antirracistas. Contudo, embora sejamos professoras com larga experiência na educação básica e com formação em pesquisas voltadas para a educação das relações etnico raciais, entendemos que neste capítulo de livro, a maternidade se sobrepõe na medida em que

[1] Segundo o dicionário online de portuguêss, a palavra *déjà-vu* significa modo de ilusão que ocorre na memória e faz com que uma pessoa acredite já ter visto ou vivido alguma coisa, ou circunstância, nova e que nunca chegou a acontecer. Seu uso no texto tem por objetivo expressar a sensação de experiência vivida experimentada pelas mães quando seus filhos sofrem algum tipo de racismo ou discriminação racial.

confiamos no fazer pedagógico da unidade escolar e refletimos sobre os desdobramentos das questões levantadas pelas mães negras sobre a educação oferecida pela escola de nossas filhas. Este entendimento a despeito de todo investimento e longevidade das leis antirracistas nos leva a compreender que o estabelecimento educacional citado insiste em não contemplar os dispositivos legais.

Neste exercício nos valemos do conceito de escrevivência de Conceição Evaristo (2020) em que se pode afirmar não ser uma escrita egocêntrica e sim coletiva, pois busca promover e valorizar a todas as pessoas negras, destacando nossa histórica luta por uma escola que nos inclua e que contribua para a construção de uma sociedade igualitária. Nossa escrita certamente reflete a experiência de muitas outras mulheres, mães, filhas que enfrentam o racismo e a discriminação racial e enquanto ocupam esses espaços com suas vozes e negritudes impactam a provocam a transformação social.

A partir deste pensar, nossos escritos buscam visibilizar a luta, resistência, alteridade, valorização e não silenciamento do povo negro, em especial das mulheres negras. Com isso, nosso compromisso prioritário é com a crítica social, a ancestralidade e a história coletiva dos povos africanos e indígenas no combate ao racismo e qualquer forma de discriminação.

Enquanto mulheres e educadoras negras buscamos conhecimentos negrocentrados para desenvolver relações saudáveis e autoconfiantes para que nossas proles e alunos tenham coragem para explorar o mundo e desenvolvam resiliência para lidar com as artimanhas do racismo.

Maternidade e Maternagem Negra: um direito negado pelo pacto da branquitude

A ideia de maternidade está intrinsecamente ligada à experiência de ser mãe e que pode ser por consanguinidade ou não. Já o conceito de maternagem pode ser exercido por outras pessoas ou instituições em que o vínculo do afeto se dá através do cuidado e do acolhimento para com a criança (Machado; Penna; Caleiro, 2019). Entretanto, as memórias da maternidade das mulheres negras brasileiras são normalmente marcadas pela necessidade de lidar com os desdobramentos das diversas manifestações de violências vindas da diáspora africana que as impediram ou retiram seu direito de parir com amparo humanizado e maternar seus próprios filhos. Esta afirmativa será melhor refletida na continuidade das abordagens sobre essas violências.

Para melhor compreensão, retomamos alguns fatos sobre o tempo da colonização, se em um primeiro momento a maior parte dos indivíduos que aqui chegaram eram do sexo masculino, em um segundo momento, as mulheres foram trazidas para as américas com o objetivo de "estabilizar os

grupos" e multiplicar os braços utilizados como mão-de-obra para a ampliação da eficiência produtiva no perverso sistema escravista. Neste ideário, a maternidade foi, muitas vezes, consequência de estupros e da violência sexual dos senhores de engenhos e capatazes e da objetificação dos corpos negros femininos como escravas de ganho através da prostituição. Inclusive, era comum a exibição de suas imagens em fotografias que retratavam o poder e a influência de seus senhores sobre estas mulheres consideradas suas propriedades (Xavier; Farias; Gomes, 2012).

Portanto, as mulheres não apenas enfrentaram a violência do cativeiro na lida do trabalho braçal árduo na roça ou servidão doméstica, também foram obrigadas a "parir" seres humanos que seriam tratados como peças para alimentar o próprio sistema escravista, principalmente após a proibição da importação de escravos. Desse modo, havia quíntupla destinação para a mulher negra, a saber: trabalho humano no cativeiro ou serviçal doméstica; prole para mão-de-obra escravizada; corpos comercializados com a cobrança por atos sexuais, mãe preta e ama de leite (Xavier; Farias; Gomes, 2012).

Vale dizer que os dois últimos desígnios excluíam o ato de maternar dessas mulheres, pois os seus bebês eram retirados de seus braços para que pudessem amamentar e/ou cuidar dos filhos de seus senhores, ou seja, maternagem compulsória. Na intenção de evitar a sina cruel de seus filhos, as mulheres negras praticavam abortos e infanticídio como uma forma de resistência e negação aos seus opressores da posse de seus rebentos. Entretanto, havia abortos espontâneos provocados pelo trabalho estafante em circunstâncias degradantes em que a má nutrição, saúde precária, ambiente insalubre e condições de higiene inadequadas eram fatores determinantes que favoreciam a interrupção natural da gravidez (Xavier; Farias; Gomes, 2012). Por fim, o racismo dificultava e negava, ainda nos tempos atuais dificulta e nega, às mulheres negras seus direitos reprodutivos e a maternagem.

