



**UFRRJ**  
**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/ INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,**  
**CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**DISSERTAÇÃO**

**REVISTA ÁFRICA E AFRICANIDADES: EDUCAÇÃO**  
**ANTIRRACISTA NA PERSPECTIVA DE DOCENTES DA**  
**EDUCAÇÃO BÁSICA**

**NÁGILA OLIVEIRA DOS SANTOS**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,  
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**REVISTA ÁFRICA E AFRICANIDADES: EDUCAÇÃO  
ANTIRRACISTA NA PERSPECTIVA DE DOCENTES DA  
EDUCAÇÃO BÁSICA**

**NÁGILA OLIVEIRA DOS SANTOS**

Sob orientação da Professora Doutora

**Sandra Regina Sales**

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Área de concentração: Educação. Linha de Pesquisa: Educação e Diversidades Étnico-Raciais.

Nova Iguaçu, RJ  
Fevereiro de 2017

305.8

S237r

T

Santos, Nágila Oliveira dos, 1980-  
Revista África e Africanidades : educação  
antirracista na perspectiva de docentes da educação  
básica / Nágila Oliveira dos Santos. - 2017.  
178 f. ; il.

Orientador: Sandra Regina Sales, 1968-  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural  
do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em  
Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas  
Populares.

Bibliografia: f. 165-178.

1. Relações raciais. 2. Discriminação na educação.  
3. Antirracismo. 4. Professores - Formação.  
I. Sales, Sandra Regina, 1968-. II. Universidade  
Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-  
Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e  
Demandas Populares. III. Título.



**UFRRJ** UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL  
DO RIO DE JANEIRO

**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR**  
Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e  
Demandas Populares (PPGEduc)

**NÁGILA OLIVEIRA DOS SANTOS**

**“REVISTA ÁFRICA E AFRICANIDADES: educação  
antirracista na perspectiva de docentes da educação  
básica”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas  
Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro,  
como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em  
Educação.

Linha de Pesquisa: Estudos Contemporâneos e Práticas Educativas

Dissertação aprovada em 23/02/2017.

**BANCA EXAMINADORA**

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. SANDRA REGINA SALES - UFRRJ - Orientadora

Prof. Dr. LUIZ FERNANDES DE OLIVEIRA - UFRRJ

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. ROSANA BATISTA MONTEIRO - UFSCar

Seropédica (RJ)  
fevereiro/2017

## DEDICATÓRIA

Ao meu André Luiz,

O menino que chegou à minha vida com a sabedoria de Oxalá e com a alegria  
dos Ibejis.

O menino que abriu meus caminhos com a coragem de Ogum e que mudou  
para sempre meu destino como a força da ventania de Oiá.

O menino que me faz buscar forças nas mães ancestrais e me reinventar  
diariamente.

## AGRADECIMENTOS

Ao companheirismo do meu esposo André Luiz.

À minha orientadora Sandra Regina Sales pela generosidade, acolhida e competência com que conduziu esta travessia/ aprendizado. Pelas muitas discussões e intervenções teóricas e por possibilitar aprendizados e novas experiências que não caberão no *Lattes*.

Às minhas amigas *Aline Oliveira Grion* e *Gyme Gessyka Pereira dos Santos* pelas vivências, aprendizados ao longo desta travessia fazendo-a menos solitária. Pelas relevantes observações e intervenções ao longo deste processo de escritas e reescritas.

À minha amiga Andréa Montalvão pelo incentivo constante e por acreditar na possibilidade deste caminhar.

Aos meus pais pela compreensão dos muitos momentos de ausência e pelas boas energias.

## RESUMO

O presente estudo tem por objetivo analisar a produção dos docentes da Educação Básica, publicada na Revista África e Africanidades, no período de 2008 e 2016, no que se refere a uma perspectiva de educação antirracista, intercultural e decolonial sobre história e cultura africana e afro-brasileira destacando os desafios e possibilidades de aplicação da lei 10.639/2003. Parte da hipótese de que o conteúdo da Revista África e Africanidades se apresenta enquanto uma importante fonte de informação e divulgação sobre as temáticas africanas e afro-brasileiras, fato este potencializado por uma política editorial de valorização da participação de docentes da Educação Básica compreendidos enquanto produtores de um conhecimento invisibilizado pelas universidades em razão dos resquícios da colonialidade. O uso de descritores e categorização nortearam a análise das produções docentes. A pesquisa revelou que a desconstrução do mito da democracia racial no Brasil, críticas e as possibilidades teórico-práticas de superação do racismo epistêmico no interior do espaço escolar, as fragilidades do poder público na aplicação da lei 10.639/2003, a valorização da estética e a ressignificação da corporeidade negra, a intolerância religiosa são temas recorrentes na abordagem dos docentes da Educação Básica. Cabe ainda destacar que na perspectiva dos docentes a reconstrução da identidade e o reconhecimento dos valores e saberes negros perpassam pela acolhida dos movimentos sociais e culturais na construção pedagógica.

**Palavras-chaves:** Revista África e Africanidades, educação decolonial, interseccionalidade crítica, lei 10.639/2003, docentes da Educação Básica.

## ABSTRACT

The present study aims to discuss the production of Basic Education teachers in the journal *Revista África e Africanidades* from 2008 to 2016. In particular, it approaches anti-racist, intercultural and decolonial education with focus on the challenges and potentials of the enforcement of law 10.639/2003. We claim that the contents of the journal represent an important source of information and dissemination of African and Afro-Brazilian themes enhanced by an editorial policy of valorization of the participation of Basic Education teachers as producers of knowledge undermined by universities due to a remnant of colonialism. The use of descriptors and categorization supports the analyses of the teachers' production. The findings shows that the deconstruction of the myth of racial democracy in Brazil, the criticism and theoretical-practical potentials of fighting epistemic racism inside the school environment, the fragilities of the public power to enforce law 10.639/2003, the valorization of aesthetics and the resignification of black corporeality and religious intolerance are recurring themes of Basic Education teachers. It is also worth pointing out that under their perspective, the reconstruction of identity and the acknowledge of black values and knowledges pervade the acceptance of social and cultural movements in pedagogic construction.

**Keywords:** Revista África e Africanidades, decolonial education, critical intersectionality, law 10.639/2003, Basic Education teachers.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>09</b>
<b>1 DECOLONIALISMOS, INTERCESSIONALIDADES CRÍTICAS E A LEI 10.639/2003 .....</b>	<b>18</b>
1.1 Colonialismo e pós-colonialismo: apontamentos importantes .....	21
1.2 Estudos Subalternos: diálogos com o coletivo modernidade/ colonialidade .....	25
1.3 Coletivo Modernidade/ Colonialidade: apontamentos sobre uma epistemologia decolonial .....	30
1.4 O que a escola tem a ver com tudo isso? Educação decolonial e a lei 10.639/ 2003 em questão.....	36
<b>2 REVISTA ÁFRICA E AFRICANIDADES .....</b>	<b>51</b>
2.1 Produções discentes e docentes: perfil dos autores .....	54
2.2 Para além do território negro virtual: material impresso e formação de docentes da educação básica .....	56
2.2.1. Cadernos África e Africanidades .....	56
2.2.1.1 Cadernos África e Africanidades 1: Literaturas Africanas e Afro-Brasileiras.....	61
2.2.1.2 Cadernos África e Africanidades 2: Mulheres Negras .....	68
2.2.1.3 Cadernos África e Africanidades 03: Memória, Tradição e Oralidade..	73
2.2.1.4 Cadernos África e Africanidades 04: Educação e Relações Étnico-Raciais .....	77
2.2.1.5 Cadernos África e Africanidades 05: História .....	81
2.2.1.6 Cadernos África e Africanidades 06: Religiosidade, identidade e resistência .....	83
2.2.1.7 Cadernos África e Africanidades 07: Política Educacional.....	84
2.3 Concurso Cultural Blog nota 10 – África e Africanidades .....	85
2.4 Formação docente na Revista África e Africanidades .....	88
2.4.1 I Círculo de Palestras da Revista África e Africanidades.....	89
2.4.2 I Curso Mitologias Africanas e Afro-Brasileiras na Sala de Aula .....	91
2.4.3 II Curso Mitologias Africanas e Afro-Brasileiras na Sala de Aula .....	95
2.4.4 Curso Aspectos Históricos, Geográficos e Culturais de Cabo Verde .....	96
2.4.5 Exposição Um Presidente Negro na República do Café com Leite.....	97

2.4.6 Cursos EAD da Revista África e Africanidades .....	97
--	----

**3. OLHARES DOCENTES SOBRE EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS .....** **100**

3.1 Culturas, Educação e Sociedade .....	101
--	-----

3.1.1 Olhares docentes sobre Identidades, Musicalidade e Corporalidade Negras .....	101
---	-----

3.1.2 Olhares docentes sobre Culturas, Identidade Negra e Educação .....	107
--	-----

3.1.3 Olhares docentes sobre Educação de Jovens e Adultos e Relações Étnico-Raciais .....	117
---	-----

3.1.4 Olhares docentes sobre Educação Escolar Quilombola .....	118
--	-----

3.1.5 Olhares docentes sobre artes africanas, afro-brasileiras e Educação ..	121
--	-----

3.2 Religiões Africanas e Afro-Brasileiras .....	123
--	-----

3.2.1 Olhares docentes sobre Religiosidades de Matrizes Africanas e Afro-Brasileiras e Intolerância Religiosa .....	123
---	-----

3.3 Negras Literaturas e o Negro na Literatura .....	130
--	-----

3.3.1 Olhares docentes sobre literaturas africanas .....	130
--	-----

3.3.2 Olhares docentes sobre feminismo negro e literatura afro-americana ..	135
---	-----

3.3.3 Olhares docentes sobre o negro na literatura infantil .....	136
---	-----

3.4 História da África e História do Negro no Brasil .....	140
--	-----

3.4.1 Olhares docentes sobre História da África .....	141
---	-----

3.4.2 Olhares docentes sobre a história do negro no Brasil .....	145
--	-----

3.4.3 Olhares docentes sobre história do negro na sala de aula .....	149
--	-----

<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>155</b>
------------------------	------------

<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>165</b>
--------------------------	------------

## INTRODUÇÃO

Este estudo analisa a produção intelectual de docentes da Educação Básica sobre o negro no Brasil e educação para as relações étnico-raciais, a partir das publicações da Revista África e Africanidades, no período de 2008 a 2016.

Inserida no cotidiano da Educação Básica, desde 2005, quando assumi as primeiras turmas de Ensino Médio do Curso Normal e de Formação Geral vivenciei as angústias, os silenciamentos, erros e também práticas exitosas minhas e de outros docentes, no que se refere à realização de uma educação para as relações étnico-raciais, e a aplicação da lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de cultura, história e literatura africana e afro-brasileira no currículo da Educação Básica.

Em 2006 criei junto com André Luiz dos Santos Silva Filho, estudante de biblioteconomia e meu esposo, o *blog* [africaeafricanidade.wordpress.com](http://africaeafricanidade.wordpress.com). Inicialmente, a criação do *blog* estava muito relacionada ao compartilhamento de minhas reflexões sobre o tema que tiveram início ainda na graduação em Ciências Sociais, quando fui bolsista do Projeto Políticas de Ação Afirmativa na UFF, vinculado ao Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira (PENESB), entre o período de 2002 e 2004. Enquanto blogueira recebia uma grande quantidade de solicitações por parte de docentes e de estudantes de licenciaturas de diversos estados do país, de subsídios para a aplicação da lei 10.639/03, assim como nas discussões entre os próprios leitores esta demanda sempre ficava explícita.

Esta demanda me fez repensar a missão desta ferramenta, o que a tornou num espaço de troca de experiências entre docentes e de disponibilização de materiais sobre a temática. Neste sentido, o *blog* acabou reunindo num único espaço e de forma muito didática uma grande quantidade de material pedagógico e de formação inicial e continuada de professores, que até então estavam disponíveis em ambientes diversos, sejam nacionais como estrangeiros. Organizado pelas categorias Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Superior, Subsídios para Formação Docente, Músicas Afro-Brasileiras, Músicas Africanas, Imagens, Filmes, Jornais e Revistas, Material Pedagógico, Núcleos de Estudos, Agenda Afro (dicas de cursos, capacitações, seminários e outros eventos), Museus e Literatura Negra. Entre as principais categorias as mais acessadas destinavam-se aos links e *downloads* de materiais audiovisuais, livros, acervos fotográficos, músicas, jornais do continente africano, periódicos específicos como as Revistas Afro-Ásia vinculada à UFBA e Revista Estudos Afro-Asiáticos, do Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, ambas pioneiras na publicação de estudos sobre a temática.

O meu *blog* fora atualizado e seu conteúdo disponibilizado entre 2006 a 2008, período logo após a conclusão do curso de Especialização em África/Brasil: laços e diferenças, realizadas pela UCB, cujo foco de formação incluía a história, a cultura e a literatura africana e afro-brasileira.

Embora não tenhamos dados estatísticos consolidados sobre o número de *blogs* diretamente relacionados às questões africanas e afro-brasileiras no período de 2006 e 2008, percebo que estes eram infinitamente menores em relação às outras temáticas da área de Educação. Mas num contexto em que as redes sociais ainda engatinhavam no país, estes foram ferramentas relevantes para dar apoio e fomentar de forma democrática as discussões e trocas de experiências sobre o que se pretendia naquele momento se apresentar enquanto uma educação para as relações étnico-raciais. Neste período, como blogueira também percebi que boa parte dos *blogs* específicos era de iniciativas particulares e ou ligados aos movimentos sociais; e que nos meios acadêmicos poucos tinham se apropriado deste território enquanto ferramenta de produção e disseminação de conhecimento na área. As

discussões trazidas pelos leitores fossem estes professores, estudantes, ativistas de movimentos sociais mostravam que não só neste momento já existia um interesse em apropriação de saberes sobre uma historiografia africana e afro-brasileira, que trouxessem novas concepções e formas de enfrentamento do racismo, mas que também surgiam de forma mais ou menos sistematizada, embora embrionária, novas práticas educativas e produções acadêmicas. Não era raro nos espaços de debate do *blog*, estudantes de graduação e pós-graduação pontuarem suas pesquisas, angústias e descobertas sobre aspectos relevantes da história, cultura e literatura africana e afro-brasileira.

Desta percepção, em 2008, tive a ideia de ampliar este território negro de discussão de forma a disseminar parte destes novos conteúdos produzidos nos espaços escolares, nos movimentos sociais e na academia, a partir da criação da Revista África e Africanidades (ISSN 1983-2354), periódico on-line de acesso aberto e gratuito.

Busquei ajuda de professores, pesquisadores independentes, estudantes, técnicos e especialistas voluntários para dar conta da missão do periódico que nascia direcionado à divulgação de estudos relativos às temáticas africanas, afro-brasileiras e afro-latinas e o subsídio de práticas pedagógicas e formação continuada de professores da Educação Básica. Assim, desde 2008<sup>1</sup> a Revista África e Africanidades apresenta-se como um dos poucos periódicos abertos nacional inteiramente dedicado a estas temáticas e que agrega conteúdos acadêmicos, de informação, entretenimento e subsídios para a prática docente.<sup>2</sup>

Com publicação trimestral o periódico possui 34 (trinta e quatro) linhas de pesquisa, a saber:

01. A cultura afro-brasileira em seus diversos desdobramentos;
02. Estudos africanos: pesquisa e divulgação;
03. Literatura, mito e memória;

---

<sup>1</sup> A primeira edição da Revista África e Africanidades foi publicada em 13 de maio de 2008 e com lançamento no mesmo dia durante “Auto da Escrava Anastácia”, musical com coordenação, texto e direção Artística de Ricardo Andrade Vassilievitch e com minha consultoria e curadoria, realizado na Estação Central do Brasil (RJ).