As violências descritas anteriormente demarcam as complexas relações impostas pelo ideário colonial que continuam a persistir e as fazem permanecer subjugadas. Neste sentido, ressaltamos que historicamente a herança escravocrata perpetua a servidão doméstica para as mulheres negras como empregada doméstica na contemporaneidade. Recentemente a Agência Brasil publicou, em 21 de janeiro de 2025, a notícia absurda com o título "Trabalhadora doméstica é resgatada em condições análogas a escravidão" em que uma mulher negra de 79 anos trabalhava como doméstica a 50 anos na casa de uma famíla em Padre Miguel. Este artigo divulgou uma denúncia grave por se tratar de direitos negados como registro em carteira, educação, convívio social, maternidade, proteção familiar,

assistência previdenciária etc.[2] Este caso mostra o quanto as mulheres negras são vítimas no ambiente doméstico, pois são exploradas pelos patrões por anos que frequentemente o mecanismo de controle é disfarçado pela manipulação psicológica de laços de pertença parental no dito: é como se fosse da família.

Esta cruel realidade é fruto do pós-abolição em que o Estado desamparou os ex-cativos os relegando à própria sorte sem condições mínimas de sobrevivência como habitação, alimentação, assistência à saúde, trabalho etc. Com isso, as violências contra o povo preto se prolongaram através da total ausência de políticas públicas que pudessem contribuir para a inserção dos libertos na sociedade. Este abandono para esta parcela do povo brasileiro impulsionou um número expressivo de mães negras para o trabalho doméstico em residências de famílias brancas em que sua laboralidade tem a finalidade do cuidado de seus agora patrões, filhos e casas dos mesmos, o que as fizeram permanecer num lugar de subalternidade.

Nesta teia de opressão, sob toda sorte de práticas culturais que a relegam a um lugar de submissão que afetava inclusive a forma como essas mulheres enxergavam a si mesmas e a sua prole que ficava, e ainda fica, aos cuidados dos filhos mais velhos, dos parentes próximos ou da vizinhança. As crianças negras, como no passado, seguem vulneráveis a toda sorte de intempéries que podem acometer crianças que não dispõe do cuidado e proteção próximas de seus pais.

Neste sentido, a realidade das mães negras do início do século XX insere-se no cenário de consolidação da ideia de brasilidade que clamava por um Brasil mais branco e conforme Schwarcz (1993) era pautado na hierarquia entre as raças apontando o mais branco fenótipo branco como o desejável. Realidade que não só informava a sociedade sobre a "degenerescência" da população negra como criava em nós mesmos o constante fantasma da inferioridade.

Este sentimento de ser inferior aos outros, leia-se brancos, pode afetar a autoestima ou nos lançar a desejar uma imagem colada ao modelo da branquitude. Neste pensar, lembramo-nos de um dos artefatos de nossas mães, nascidas em 1939 e 1950, que guardamos com muito carinho é o ferro quente. Era um instrumento utilizado para alisar cabelos e que consistia em um pente feito em ferro que era aquecido no fogão. Ao mesmo tempo que alisava os cabelos de forma bastante temporária, causava lesões em partes do rosto e das orelhas. Ainda assim, era visto como instrumento para uma aparência mais aceitável já que o cabelo crespo não era visto de forma positiva pela sociedade. Mulheres como nossas mães e avós, além de usar o

[2] Cf.:https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2025-10/trabalhadora-domestica-e-resgatada-em-condicao-analoga-escravidao

famoso ferro quente, também ouviram de suas mães que deveriam se portar sempre de uma maneira específica, que tinha de estar bem arrumadas e apresentáveis já que eram mulheres negras.

A hierarquia social que tacitamente paira sobre nossa sociedade desvela peculiaridades do que Bento (2022) chama de pacto da branquitude. Ou seja, um acordo não verbalizado onde as pessoas brancas garantem espaço de poder e privilégios sociais e econômicos no Brasil. A subalternidade da população negra é tida como regra e a submissão aos padrões brancos se reconfiguram ao longo da história perpetuando o que Stuart Hall (2006) nomeia de lugar social dos sujeitos.

Este peso da imagem orientada por padrões da branquitude foi uma estratégia para acentuar a desvalorização do corpo negro. Outro estratagema que visa o desvalor são os nossos saberes ancestrais como coisa menor. Esta segunda tática pode ser constatada nos livros didáticos que continuam a propagar discursos racistas ou desvalorização da cultura afro-indígena onde o preconceito e a discriminação não são discutidos pela maior parte das pessoas (Carvalho; Mwewa, 2024). Durante boa parte do século XX, foi recorrente a reprodução do racismo e da discriminação racial nos livros de didáticos. Um caso muito discutido pelos professores foi a cartilha "Sonho de Talita", tirada de circulação na década de 1990, trazia em suas páginas cenas de racismo que eram comuns na sociedade. O material foi utilizado por muitos anos sem que qualquer problematização fosse feita.