04. Educação, formação de professores e relações étnico-raciais;
05. Desenvolvimento econômico social e discriminação;
06. Corpo, gênero e sexualidade;
07. Teoria social e estudos raciais;
08. Questões negras na educação;
09. Comunicação, mídia e representações: produção, sentidos e veiculação da imagem do negro;
10. Os movimentos sociais negros brasileiros: do pós-abolição à contemporaneidade;
11. Relações raciais em discursos midiáticos e literários;
12. Trajetórias e estratégias de ascensão social de afrodescendentes;
13. Territórios e o patrimônio material e imaterial;
14. Territórios, religiões e culturas negras;
15. A África na sala de aula: questionamentos e estratégias;
16. A literatura afro-brasileira e africana para jovens e crianças;
17. Ritmos da Identidade: música, territorialidade e corporalidade negra;
18. Literatura, História e Artes: entrelaçamentos possíveis;
19. Estudos de narrativa: tendências contemporâneas;
20. Afrodescendências e africanidades nas artes no Brasil;
21. Direitos Humanos e população negra;
22. O comparativismo literário: interdisciplinaridade e hibridismo;
23. Tradições orais;
24. Religiosidade;
25. Juventude e identidades
26. Luta e resistência em espaços urbanos e rurais;
27. Saúde da população negra;
28. Preservação do patrimônio histórico, artístico e cultural;
29. Políticas de ação afirmativas no Brasil e no exterior: avaliações e perspectivas;
30. Participação e representação política;
31. Identidades e trajetórias sociais;
32. Educação: mudanças, desafios e novas perspectivas;
33. Mercado de trabalho;
34. Racismo institucional

Ao longo destes oito anos, o conselho editorial teve diversas formações a partir de colaboradores com formações e atuações diversas tendo feito parte dele os seguintes colaboradores: Ricardo Silva Ramos de Souza, André da Silva Sampaio, Walkyria Chagas da Silva Santos, Waldeci Ferreira Chagas, Maria Antônia Marçal, Ricardo Luiz da Silva Fernandes, Assunção de Maria Souza e Silva, Souza e Silva Assunção de Maria, Ronaldo Só Moutinho e Alfeu Garcia Júnior. Entre os colunistas, o projeto Revista África e Africanidades teve a contribuição de estudantes, docentes, militantes e pesquisadores. Sendo estes: Denise Guerra dos Santos, André da Silva Sampaio, Jéfter Paulo da Silva, Sonia Rosa, Alejandra Luísa Magalhães Estevez, Ricardo Luiz da Silva Fernandes, Valdinei José Arboleya, Maria Antônia Marçal, Juliana Faria, Alexandre de Oliveira Fernandes, Roberto Oliveira, Patrícia Camargo, Marcelo Fernando Theodoro, Antonio Krisnas, Fabiana de Oliveira, Ana Luisa dos Santos Julio, Luis Carlos Ferreira dos Santos,

O conteúdo encontra-se dividido em quatro grandes seções, a saber: a) cultura; b) educação; c) história; e) literatura.

A seção Cultura no período analisado reuniu 137 produções de estudantes e profissionais das áreas de Antropologia, Sociologia, Artes, Geografia dentre outras. Entre os principais temas abordados podemos destacar aqueles direcionados aos estudos das religiosidades de matrizes africanas e afro-brasileiras; patrimônio imaterial e material afro-brasileiro; identidades negras; manifestações da cultura negra em seus diversos aspectos; e representações do (a) negro (a).

A seção Educação no período de 2008 a 2016 reuniu 89 produções entre artigos, ensaios, relatos de experiências e planos de aulas, sendo dividida didaticamente nas seguintes temáticas: 1) Sala de Aula; 2) Política Educacional; e 3) Formação docente.

Durante os anos de 2008 a 2010, além destas subseções acima, os debates em torno da área de educação foram também fomentados a partir das colunas de autoria de docentes e pesquisadores convidados, a saber: 1) Trabalhando com Projetos com textos de autoria de Luiz Carlos da Silva Fernandes, à época pedagogo com atuação em gestão de projetos para a educação para as relações étnicas e raciais, e mestrando em Ciências da Educação na Área de Formação Pessoal e Social da Universidade de Aveiro –

Portugal. Atualmente, professor da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro; 2) Por dentro da História com textos de autoria de Waldeci Ferreira Chagas professor de História da África da Universidade Estadual da Paraíba; 3) Uma outra História; textos de autoria de Maria Antônia Marçal, à época professora de História da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), pesquisadora do Grupo de Estudos em Didática da História (GEDHI) e mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Atualmente também atua como docente de Antropologia na Faculdades Ponta Grossa; 4) Arte e Educação; e 5) Literatura Infantil, sendo estas duas últimas assinadas por Valdinei José Arboleya, à época bacharel em Ciências Sociais, especialista em Arte e Educação e em História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Docente na rede municipal de ensino de Toledo com atuação na Educação Infantil e Ensino Fundamental. Atualmente mestrando do curso de Letras, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

A seção Literatura<sup>3</sup> trouxe 101 produções organizadas da seguinte forma: a) por países; b) estudos comparados; c) planos de aula; d) o negro na literatura infantil. Merece destaque que 89 textos eram sobre literatura africana, afro-brasileira, literatura afro-americana e representações do negro na literatura.

A seção Literatura da Revista África e Africanidades foi objeto de análise do artigo de Grion e Santos (2016) sobre as contribuições da *internet* para a formação continuada de docentes da Educação Básica, no que diz respeito, à educação para as relações étnico-raciais no país. Segundo as autoras, a seção literatura do periódico em questão se apresenta como uma importante fonte de informação para docentes e estudantes de licenciatura, em torno das literaturas africanas e afro-brasileiras. Destacam a qualidade dos textos que trazem a partir de suas referências bibliográficas um rico e constante diálogo com especialistas como Simone Caputo, Carmem Tindó Secco, Inocência Matta, Laura Cavalcante Padilha, Maria Tereza Salgado e Maria do Carmo Sepúlveda, Moema Parente Augel, dentre outros.

Os conteúdos disponibilizados não se limitam aos territórios da África Lusófona (Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e

---

<sup>3</sup> [www.africaeaficanidades.com.br/literatura](http://www.africaeaficanidades.com.br/literatura)

Príncipe) e à literatura afro-brasileira, mas abrangem também a literatura contemporânea do Egito, Mali, Jamaica e Estados Unidos. Destaco ainda nesta seção, a publicação de duas antologias poéticas com escritores de Cabo Verde e Moçambique reunindo gerações e estilos diferenciadas da literatura contemporânea destes países.

A seção História ao longo de 2008 a 2016 reuniu 173 produções, tendo como principais temas: movimento negro no Brasil, escravidão e diáspora negra, construção das teorias raciais, personalidades afro-brasileiras, novas perspectivas historiográficas sobre história da África e do negro no Brasil, relações políticas e econômicas entre Brasil e África Lusófona, discursos e representações sociais do continente africano.

A pesquisa busca conhecer as especificidades trazidas pelas produções de docentes da Educação Básica, no que se refere aos processos de continuidades e silenciamentos, resultantes de uma construção ideológica marcadamente etnocêntrica e eurocêntrica que dominou nossos territórios em razão do colonialismo. Por outro lado, também buscamos analisar na Revista África e Africanidades, enquanto um elemento da imprensa negra independente, as possibilidades de rupturas trazidas por novas leituras e olhares decoloniais sobre o negro no Brasil, em especial a educação para as relações étnico-raciais. Com este intuito adotaremos enquanto suporte epistemológico: 1) os estudos em torno da pedagogia decolonial e da interculturalidade crítica, a partir do grupo modernidade/ colonialidade e de estudiosos brasileiros sobre o mesmo; 2) a literatura enquanto crítica social, tendo como referência as escritoras Paulina Chiziane (Moçambique) e Chimamanda Ngozi Adichie (Nigéria); 3) Os estudos em torno da interseccionalidade de Kimberlé Crenshaw.

Parto da hipótese de que os conteúdos publicados pela Revista África e Africanidades são importantes fontes de informação, fomento e divulgação de pesquisas sobre currículo, subsídios, práticas e políticas públicas para a população negra no Brasil, partindo das discussões em torno de ações e políticas de combate ao racismo e a promoção de equidade para a população negra e seus reflexos no sistema de ensino brasileiro. Acredito ainda que estas possibilidades são potencializadas quando os autores são docentes da

Educação Básica inseridos em territórios e múltiplos contextos políticos, sociais, culturais, pedagógicos e geográficos.

Esta pesquisa é norteada pelos seguintes questionamentos:

- 1) Quais as perspectivas, possibilidades e desafios encontrados pela imprensa negra nos dias atuais?
- 2) Quais são as principais temáticas sobre o negro na Educação e Relações Étnico-Raciais, trazidas pelas pesquisas realizadas por docentes da Educação Básica, publicadas na Revista África e Africanidades em 2008 e 2016?
- 3) Quais perspectivas teóricas fundamentam as produções dos docentes da Educação Básica?
- 4) Em que medida as produções dos docentes da Educação Básica, publicados pela Revista África e Africanidades conseguem subsidiar novas pesquisas sobre educação para as relações étnico-raciais e sobre o negro na educação em espaços acadêmicos formais, tais como monografias, dissertações, teses e artigos?
- 5) Em que medida os docentes da Educação Básica consideram e dialogam com suas experiências pedagógicas ao construírem seus textos de natureza acadêmica?

A pesquisa parte de uma análise documental, tendo como fontes de informação primárias, os artigos, resenhas, colunas e planos de aula, publicados na Revista África e Africanidades, no período de 2008 a 2016, cujos autores à época da publicação atuavam na docência na Educação Básica.

A discussão crítica sobre a participação de docentes da Educação Básica, no processo de produção e disseminação de fontes de informação e conhecimento sobre o negro no Brasil, em especial, o negro na educação teve início com o levantamento dos textos publicados por estes atores sociais, em cada uma das 21 edições da Revista.

Após o levantamento dos textos, a coleta da produção acadêmica relacionada às temáticas do negro na Educação e as relações étnico-raciais, na Revista África e Africanidades deu-se a partir da busca em cada um dos artigos e resenhas disponibilizados em formato pdf dos seguintes descritores:

africanidade (s), africanismo (s), africanizado (a)(s), afro (s), afro-brasileiros (a)(s), afrodescendente, antirracista (s), candomblé, candomblecista (s), cota racial (s), colonial, colonialismo, cultura (s), cultural (is), discriminação racial, diversidade cultural, diversidade racial, decolonial, educação de negro (a) (s), educação quilombola, etnia, etnicidade (s), étnico (a)(s), étnico-racial (is), exclusão, identidade cultural, interculturalidade, interculturalismo, lei 10.639/03, mestiço (a) (s), mestiçagem, miscigenado (a)(s), miscigenação, movimento negro, multicultural, multiculturalismo, negritude, negro (a)(s), pardos (a)(s), preto (a)(s), política de ação afirmativa (s), quilombo (s), quilombola (s), quilombismo, raça (s), racial (is), racismo (s), racialismo (s), sincrético (s), sincretismo (s), religião afro-brasileira (s), religiosidade afro-brasileira (s), terreiro (s), território negro (s), territorialidade (s) negra (s), umbanda.

Cabe salientar que foram analisados apenas os textos publicados em português, nos quais os descritores mencionados acima foram encontrados.

A sistematização dos dados do periódico ocorreu a partir da divisão dos mesmos por grandes temas que emergirem ao longo da pesquisa, de forma a dialogar com a literatura especializada.

A dissertação está organizada em três capítulos, além dessa introdução e das considerações finais. O primeiro capítulo, a partir de um levantamento bibliográfico, tem por objetivo apresentar de forma sistematizada os principais conceitos, discussões e autores em torno da pedagogia decolonial e da interseccionalidades, bem como estas epistemologias podem contribuir para a educação para as relações étnico-raciais.

O segundo capítulo tem por objetivo apresentar o projeto da Revista África e Africanidades, destacando as principais ações direcionadas à formação de docentes como palestras, cursos, ciclo de debates realizadas no Rio de Janeiro e Baixada Fluminense. Neste capítulo, a produção do conhecimento dos docentes da Educação Básica é discutida, a partir das análises dos planos de aula e projetos produzidos ao longos dos cursos de formação e dos artigos publicados na coleção impressa Cadernos África e Africanidades. O terceiro capítulo consiste numa análise crítica dos discursos trazidos pelos docentes da Educação Básica, em torno das relações étnico-

raciais no Brasil, a partir de suas publicações na Revista *África e Africanidades*.  
Discute as possibilidades de construção teórica e metodológica e subsídios  
para a implementação da educação para as relações étnico-raciais no Brasil.

**CAPÍTULO I**  
**DECOLONIALISMOS, INTERCESSIONALIDADES CRÍTICAS E A LEI**  
**10.639/2003**

Este capítulo tem por objetivo apresentar brevemente os principais caminhos/ encruzilhadas epistêmicas que nortearão as discussões em torno da produção do conhecimento de docentes da Educação Básica, a respeito da educação para as relações étnico-raciais no Brasil, dentro do projeto editorial da Revista África e Africanidades. Projeto este que surge enquanto uma possibilidade de subsídio e divulgação de novas pesquisas dentro de um contexto antirracista, de valorização dos saberes e práticas de educadores, estudantes e pesquisadores negros e não negros comprometidos com a construção de uma educação capaz de questionar e insurgir contra o modelo hegemônico de dominação.

Parte das reflexões em torno das bases epistêmicas do grupo modernidade/ colonialidade e as possíveis contribuições e diálogos da perspectiva decolonial para os estudos e construções de novas epistemologias e práticas educacionais antirracistas, no contexto brasileiro.

O grupo modernidade/ colonialidade é um coletivo de pensamento crítico formado predominantemente por diversos intelectuais e ativistas da América Latina, de caráter transdisciplinar e centrado em torno da teoria de Análise dos Sistemas-Mundo de Immanuel Wallerstein (1996). A proposta de trabalho do grupo é oferecer uma alternativa à modernidade eurocêntrica, no que se refere tanto à perspectiva de civilização quanto epistêmica, buscando romper com a universalidade do conhecimento herdada do colonialismo.

Para o coletivo as perspectivas pós-coloniais formuladas na relação ao imperialismo francês e inglês, nos continentes africanos e asiáticos que teve continuidade ao longo do século XX, não davam conta das especificidades do

colonialismo ibérico nas Américas que já havia terminado no século XIX, embora as estruturas e instituições políticas, a racionalidade científica e as hierarquias sócio raciais, características do período colonial, permanecessem praticamente inalteradas. Assim, o coletivo, embora estabeleça um diálogo com as teorias pós-coloniais busca ampliar as discussões trazidas por estas a partir de uma perspectiva que ao olhar para as especificidades latino-americanas, vai além do eixo moderno/colonial.

Nos últimos anos, as produções deste coletivo orientadas por categorias diversas em razão da heterogeneidade de seus membros vem apontando para novas epistemologias sobre os rumos da América Latina. Os principais membros deste grupo são Quijano (1992, 1997, 2005, 2007), Mignolo (2003; 2005), Grosfoguel (2007, 2008, 2016), Walsh (2003;2005;2007), Maldonado-Torres (2007), Escobar (2007) e Dussel (2005, 2016).

Outra grande referência epistemológica que norteia este trabalho é a contribuição do desenvolvimento teórico do conceito de interseccionalidade entre raça, gênero e classe social, da professora, pesquisadora e ativista afro-americana Kimberlé Crenshaw (2002; 2004). Aqui estas discussões são vistas como instrumentos importantes para se compreender e criar novas estratégias para uma educação que visa romper com o processo de “subordinação estrutural” resultante do racismo, do patriarcalismo e do capitalismo.