A nosso ver, estes assuntos são prioritários para a equidade entre as pessoas na sociedade através da educação. Nota-se que mesmo após a promulgação da Lei 12.711/2012, que estabelece o direito a cotas em universidades, unidades educacionais públicas e concursos públicos para negros e indígenas como reparação às injustiças do passado, o debate é necessário e urgente para suprir a dívida social e econômica dos mais de 300 anos de escravidão (Brasil, 2012). As práticas da herança colonial, fruto de uma lógica que desumaniza pessoas não-brancas, são vislumbradas no cotidiano através de episódios de racismo nas relações interpessoais que continuam latentes na colonialidade atual (Faustino, 2023).

Cabe esclarecer que a colonialidade, conceito cunhado pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano nos fins da década de 1980, manifesta um padrão de dominação espelhada na mentalidade eurocêntrica em que se inferioriza culturas, saberes e identidades. Com isso, perpetua-se o controle, a exploração, a subalternidade, a inferiorização de culturas e as singularidades linguísticas e étnicas mesmo após o fim da escravidão no território. Diante destas reflexões é importante destacar também a dificuldade do acesso da população negra ao sistema público de ensino que desde idos do século XX com suas reformas educacionais já contribuía para a discrepância entre a escolarização de negros e brancos conforme destacado nas reflexões de

Conceição (2018). Tais reformas voltadas para a educação decretam o ensino dual ao canalizaram o ensino propedêutico para os brancos abastados e o ensino profissional para os pobres, negros e não-negros. Desse modo, fica claro que o ensino de qualidade é pensado para as pessoas da camada mais rica da sociedade (Faustino, 2012).

Na década de 1990 com a reabertura política e o fortalecimento dos movimentos sociais, assistimos o fortalecimento da luta antirracista e expansão dos estudos sobre a história da escravidão e das trajetórias da população negra no Brasil. que conferiram outras possibiliades para a leitua da diáspora africana e da escravidão, apontando para o protagonismo da população negra no processo de albolição e na luta antirracista.

As pesquisas de Conceição (2018) revelam a forma como o racismo se apresenta para as pessoas na sociedade brasileira. Indivíduos com o fenótipo mais próximo ao africano, em especial os retintos, tendem a enfrentrar maiores problemas se comparados aqueles que apresentam a pele menos pigmentada o que faz, muitas vezes, com que as pessoas tenham diferentes percepçẽs acerca do rascismo e da discriminação racial. O racismo tende a se apresentar de forma mais contundente para aqueles que possuem a pele mais pigmentada enquanto sujeitos de pele clara podem passar uma vida inteira sem problematizar tais questões.

Os achados da autora podem nos ajudar a entender a maior procura da população negra pelos cursos de pós-graduação para a Educação das Relações Etnico-raciais que, cursos que tiveram aumento expressivo a partir dos anos 2000. Dentro os pioneiros, destacamos o Programa de Educação Sobre Negros e Indígenas na Sociedade Brasileira (PENESBI) fundado no ano de 1995. Segundo relatos da professora Iolanda Oliveira, fundadora do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI), no ano de sua fundação eram comuns questionamentos sobre o aumento do número de pessoas negras no campus da Universidade Federal Fluminense (UFF), sede do programa. O que nos faz pensar que as dores desses sujeitos os impulsionam para a busca de entendimento sobre os fatores que levaram a construção de uma sociedade racista para dessa forma lutar por equidade. Os estudos recentes também informam que a valorização da identidade negra e da ancestralidade africana são ferramentas importantes no processo de reconstrução da autoestima da população negra e superação do racismo e da discriminação racial.

As descobertas desse artigo nos levam a perceber que as mães negras da atualidade são herdeiras das memórias da escravidão e do pós abolição em que foram socializadas por uma sociedade que insistia em eleger o branco como melhor. Muitas delas vivenciaram o processo de reelaboração da imagem do próprio corpo e a partir de conhecimentos adquiridos, muitas vezes em cursos de pós-graduação.

Quando questionados, muitos dos egressos dos cursos de pós-graduação do PENESBI, relataram que escolheram os cursos de formação para educação das Relações etnico-raciais mobilizados por suas trajetórias e as experiência com o racismo e a discriminação racial na sociedade. Muitos dos cursistas, maioria de professoras e professores, tornam-se referência nas escolas onde lecionam no que tange a discução sobre racismo, discriminação racial e cultura afro-brasileira.