Nas palavras de Chiziane (2014, p.1) “o colonialismo já se foi [...], mas ainda não tivemos “tempo” para termos uma conversa um pouco mais aberta sobre a nossa própria identidade”. Acredito que parte significativa desta conversa deve passar pelo território da escola e ser construída junto com seus atores sociais de forma a possibilitar processos de decolonização e desobediência epistêmica.

O processo de decolonização é aqui compreendido como uma possibilidade de construção de um pensamento crítico partindo dos grupos subalternizados pelos fenômenos da modernidade e do capitalismo, de forma a permitir a elaboração de um projeto epistêmico e político capaz de contestar as bases eurocêntricas/ etnocêntricas de construção do conhecimento histórico e social.

Esta perspectiva também está presente nas pesquisas de Oliveira (2012), Oliveira e Candau (2010), Gomes (2002, 2003, 2005a, 2005b, 2007), Munanga (2004a, 2004b, 2005) e Cavalleiro (2010) sobre as políticas curriculares para a diversidade, perspectivas interculturais na formação de professores e os processos de decolonização<sup>4</sup>do conhecimento. Nestes estudos os muros da escola são colocados enquanto importantes obstáculos nos processos de descolonização do conhecimento. Mas, que caminhos de desobediência epistêmica poderiam ser trilhados por educadores brasileiros atuantes na Educação Básica? No que consistiria esta desobediência?

A mesma escola que historicamente, não só no contexto brasileiro, mas em todas as sociedades que passaram por processos diversos de colonização e diáspora negra, e por assim dizer se construíram enquanto territórios de dominação, invisibilidade, exclusão, podem, a partir da mobilização dos movimentos sociais, da adoção de políticas de ação afirmativas e de novas epistemologias contribuir para a promoção de uma educação para as relações étnico-raciais que visem o rompimento da ideologia de branqueamento dos sujeitos da educação. Digo aqui sujeitos, pois os impactos da adoção deste eurocentrismo, nos currículos e práticas escolares, não influem apenas na formação dos estudantes, mas também na construção e reconstrução de identidades dos profissionais da educação.

Através de minha prática docente na Educação Básica percebi que professores negros ou não, ao se formarem e adotarem sistematicamente currículos eurocentrados passam por processos de branqueamento como uma forma de reafirmação dos conhecimentos acadêmicos, do novo *status* social e profissional, de forma a negarem e se distanciarem das práticas, estéticas e saberes negros, contribuindo para a permanência do colonialismo e do imperialismo. O processo educacional dentro desta perspectiva acaba sendo um processo no qual o outro é possuído, invisibilizado, anulado e exterminado, do ponto de vista das subjetividades e identidades. Nas palavras de Quijano (2007) é um processo de ocidentalização.

---

<sup>4</sup> O uso do termo “decolonial” ao invés de “descolonial” é uma indicação de Mignolo (2003) para diferenciar os propósitos do Grupo Modernidade/Colonialidade e da luta por descolonização do pós-Guerra Fria, bem como dos estudos pós-coloniais asiáticos.

Mas, em pleno século XXI pensar as tensões da educação a partir do colonialismo e imperialismo não seria um anacronismo histórico? Minha resposta é não. Pois se faz necessário compreender os diversos níveis de desigualdades e injustiças estruturais entre centro e periferia ou em outros termos entre o norte e o sul, a partir de resquícios e ou continuidades de relações coloniais e imperiais que se fortalecem principalmente com a emergência de teorias neoliberais e hegemônicas da globalização.

Para a compreensão e discussão em torno das epistemologias decoloniais e suas possíveis contribuições na educação para as relações étnico-raciais, faz-se necessário revisitar alguns conceitos importantes como o de colonialismo, pós-colonialismo e colonialidade.

### **1.1 Colonialismo e pós-colonialismo: apontamentos importantes**

Esta seção tem por objetivo apresentar os principais conceitos, perspectivas e autores das teorias pós-coloniais. Estas se apresentam como relevantes dentro deste estudo uma vez que os teóricos do coletivo modernidade/ colonialidade, escolhido para nortear os debates levantados ao longo deste estudo

Para Costa (2006, p.84) a recorrência ao termo colonial referencia às situações de exploração e opressão, definidas a partir de fronteiras de gênero, etnia e raça. Dentro desta perspectiva, o autor parte da visão de que “nem todas as situações de opressão são resultantes do colonialismo, embora possam ser reforçadas e indiretamente reproduzidas por ele” como ocorreu, por exemplo, com os fenômenos do patriarcado e da escravidão. Os estudos da pesquisadora e professora Luciana Balestrini (2013, p 194) corroboram com esta visão ao explicitarem que “[...] desde o século XVI, colonialismo e imperialismo reforçaram e reproduziram uma tríade estrutural identificável como geradoras de desigualdades e injustiças: capitalismo, racismo e sexismo”.

O uso do termo pós-colonialismo abriga distinções temporais e teóricas. No entanto, ao recorrer à literatura especializada, tais como Costa (2006) e Balestrin (2013) encontramos duas ideias básicas sobre o termo. A primeira traz a ideia de temporalidade histórica tendo como ponto de partida os processos de rupturas com o imperialismo e neocolonialismo, a partir de movimentos de libertação, emancipação e independência, ocorridos na

segunda metade do século XX, em especial das sociedades africanas e asiáticas. Já a segunda vertente relaciona-se às construções epistemológicas de correntes teóricas diversas, em especial aquelas diretamente relacionadas às contribuições dos estudos culturais e literários estadunidenses e ingleses que emergiram na década de 1980.

Em busca por uma melhor compreensão desta segunda vertente recorrerei às pesquisas de Miranda (2014), Costa (2006) e Balestrin (2013) que traçam genealogias dos estudos pós-coloniais e evidenciam uma inserção tardia destes estudos em nossas universidades em relação a outros territórios de produção do conhecimento.

A associação do termo pós-colonialismo aos estudos pós-estruturais, desconstrutivistas e pós-modernos é criticada por Balestrin (2013) que destaca dois pontos importantes: 1) existência de autores pós-coloniais antes da institucionalização do termo enquanto corrente de pensamento uma vez que expressões anticoloniais e a problemática da colonialidade já estavam presentes desde o século XIX, entre ativistas, políticos e intelectuais não só da América Latina, mas também da Europa; e 2) fixação de identidades binárias e essencializadas na categorização dos sujeitos, como por exemplo, eu ou outro, nós ou eles, preto ou branco, mulher ou homem, colonizador ou colonizado.

Assim surgimento do termo pós-colonial associado à relação colonizado e colonizador permite que se compreenda as identidades dos sujeitos necessariamente construídas dentro de uma relação antagônica, na qual “a presença do outro me impede de ser totalmente eu mesmo. A relação não surge de identidades plenas, mas da impossibilidade da constituição das mesmas” (LACLAU e MOUFFE apud BALESTRIN, 2013, p. 91)<sup>5</sup>. Neste sentido, a identidade do colonizado só pode ser construída a partir do seu antagonismo, ou seja, a identidade do colonizador.

Embora os estudos de Said (2001), Spivak (2012) e Bhabha (1998) tenham trazido rupturas com a visão de identidades binárias, o conceito de “diferença colonial” de Mignolo (2003) do grupo modernidade/ colonialidade a mantém. Entende-se por diferença colonial, a produção do conhecimento, a

---

<sup>5</sup> LACLAU, Ernesto & MOUFFE, Chantal (1985). *Hegemony and socialist strategy: towards a radical democratic politics*. Londres: Verso

partir das subjetividades formuladas pelo fenômeno da colonialidade, de forma a intervir na construção de epistemologias distintas das ocidentais.