Sendo assim, entendemos que as mães negras educadoras não só experienciaram o racismo quando crianças e adolescentes como passaram por um processo de reelaboração dessas experiências a partir da formação pautada na educação antirracista. Se por um lado, lutam por uma escola que contemple a diversidade racial, luta que torna-se mais expressiva a partir da promulgação das leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 que alteraram a atual LDBEN/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que após sua promulgação em 1996, tornam obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena na educação básica (Brasil, 2003; 2008). Por outro lado, também preocupam-se com a educação que é oferecida aos seus filhos, meninas e meninos negros, zelando para que suas crianças e adolescentes não experimentem o racismo e a discriminação racial vivenciados por elas.

Para além das questões propostas, a educação antirracista é fundamental para a desestabilização do pacto da branquitude e das ideias equivocadas sobre o lugar social da população negra brasileira. A valorização de nossa ancestralidade, assim como discussões efetivas sobre os estratagemas que produziram uma sociedade racista são fundamentais para a desconstrução de arquétipos e conceitos que relegam a população afrobrasileira a um lugar de permanente subalternidade.

Mãe negras educadoras impactando as escolas de seus filhos

Para refletir sobre a luta das mães negras por uma sociedade mais justa para seus filhos, convidamos Nilma Lino Gomes (2017) para o diálogo entendendo que o conhecimento construído por essas mulheres se dá em meio a lutas, lutas para reconstruir a própria identidade em meio a uma sociedade onde ainda vigora o racismo estrutural como proposto por Almeida (2019) que rege a maior parte das relações sociais. Mulheres socializadas em meio ao pacto da branquitude como proposto por Bento (2022) e discutido anteriormente e que hoje entendem o quão importante é a transformação social.

Os saberes são elaborados durante os processos através dos quais elas buscam a cura para a suas crianças interior, por vezes rotuladas como as mais feias da escola, de cabelo ruim, criança que deveria empenhar-se muito mais do que todas as outras para que fossem aceitas no grupo escolar.

Embora não sejam necessariamente professoras por ofício, são mães educadoras porque com seus corpos, conhecimentos e a autoridade de quem reescreve a própria história, exigem reparação e estremecem as estruturas enquanto cobram mudanças sociais.

Ressaltamos que embora sejamos convictas de que a luta antirracista precisa ser coletiva, muitas vezes é preciso que uma centelha inicie o incêndio que pode tomar todo canavial. Fogo que se alastra através da potência de suas histórias e ancestralidade.

A história de Manuela

O relato de Manuela é um daqueles que atravessam o nosso cotidiano e quando nos damos conta, já fazemos parte da narrativa. Embora não seja educadora por profissão, é uma mulher negra muito preocupada com a equidade racial e que teve acesso a um conhecimento sólido sobre a questão racial. Enquanto observava a aula de ballet de sua filha Liz, compartilhava com outra mãe um relato de sua filha que há dias a mobiliza. ao chegar em casa após as aulas, a pequena narrou que um colega de pele mais retinta foi chamado por outra criança de "neguinho" e que embora a criança tivesse mostrado-se constrangida, a cena foi ignorada pela professora e a aula seguiu.

Manuela procurou a direção da escola e ao compartilhar o ocorrido, foi informada de que a escola daria início a algumas ações para "melhorar" a autoestima de Liz. A mãe, por sua vez, argumentou que a criança não necessitava desse tipo de intervenção pessoal já que tratava-se de uma menina negra cuja família zelava pela valorização de suas raízes africanas e que como era de seu conhecimento, a educação antirracista necessita tornar-se uma realidade na escola para todos os alunos. Ofereceu-se para sugerir literatura ou dedicar parte de seu tempo para compartilhar seus conhecimentos com as crianças. Embora aparentemente bastante incomodadas com a insistência de Manuela que seguiu por dias, a escola não tomou qualquer medida para a implementação da educação antirracista.

A história de Maria

Maria é professora da educação básica e frequentou os cursos de mestrado e doutorado em educação. No último ano, matriculou sua filha Aline em uma nova escola. A menina, muito dedicada aos estudos, dona de um boletim de notas impecável, tornou-se alvo de seus colegas. Aline tornou-se vítima de ataques nas redes sociais que inclusive atentaram contra sua integridade física. Dentre os ataques, comentários racistas acerca de seu corpo.

Além de cobrar da escola que providências fossem tomadas e que a unidade passasse a abordar conteúdos que versassem sobre Educação das

Relações Etnico-raciais, Maria registrou um boletim de ocorrência para que os responsáveis dos menores fossem devidamente responsabilizados pelo ocorrido.

Embora Maria seja professora por formação e tenha sólido conhecimento acerca da educação e seus planejamentos, Manuela não o é. Seu conhecimento é provém de seu interesse por suas raízes africanas e pela necessidade de sobreviver às mais diversas manifestações do racismo como o chamado "*racismo cotidiano*"[3], o que aparece nos detalhes do dia a dia, nos olhares e rótulos conferidos por uma sociedade que ainda insiste em hierarquizar os sujeitos. Experiência social que nos move na busca por conhecimento e nos torna sujeitos antirracistas, que produzem conhecimentos consistentes e legígimos e nos aproximam dos diversos segmentos do movimento negro. É sabido inclusive que diversos grupos de mulheres negras se reunem para discutir uma sociedade antirracista para todos. Como proposto por Gomes (2017), os projetos, currículos e políticas educacionais têm dificuldades de reconhecer esses saberes produzidos por sujeitos sociais.

Contudo, é inegável que essas mulheres, ao questionarem as escolas de seus filhos sobre o currículo, e aqui entendemos currículo como o conjunto de todas as relações que se dão no espaço escolar como olhares, rótulos, brincadeiras e tudo o que envolve os relacionamentos humanos, possibilitam o que Nilma Lino Gomes (2017) chama de novas racionalidades, reflexões e inquietações educacionais.

Embora reflexões negativas acerca do corpo negro não estejam presentes nos cadernos, testes e provas, quando essas assertivas se repetem entre as crianças no espaço escolar, certamente ratificam conhecimentos equivocados sobre a população negra e perpetuam um legado de sofrimento. Sendo assim, é papel da escola intervir, promover reflexões e contribuir para a mudança social. Se erroneamente tais episódios passam desapercebido pelos educadores, é louvável e produtivo que as famílias munidas do conhecimento antirracista cobrem mudanças e sejam ouvidas de forma respeitosa.

As vivências cruéis descritas a partir dos relatos racistas experienciados pelas duas meninas, Manuela e Maria, levou-nos a compreender que existe a necessidade de intervenção pedagógica antirracista no chão da escola com vistas aos episódios ocorridos. Embora algumas de nós sejamos educadoras, delegamos à escola o fazer pedagógico que precisa investir em formação continuada dos professores e rever os currículos propostos. A equipe diretiva deve realizar o acompanhamento na intenção de todas as crianças serem

[3] Segundo Grada Kilomba, a expressão racismo cotidiano nomeia o conjunto de pequenas agressões cotidianas que reforçam a ideia de inferioridade de pessoas negras e indígenas.

beneficiadas sem exclusão ou abandono escolar que pode ser gerado por um conjunto de violências simbólicas. Temos ciência que a educação de qualidade deve ser norteada não só pelo acesso, mas pela permanência. Com isso, a manutenção dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem até a conclusão dos estudos deve valorizar a diversidade cultural.

Neste sentido, "a educação como direito humano, abre as portas para a garantia de todos os demais direitos humanos e de cidadania" (Santos; Nunes; Gomes, 2013). Então, incorporar no cotidiano escolar práticas com a temática da diversidade existente na cultura afro-indígena criará a possibilidade de inclusão e melhoria das relações étnico raciais. Com isso, a formação continuada para docente é fundamental para que os professores entendam que o trabalho coletivo da divulgação e da disseminação de práticas respeitosas e valorosas nas relações etnico raciais de forma interseccional é urgente.

Acreditamos que a interseccionalidade é a lupa que nos auxilia a compreender as diversas violências que oprimem e subalternam os povos preto e indígena, aqui em especial as mulheres negras, desde a construção sócio-histórica, cultural e econômica que reproduz sobre elas inúmeras opressões. Segundo Carla Akotirene (2020), a interseccionalidade nos faz compreender como os marcadores sociais da diferença como raça, orientação sexual, gênero, deficiência, geração, classe dentre outros que ao se cruzarem influenciam a forma com que as identidades sociais são discriminadas ou privilegiadas na sociedade. Desse modo, enxergar as opressões simultâneas que interagem cotidianamente nas mulheres negras através da sobreposição entre raça, classe e gênero que produzem discriminação e preconceito precisam ser nomeados e combatidos (Faustino, 2023).

Escritos finais

O percurso traçado acima nos convida a uma reflexão sobre a ancestralidade das mães pretas e a forma como muitas de nós fomos socializadas; isto é, imersas em práticas sociais que reafirmam o lugar social subalterno das mulheres negras que incluía uma visão equivocada acerca de nossos corpos e a reprodução da subserviência.

Propomos uma análise desse cenário a partir de reflexões sobre as violências sofridas por nossas ancestrais desde a travessia forçada que provocou a diáspora africana, passando pelos enfrentamentos cotidianos da população negra na luta contra o racismo e a discriminação racial até os debates acerca do currículo escolar baseado numa proposta antirracista.

Embora por vezes discutimos casos específicos e experiências pessoais, é importante salientar que a luta das mães negras por uma sociedade mais justa para seus filhos trata-se do exercício do "Nós compartilhado" proposto

por Evaristo (2020). A história de Manuela entrelaça com a de Maria assim como as histórias das autoras dessa narrativa, além de boa parte das mulheres negras brasileiras que têm na luta contra o racismo um elo que as une.