O pós-colonialismo em suas diferentes perspectivas reúne os seguintes aspectos: 1) caráter discursivo do social; 2) descentramento das narrativas e dos sujeitos contemporâneos; 3) método da desconstrução dos essencialismos; 4) proposta de uma epistemologia crítica às concepções dominantes de modernidade. (COSTA, 2006 p. 83-84)

A teoria pós-colonial voltava-se para críticas ao sistema dicotômico e essencializado das narrativas hegemônicas, estruturadas pela criação de um aparato discursivo que objetiva fixar determinados simbolismos como produções culturais típicas do colonizador e do colonizado. As críticas sobre esta dicotomia apontam para a construção de análises de caráter reducionista.

Entre os estudos pós-coloniais clássicos podemos destacar o que se convencionou denominar de tríade francesa, assim temos as contribuições de “Os condenados da terra” (1961), do psicanalista negro jamaicano Franz Fanon um dos revolucionários do processo de libertação nacional da Argélia, “Discurso sobre o colonialismo” (1950) do também jamaicano Aime Césaire, negro, poeta surrealista e ideólogo do conceito de negritude, e da obra “Retrato do colonizado precedido de retrato do colonizador” (1947) do escritor tunisiano de origem judaica Albert Memmi.

Recorrendo ao conceito hegeliano e marxista de alienação, Franz Fanon em “Os condenados da terra” analisa os diversos mecanismos de dominação na formação da consciência do povo colonizado, destacando os pólos antagônicos na situação colonial: o colonizador e o colonizado.

Em “Discurso sobre o colonialismo”, Césaire (1978, p. 14) marcadamente uma escrita de combate ao discutir as relações de dominação e submissão, as únicas estabelecidas segundo ele dentro do contexto colonial destaca que

A colonização não é evangelização, empresa filantrópica ou “vontade de fazer retroceder as fronteiras da ignorância, da doença, da tirania”; tampouco é expansão de “Deus” ou extensão do “direito.”

Entre as contribuições de Césaire (1978) podemos destacar as críticas aos discursos de denúncia à colonização, criados pela burguesia europeia, que levavam em consideração a possibilidade de existência de uma civilização

fundada na equação entre civilização e colonização. Segundo o autor isto por si só já tornava estes discursos limitados a uma falsa consciência.

Em “Orientalismo” (1978), do palestino Edward Said crítico literário e ativista político, fundamentando-se no conceito de hegemonia de Gramsci deixou como principal contribuição a explicitação do uso da produção do conhecimento enquanto instrumento de dominação sobre o "outro". Ou seja, a cultura que não é destituída de intencionalidade ou neutralidade é um meio eficaz de persuasão utilizado pelas elites para a promoção de sua hegemonia.

O conceito de orientalismo discutido por Edward Said (2001) exemplifica a proposta epistêmica dos estudos pós-coloniais, como assinala Costa (2006, p.86)

[...] O orientalismo caracteriza, assim, um modo estabelecido e institucionalizado de produção de representações sobre uma determinada região do mundo, o qual se alimenta, se confirma e se atualiza por meio das próprias imagens e conhecimentos que (re) cria. O oriente do orientalismo, ainda que remeta, vagamente, a um lugar geográfico, expressa mais propriamente uma fronteira cultural e definidora de sentido entre um nós e um eles, no interior de uma relação que produz e reproduz o outro como inferior, ao mesmo tempo que permite definir o nós, o si mesmo, em oposição a este outro, ora representado como caricatura, ora como estereótipo, e sempre como uma síntese aglutinadora de tudo aquilo que o nós não é e nem quer ser.

De forma mais ou menos simultânea à obra de Said surgiram outras escritas e movimentos que acabaram por fortalecer a interpretação do pós-colonialismo, enquanto uma base de transformação política, intelectual e epistêmica.

Ainda na década de 1980, o argumento pós-colonial foi difundido no campo da crítica literária e dos estudos culturais na Inglaterra e nos Estados Unidos, cujos expoentes mais conhecidos no Brasil são o jamaicano Stuart Hall (1997a; 1997b, 2006), o indiano Homi Bhabha (1998) e o inglês Paul Gilroy (2001). Estes autores ao direcionarem suas análises para a compreensão das lógicas coloniais modernas, a partir de discussões em torno de categorias como cultura, identidade e globalização, dialogam com os estudos culturais, multiculturais e interseccionais.

Em “O local da cultura” Homi Bhabha (1998, p.239) destaca que

A crítica pós-colonial é testemunha das forças desiguais e irregulares de representação cultural envolvidas na competição pela autoridade política e social dentro da ordem do mundo moderno. As perspectivas pós-coloniais emergem do testemunho colonial dos países do Terceiro Mundo e dos discursos das 'minorias' dentro das divisões geopolíticas de Leste e Oeste, Norte e Sul. Elas intervêm naqueles discursos ideológicos da modernidade que tentam dar uma 'normalidade' hegemônica ao desenvolvimento irregular e às histórias diferenciadas de nações, raças, comunidades, povos. Elas formulam suas revisões críticas em torno de questões de diferença cultural, autoridade social e discriminação política a fim de revelar os momentos antagônicos e ambivalentes no interior das racionalizações' da modernidade. Para adaptar Jurgen Habermas ao nosso propósito, podemos também argumentar que o projeto pós-colonial, no nível teórico mais geral, procura explorar aquelas patologias sociais – 'perda de sentido, condições de anomia' – que já não simplesmente 'se aglutinam à volta do antagonismo de classe, [mas sim] fragmentam-se em contingências históricas amplamente dispersas'.

Partindo desta visão podemos compreender que as epistemologias pós-coloniais não são construções exclusivas de autores em processos coloniais ou diaspóricos ou daqueles inseridos em territórios periféricos de produção do conhecimento. Ou seja, a legitimidade do discurso pós-colonial está baseada num comprometimento com a superação das relações de colonização, colonialismo e colonialidade. Podemos perceber que o argumento pós-colonial construído por autores diversos e de forma mais ou menos simultânea, ocorre em sua maioria, a partir de um contexto diaspórico e de intenso ativismo político.

O principal legado epistêmico dos estudos pós-coloniais está na ruptura com a perspectiva de uma história única, até então sob a proteção das metanarrativas que legitimavam as ideologias diversas da colonização, de forma a naturalizar a dominação dos indivíduos, a partir das diferenças raciais hierarquizadas como justificativa para o processo de violência civilizatória.

## **1.2 Estudos Subalternos: diálogos com o coletivo modernidade/colonialidade**

É também dentro deste contexto que em 1982, no sul-asiático, a partir de uma série de debates acerca da escrita da história indiana moderna, resulta a formação do coletivo editorial *Subaltern Studies* (Estudos Subalternos em português). O grupo cujo líder, o indiano e ex-marxista Ranajit Guha (1920-), à época docente na Grã-Bretanha, num primeiro momento buscou tratar da

construção de uma análise crítica em torno da historiografia da Índia colonial, elaborada a partir de europeus e da própria historiografia nacionalista com base eurocêntrica e marxista ortodoxa.

Os estudos subalternos tiveram uma projeção intelectual para além da disciplina de história, bem como da própria questão indiana, uma vez que seus representantes, o cientista social Partha Chatterjee, o historiador Dipesh Chakrabarty e a crítica literária Gayatri Chakrabarty Spivak, dentre outros se inseriram nos debates contemporâneos e construíram duras críticas à história, ao nacionalismo, ao orientalismo e ao eurocentrismo, de forma a subsidiar de forma significativa o debate da construção social do conhecimento como um todo.

Os termos subalterno e hegemonia, caros as teorizações do grupo, são extraídos das contribuições teóricas do filósofo italiano Antonio Gramsci.<sup>6</sup> Dentro desta perspectiva a crítica literária, militante feminista e teórica indiana Spivak (2012, p.14) define os subalternos como aqueles que compõem “as camadas mais baixas da sociedade constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante”. Em suas análises a autora reconhece a impossibilidade de fala dos sujeitos subalternizados quando situados em espaços periféricos ao mesmo tempo em que critica as apropriações das falas oriundas destes sujeitos pelos intelectuais.