Nossa luta contra as desvantagens sociais e econômicas também passam pela escolarização da população negra. Segundo Hasenbalg (1979), a educação pode favorecer o acesso a bens sociais e econômicos. Em seus estudos, o autor comprova que o aumento da escolaridade entre as gerações é responsável por ganhos significativos ao passo que denuncia a discrepância entre o nível de escolarização das populações negras e brancas.

A análise dos últimos censos da educação brasileira confirma os achados de Hasenbalg (1979) e apontam que os jovens negros são os que mais evadem do sistema escolar.

A exclusão desses jovens é, muitas vezes naturalizada pelo "pacto da branquitude" conforme Bento (2022) que rotula meninas e meninos negros como indisciplinados, violentos e pouco adaptados ao espaço escolar. Suas famílias são convocadas a comparecer às unidades escolares para ouvir sobre a inabilidade de seus filhos. Não raro deixam os encontros com uma lista de atitudes que devem ser tomadas num constante questionamento de seu maternar.

Acreditamos que quando mães como Maria e Manuela questionam o currículo das escolas e o fazer pedagógico, provocam tensão porque o pacto da branquitude é questionado. Assumimos o lugar da insurgência, rompendo com a subalternidade a qual fomos relegadas.

Refletimos esta constatação ao longo do capítulo, aqui apresentado. No entanto, tais abordagens reflexivas sobre as mulheres negras já eram mencionadas e apontadas desde os idos anos de 1980 por Lélia Gonzalez (1984). "A teórica foi a pioneira em apontar raça, gênero e classe como norteadores excludentes dessas mulheres" (Faustino, 2023, p. 95).

Cientes deste constructo sócio-histórico vimos a necessidade de repensar a escola a partir da descolonização dos currículos e da visibilidade das vivências, escritas e práticas dos sujeitos negros e índigenas através de ações transformadoras nos espaços escolares frequentados por nossos filhos a partir de seus saberes negrocentrados e também de seus corpos negros.

Referências

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Jandaíra, 2020.

ALMEIDA, Silvio de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2019.

BENTO, Cida. **O Pacto da Branquitude**. Rio de Janeiro. Companhia das Letras, 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 19 mar. 2026.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 15 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 19 mar. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 19 mar. 2026.

CARVALHO, Fernanda Calazans; MWEWA, Christian Muleka; SILVA, Thalita Pereira da. Contextos Diversos dos Livros Didáticos de História do Ensino Fundamental I. **Revista Interdisciplinar Cadernos Cajuína**, v. 9, n. 2, p. e249209, 2024. DOI: 10.52641/cadcajv9i2.219. Disponível em: https://v3.cadernoscajuina.pro.br/index.php/revista/article/view/219. Acesso em: 20 mar. 2026.

CONCEIÇÃO, Deise Guilhermina da. **Trajetória de graduados negros que ingressaram na UFF em 2004**. 2018. 220 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Niterói. 2018.

EVARISTO, C. A escrevivência e seus subtextos. *In*: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (org.). **Escrevivência**: a escrita de nós:

Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina de Comunicação e Arte, 2020. p. 26-46.

FAUSTINO, Sandra Regina de Oliveira. **A Criação do Curso Técnico de Agropecuária Orgânica do Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (CTUR).** 2012. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2012.

FAUSTINO, Sandra Regina de Oliveira. **Tecendo Bordados sobre Gênero e Sexualidades: um estudo com professores/as e profissionais da socioeducação no contexto da pandemia da covid-19**. 2023. 220 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, Nova Iguaçu. 2023.

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. **Aletria** (UFMG), n. 9, p. 38-47, 2003.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, p. 223-244, 1984. Disponível em: https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/bitstream/192/10316/1/06_GONZALES__L%C3%A9lia_Racismo_e_Sexismo_na_Cultura_Brasileira_1.pdf. Acesso em 10 out. 2025.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11. ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

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

MACHADO, Jacqueline Simone de Almeida; PENNA, Cláudia Maria de Mattos; CALEIRO, Regina Célia Lima. Cinderela de sapatinho quebrado: maternidade, não maternidade e maternagem nas histórias contadas pelas mulheres. **Revista Saúde Debate**, v. 43, n. 123, p. 1120-1131, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/sdeb/a/gNVpQTvHSW8GhbjfhbsNv8K/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 10 out. 2025.

PIEDADE, Vilma. **Doloridade**. São Paulo: Nós, 2017.

SANTOS, Macaé Maria Evaristo dos; NUNES, Maria do Rosário; GOMES, Nilma Lino. Educação e Diversidade: direito e ação afirmativa. **Revista Retratos da Escola**, v. 7, n. 13, p. 231-254. 2013. Disponível em: https://silo.tips/download/educaao-e-diversidade-direito-e-aao-afirmativa. Acesso em: 12 out. 2025.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

XAVIER, Giovana; FARIAS, Juliana Barreto; GOMES, Flávio (org.). **Mulheres Negras no Brasil Escravista e da Pós-emancipação**. Rio Grande do Sul: Selo Negro, 2012.