A crítica epistêmica construída pelos estudos subalternos teve contribuições significativas das teorias feministas, principalmente a partir das teorizações de Spivak de forma a impedir a reprodução/manutenção de um essencialismo às avessas. Neste sentido, a autora defende a ideia de que o sujeito subalterno não pode ser compreendido como um todo homogeneizado pela subalternização. Sendo assim, Spivak (2012, p.110) afirma que

se você é pobre, negra e mulher, está envolvida de três maneiras. Se, no entanto, essa formulação é deslocada do contexto do Primeiro Mundo para o contexto pós-colonial (que não é idêntico ao Terceiro Mundo), a condição de ser “negra” ou de “cor” perde o significado. A estratificação necessária da constituição do sujeito colonial na

---

<sup>6</sup>Para Gramsci o termo subalterno se refere a qualquer grupo social que se encontra marginalizado em relação a uma estrutura de poder tida como hegemônica.

primeira fase do imperialismo capitalista torna a categoria “cor” inútil como um significante emancipatório.

As críticas de Spivak (2012) podem contribuir de forma significativa para os estudos na área da educação de forma a suscitar questionamentos e constrangimentos às políticas de educacionais brasileiras que buscam homogeneizar os sujeitos subalternizados. Política educacional, na qual, termos como gestão participativa e emancipação ganham ênfase em documentos oficiais, mas que ainda estão longe de em termos práticos de dar voz aos sujeitos subalternizados.

O objetivo explícito dos estudos subalternos era construir uma análise histórica, na qual os grupos subalternos fossem vistos como os sujeitos de sua própria história. Mas isto aproximaria o grupo da tradição historiográfica marxista inglesa? Somente em parte, uma vez que os estudos subalternos partem de uma crítica sobre a relação entre poder e conhecimento, dentro da qual a própria história é também compreendida enquanto uma forma de conhecimento; a história do poder é dissociada com a história universal do capital; além de incluírem uma forte crítica a história do estado-nação. Assim, os estudos subalternos partem de uma percepção pós-colonial que não pode ser compreendida como uma releitura do marxismo.

O estudo de Júnior, Lima e Almeida (2015) destaca que as teorizações de Guha (2002), Chakrabarty (2000) e Chatterjee (1997) partem do pressuposto de que tanto as abordagens colonialistas como as nacionalistas eram visões elitistas sobre a história e de que três autores contribuíram de forma significativa para a construção de novas bases epistêmicas.

As críticas trazidas por Guha explicitam uma incapacidade do pensamento europeu em analisar os arranjos de poder, a consciência, as afinidades e os discursos dos grupos subalternos para além das estruturas liberais e institucionais. Assim, a partir da redefinição da categoria “político”, o teórico indiano Guha (apud ELÍBIO JÚNIOR, LIMA e ALMEIDA, 2015)<sup>7</sup> defende a existência na Índia colonial de um “domínio político autônomo da política pela população (*“politics of the people”*). Fugindo às regras institucionais e governamentais organizadas diferentemente da política da elite, os grupos

---

<sup>7</sup> GUHA, Ranajit. **History at the limit of World-History**. New York, Columbia University Press, 2002.

subalternos insurgentes mobilizavam-se por afinidade, territoriais, de consciência de classe, e várias outras, dependendo do grupo envolvido, mas sendo norteadas primeiramente pela noção de resistência à elite dominante (temos aqui o conceito de política subalterna). Esta redefinição da política traz uma contribuição importante para a teoria social e para a historiografia ao romper com a tendência marxista e eurocêntrica de classificar as revoltas organizadas por afinidade enquanto rebeliões primitivas e desprovidas de caráter político. Neste sentido, podemos observar que a redefinição da categoria político e a consequente rejeição da categoria pré-político acaba por pluralizar a história do poder na modernidade e separá-la da história universal do capital.

Buscando refletir a partir deste contato inicial com Guha (apud ELÍBIO JÚNIOR, LIMA e ALMEIDA, 2015)<sup>8</sup> podemos pensar as diversas insurgências negras organizadas durante a escravidão no Brasil enquanto uma “política subalterna”? E a permanência do idioma iorubá nos terreiros? E os movimentos de resistência quilombola nos dias atuais? E os movimentos de mulheres negras? E tantos outros que buscam inverter os símbolos de autoridade e dominação com os quais são submetidos em seus diversos espaços cotidianos? Ora, são tantos os movimentos nos quais sujeitos negros se apropriam de si para se colocarem enquanto sujeitos de suas próprias histórias e recriam aparelhos de memórias coletivas...

Em consonância com o pensamento de Guha (apud ELÍBIO JÚNIOR, LIMA e ALMEIDA, 2015)<sup>9</sup> e no limiar das principais críticas trazidas pelo historiador indiano Dipesh Chakrabarty está o conceito de “passados subalternos”. Segundo este autor, a incapacidade do historicismo europeu de traduzir histórias desconexas de seu modelo temporal e de sua visão de mundo fez com que estas fossem radicalmente excluídas.

As análises de Elíbio Júnior, Lima e Almeida (2015) ilustram muito bem esta perspectiva ao afirmarem que

Os historiadores do Terceiro Mundo sentem a constante necessidade de se referirem à História europeia em seus trabalhos, enquanto os historiadores europeus não sentem a mesma necessidade, sendo um movimento não recíproco, e

---

<sup>8</sup> Ibidem.

<sup>9</sup> Ibidem.

isso seria um sintoma da posição de subalternidade em que permanece o conhecimento. Os historiadores mais respeitados são, ao menos culturalmente, europeus. Eles produzem seus trabalhos em relativa – senão total – ignorância às histórias não ocidentais, e isso não parece afetar a qualidade de seus trabalhos. [...] No entanto, um historiador do terceiro mundo, mesmo que referindo-se à sua localidade, não pode ter a mesma atitude de ignorar os historiadores europeus, pois isso sim afetaria a qualidade de seus trabalhos. Há séculos filósofos e pensadores que deram forma à natureza das ciências sociais produziram teorias que abarcam a totalidade da humanidade, apesar de essas declarações serem feitas em relativa ignorância a outras sociedades. Tal atitude criou um paradoxo cotidiano das ciências sociais terceiro mundistas: nós, autores do terceiro mundo, achamos essas teorias, apesar de sua inerente ignorância, eminentemente úteis para compreender as nossas sociedades. (ELÍBIO JÚNIOR, LIMA e ALMEIDA, 2015, p. 69-70)

Chakrabarty (apud JÚNIOR, LIMA e ALMEIDA, 2015)<sup>10</sup> critica a construção da história do capitalismo enquanto uma história única capaz de fazer com que no domínio da disciplina da História, e nos espaços acadêmicos, a Europa se conserve soberana, constituindo-se no sujeito teórico de todas as histórias. Sendo assim, as histórias de outros lugares quando vistas são apenas variantes de uma história vista como maior e mais complexa, colocando-as como histórias de subalternidades. Dentro deste contexto, outra grande contribuição epistemológica de Chakrabarty (apud JÚNIOR, LIMA e ALMEIDA, 2015)<sup>11</sup> é a proposta de provincializar a Europa, na qual critica o *status* grandioso em torno das narrativas locais europeias que criam uma visão universal e secular do humano.

O grande legado dos estudos subalternos foi explicitar para o mundo que o fenômeno do colonialismo está para além das questões políticas e econômicas uma vez que possui uma dimensão epistêmica que se articula de forma muito estreita com o nascimento das ciências humanas modernas, e consequentemente influencia de forma decisiva a geopolítica do conhecimento e do poder. Esse processo ocorre a partir da construção de um imaginário em torno do mundo social dos subalternos de forma a legitimar a hegemonia econômica e política, assim como estabelecer paradigmas epistemológicos e identidades de colonizados e colonizadores. Os estudos subalternos do sul-

---

<sup>10</sup> CHAKRABARTY, D. A Small History of Subaltern Studies. In: **A Companion to postcolonial studies**. Oxford, Blackwell Publishing, 2000.