AUTORES E AUTORAS

Alessandra Pio – Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Líder do Grupo de Pesquisas e Estudos sobre Relações Étnico-raciais em Educação. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5302-029X. Lattes: https://lattes.cnpq.br/0968781274360926. E-mail: alessandrapio@ufrrj.br.

Allan Rodrigues – Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professor da Universidade Federal do Maranhão. Líder do Grupo de Pesquisa *AYO* Coletivo Docente e Conversações AfroCurriculares. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0233-7697. Lattes: https://lattes.cnpq.br/4371295579248202. E-mail: allancr@id.uff.br.

Audrei Rodrigo da Conceição Pizolati – Doutor em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Integra o Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças e o Laboratório de Práticas Pedagógicas, Docências e Inovação. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0656-0995. Lattes: https://lattes.cnpq.br/0915310669117432. E-mail: audreipizolati@gmail.com.

Camila Silva Santos – Mestranda em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia, Campus XIV – Conceição do Coité. ORCID: https://orcid.org/0009-0004-6902-6222. Lattes: https://lattes.cnpq.br/3446937112803078. E-mail: camila9185@icloud.com.

Célia Oliveira Cristo – Doutora em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Professora da rede municipal de Duque de Caxias, Rio de Janeiro. Integrante do Grupo de Pesquisa Formação de professores, Pedagogias Decoloniais, currículo e interculturalidade: agendas emergentes na escola e na universidade. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8870-5288. Lattes: https://lattes.cnpq.br/7866386164497243. E-mail: celiachristus@gmail.com.

Cinthia dos Santos Moreira – Mestre em Arqueologia pelo Instituto Politécnico de Tomar, Portugal. Doutoranda em Patrimônio pela Universidad de Extremadura, Espanha. Docente da Universidade Federal do

Maranhão. Lattes: https://lattes.cnpq.br/7866386164497243. E-mail: cinthia.moreira@ufma.br.

Claudilene Maria da Silva - Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1015-1251. Lattes: https://lattes.cnpq.br/5637844544469243. E-mail: claudilenems@unilab.edu.br.

Danilo Araujo de Oliveira – Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professor da Universidade Federal do Maranhão. Líder do Grupo de Pesquisa sobre Questões e Políticas de Currículo. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3222-3172. Lattes: https://lattes.cnpq.br/0463409625851892. E-mail: oliveira.danilo@ufma.br.

Deise Guilhermina da Conceição – Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Professora do Museu Vivo do São Bento na cidade de Duque de Caxias e da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5739-2442. Lattes: https://lattes.cnpq.br/1272629997828002. E-mail: deisehis@gmail.com.

Diogo Silva Corrêa – Doutor em Filosofia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professor da Universidade Federal do Maranhão. Líder do GECORP- Grupo de Estudos Corporalitá, no Diretório de Pesquisa do Brasil. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5519-6985. Lattes: https://lattes.cnpq.br/4893950830508477. E-mail: diogo.correa@ufma.br.

Ellen Cristina Setubal Brito – Mestranda em Ensino de História pela Universidade Federal do Acre. Professora da Educação Básica do estado do Acre. Integrante do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas da Universidade Federal do Acre. ORCID: https://orcid.org/0009-0000-5616-1813. Lattes: https://lattes.cnpq.br/1218489592705588. E-mail: ellen.brito@sou.ufac.br.

Fernanda Lopes Rodrigues – Doutoranda em História pela Universidade Estadual do Maranhão. Professora EBTT do Colégio Universitário da Universidade Federal do Maranhão. Integrante do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e do MAfroEduc Olùkó e do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação Afrocentrada. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5237-4918. Lattes: https://lattes.cnpq.br/3722376485880809. E-mail: fernanda.lr@ufma.br.

Flávia Rodrigues Lima da Rocha – Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Professora de História da Universidade Federal do Acre. Coordenadora do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2399-4795. Lattes: https://lattes.cnpq.br/6741665707188813. E-mail: flavia.rocha@ufac.br.

Geovanna Moraes de Almeida – Mestra em Letras: linguagem e identidade pela Universidade Federal do Acre. Pesquisadora do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas da Universidade Federal do Acre. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0691-3903. Lattes: https://lattes.cnpq.br/3929456553431018. E-mail: geovanna.almeida@sou.ufac.br.

Ilka Cristina Diniz Pereira – Doutorado em educação pela Universidade Federal Fluminense. Professora da Universidade Federal do Maranhão. Integrante do Grupo de pesquisa GIRA. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6150-7583. Lattes: https://lattes.cnpq.br/8134119717589271. E-mail: ilka.pereira@ufma.br.

Iris Verena Oliveira – Doutora em Estudos Étnicos e Africanos pela Universidade Federal da Bahia. Professora da Universidade do Estado da Bahia. Líder do grupo Currículo, Escrevivências e Diferença. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7041-3327. Lattes: https://lattes.cnpq.br/4935185086128673. E-mail: irisveren@gmail.com.

Isabelle Sanches Pereira – Doutora em Estudos Étnicos e Africanos pela Universidade Federal da Bahia. Professora da Universidade do Estado da Bahia. Líder do Grupo Entre-Elas – Educação e Culturas. ORCID: https://orcid.org/0009-0004-2371-8354. Lattes: https://lattes.cnpq.br/1035517424750327. E-mail: isspereira@uneb.br.

Juliana Dias Coelho Paiva – Graduanda em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Bolsista do projeto de Iniciação à Docência, Circularidade de saberes na formação docente: por uma didática racial. Integrante do Grupo (Re)imaginação, interseccionalidades e futuro com as infâncias e juventudes. ORCID: https://orcid.org/0009-0006-4184-3073. Lattes: https://lattes.cnpq.br/7352848409599423. E-mail: julianadiaspaiva@gmail.com.

Lucio Carlos Dias Oliveira – Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais e Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Portugal. Professor da Universidade Federal do Maranhão.

ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1415-6711. Lattes: https://lattes.cnpq.br/2767144727846106. E-mail: lucio.oliveira@ufma.br.

Luís Paulo Cruz Borges – Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professor do Instituto de Aplicação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Líder do Grupo (Re)imaginação, interseccionalidades e futuro com as infâncias e juventudes. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2153-5229. Lattes: https://lattes.cnpq.br/0194486050835751. E-mail: borgesluispaulo@yahoo.com.br.

Maria Carolina da Silva Caldeira – Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais. Coordena o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Inclusiva e Diversidade. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0668-1989. Lattes: https://lattes.cnpq.br/8051730003649059. E-mail: mariacarolinasilva@hotmail.com.

Maria de Fátima Sousa Silva – Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Professora da Universidade Federal do Maranhão. Integrante do grupo Pesquisa em Biodiversidade e Interdisciplinaridade em Ensino de Ciências Naturais. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6513-6361. Lattes: https://lattes.cnpq.br/8885542129496283. E-mail: proffatimasilvaa@hotmail.com.

Nubia Regina Moreira – Doutora em Sociologia pela Universidade de Brasília. Professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Líder do grupo Oju Obinrin – Feminismos, Etnicidades e Conhecimentos. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6171-6756. Lattes: https://lattes.cnpq.br/2340040990632743. E-mail: nubia.moreira@uesb.edu.br.

Patrícia Barros Soares Batista – Mestra e doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora do Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da Universidade Federal de Minas Gerais. Integrante do Grupo de Pesquisas do Letramento Literário. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0863-5217. Lattes: https://lattes.cnpq.br/7131069315861278. E-mail: patriciab.ufmg@gmail.com.

Patrícia Raquel Baroni – Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Líder do grupo Ecologias do Narrar. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-

1570-9816. Lattes: https://lattes.cnpq.br/2974793513488242. E-mail: patyybarone@gmail.com.

Rafael Ferreira de Souza Honorato – Doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Professor da Universidade Estadual da Paraíba. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo e Experiencias Escolares. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6196-0211. Lattes: https://lattes.cnpq.br/0019294625125073. E-mail: rafaelhonorato@servidor.uepb.edu.br.

Rayssa Martins de Sousa Neves – Doutorado em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Professora do Instituto Federal do Maranhão. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8581-1643. Lattes: https://lattes.cnpq.br/9012543472276774. E-mail: rayssa.neves@ifma.edu.br.

Roberto Carlos da Silva Borges – Doutorado em Letras pela Universidade Federal Fluminense. Professor do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9373-748X. Lattes: https://lattes.cnpq.br/0638289717015836. E-mail: prof.roberto.borges@outlook.com.

Sandra Regina de Oliveira Faustino – Doutora em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Educadora vinculada à rede municipal de Duque de Caxias, Rio de Janeiro, com atuação em educação antirracista. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1592-8496. Lattes: https://lattes.cnpq.br/5842779763742764. E-mail: sandrareginadefaustino@gmail.com.

Soraia Lima Ribeiro de Sousa – Mestra e doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Maranhão. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa MafroEduc Olùko e do Núcleo de Estudos Africanos e Afro-brasileiros. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4895-292X. Lattes: https://lattes.cnpq.br/7998495503398429. E-mail: soraia.lima@ufma.br.

Este livro convida a olhar o currículo como um espaço de disputas atravessado por relações raciais e por decisões sobre o que conta como conhecimento. A obra evidencia como epistemologias negras tensionam essas estruturas e deslocam os fundamentos que historicamente organizaram o campo educacional. Ao fazê-lo, reinscreve o currículo como campo de disputa pelos fundamentos do conhecimento.

Apoio:

GOVERNO DO MARANHÃO
TRABALHANDO PARA TODOS

SECTI
Secretaria da Ciência, Tecnologia e Inovação

FAPEMA
Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão

Pedro & João Editores
pedrojoaoeditores.com.br

ISBN 978-65-265-2876-1