<sup>11</sup> Ibidem.

asiático produziram mudanças de paradigma e propuseram uma mudança epistemológica, motivo pelo qual podemos aproximá-lo da discussão contemporânea da pós-colonialidade.

### **1.3 Coletivo Modernidade/ Colonialidade: apontamentos sobre uma epistemologia decolonial**

Esse debate ecoou também nos Estados Unidos. Na década de 1990, intelectuais latino-americanos e americanistas, a partir da inspiração do debate pós-colonial que chegara às universidades estadunidenses nas décadas anteriores, em especial às epistemologias dos estudos subalternos da Índia bem como de processos de redemocratização de países da região, fundaram o Grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos. A declaração de fundação do grupo publicada em 1993 em inglês foi traduzida no final na década de 1990 para o espanhol por Santiago Castro-Gómez com o título de "*Manifiesto inaugural del Grupo Latinoamericano de Estudios Subalternos*" e publicado junto a uma coletânea que reunia teóricos cujas críticas estavam direcionadas para a emergência da construção de uma história latino-americana.

No entanto, em 1998 em razão de divergências teóricas ocorreu a dissolução deste coletivo. Entre várias delas podemos citar, por exemplo, quando Mignolo (apud Balestrin 2014)<sup>12</sup>, defende que estas epistemologias não foram capazes de realizar uma ruptura com autores eurocêntricos, pós-estruturais e pós-modernos, o que segundo ele resultou na reprodução do "imperialismo" dos estudos culturais, pós-coloniais e subalternos. Outra crítica realizada por Mignolo (apud Balestrin, 2014)<sup>13</sup>, Grosfoguel (2007, 2008) e outros ao grupo subalterno latino foi a compreensão de que a resposta indiana ao colonialismo não poderia simplesmente ser exportada para as Américas, por tratarem de trajetórias próprias de resistência e de dominação, e conseqüentemente o estabelecimento de relações diferenciadas de colonialidade, dentro do qual se destacava, por exemplo, a especificidade do

---

<sup>12</sup> MIGNOLO, Walter (1998). "Postoccidentalismo: el argumento desde América Latina", em CASTRO-GÓMEZ, Santiago & MENDIETA, Eduardo (coords.). **Teorías sin disciplina: latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate**. México: Miguel Ángel Porrúa.

<sup>13</sup> Ibidem.

imperialismo estadunidense. Grosfoguel (2008. p. 116) parte da leitura de que estes “[...] ao preferirem pensadores ocidentais (Foucault, Derrida, Gramsci) como principal instrumento teórico traíram o seu objetivo de produzir estudos subalternos. [...]”, pois suas epistemologias acabavam sendo releituras de perspectivas hegemônicas. Desta ruptura surgiu o grupo Modernidade/Colonialidade (M/C). Este reuniu apenas parte dos membros do coletivo anterior e teve em 2002 durante o III Congresso Internacional de Latinoamericanistas em Amsterdam suas perspectivas teóricas apresentadas por Arturo Escobar, antropólogo colombiano e docente da Universidade da Carolina do Norte, a partir do trabalho “Mundos e conhecimentos de outro modo”. Entre os principais expoentes do grupo M/C estão o semiólogo e teórico cultural argentino norte-americano Walter Mignolo, o filósofo argentino Enrique Dussel, o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o filósofo colombiano Santiago Castro-Gómez, o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres, a linguista norte-americana Catherine Walsh e o antropólogo colombiano Arturo Escobar.

Na visão dos integrantes do grupo M/C, a subalternidade não poderia ser compreendida enquanto uma crítica pós-moderna, pois a colocaria enquanto uma crítica eurocêntrica do próprio eurocentrismo. Assim, ao refutar os cânones ocidentais e buscar um distanciamento dos discursos do pós-colonialismo e dos subalternos indianos, a perspectiva teórica da M/C resgatou contribuições de autores latino-americanos e buscou decolonizar a epistemologia, a partir de um diálogo interdisciplinar entre cultura, economia e política. Buscava assim, construir um projeto alternativo à modernidade eurocêntrica. No Brasil, estes intelectuais são caracterizados pelo termo decoloniais.

No contexto brasileiro, sobretudo na área da Educação, os estudos em torno do grupo modernidade/colonialidade ainda são poucos explorados, mas também são apontados por Miranda (2013), Candau e Oliveira (2012) como um caminho epistemológico para a ruptura de currículos, práticas e políticas educacionais que silenciam, desvalorizam e excluem as identidades, saberes e práticas negras dos espaços formais de produção do conhecimento.

Para uma melhor compreensão deste projeto faz-se necessário inicialmente visitar os principais conceitos da perspectiva modernidade/

colonialidade. Assim temos: 1) mito de fundação da modernidade que parte do pressuposto que a modernidade não se deu a partir de um processo de autoemancipação da Europa, mas sim foi forjada/ inventada através do estabelecimento da violência colonial nas Américas, a qual possibilitou não só a conquista territorial, mas também epistêmica, a partir da imposição de uma razão universal, a partir da Europa e conseqüente negação de toda a racionalidade do outro não europeu; 2) colonialidade compreendido como processo de permanência, das relações de poder mesmo com o fim do colonialismo, a partir do domínio sobre a divisão do trabalho, da produção do conhecimento, da política e das subjetividades, pautado pelo capitalismo e pela racialização dos indivíduos; 3) racismo epistêmico, estabelecido a partir da negação da capacidade cognitiva dos sujeitos racializados levando a deslegitimação de qualquer outra epistemologia para além dos cânones europeus; 4) diferença colonial, se refere à produção do conhecimento a partir dos sujeitos subalternizados de forma a intervir no estabelecimento de novas epistemologias fora do eixo modernidade/ eurocentrismo; 5) transmodernidade; partindo da perspectiva de Dussel (2005) pode ser compreendida como a reconstrução de um pensamento crítico a partir das vivências e experiências da colonialidade, sem os legados eurocêntricos da modernidade e por ser oriunda do sul é capaz de dar voz a este território; 6) interculturalidade crítica, enquanto a construção de uma epistemologia capaz de estabelecer diálogo entre os conhecimentos subalternizados e os ocidentais, levando em consideração a colonialidade a fim de questionar processos hegemônicos e de invisibilidades.

As críticas do filósofo argentino Enrique Dussel (2005 e 2007) em torno do mito da modernidade partem do pressuposto de que a Europa moderna é uma invenção ideológica, datada de 1492 (quando se deram as condições históricas) quando da descoberta da América. Tal invenção teve por objetivo situar a Europa como centro da História universal, a partir de uma perspectiva greco-romana e linear que nega outras culturas, como por exemplo, a turco-romana e todo o mundo latino-romano ocidental cristianizado<sup>14</sup>. Parte, segundo Dussel (2007), de um comportamento etnocêntrico, provinciano e regional cuja pretensão é criar uma universalidade-mundialidade, capaz de posicionar a

---

<sup>14</sup>Para uma maior compreensão sobre a sequência histórica do mundo grego à Europa Moderna ver Oliveira (2012).

Europa como o centro e todas as demais culturas enquanto sua periferia e assim transformar o imaginário e as estruturas de poder no mundo moderno/colonial. Sobre esta invenção ideológica, o Dussel (2005, p. 61) afirma que

[...] Antes desta data, os impérios ou sistemas culturais coexistiam entre si. Apenas com a expansão portuguesa desde o século XV, que atinge o extremo oriente no século XVI, e com o descobrimento da América hispânica, todo o planeta se torna o lugar de uma só História Mundial. A Espanha, como primeira nação moderna (com um Estado que unifica a península, com a Inquisição que cria de cima para baixo o consenso nacional, com um poder militar nacional ao conquistar Granada, com a edição da Gramática castelhana de Nebrija em 1492, com a Igreja dominada pelo Estado graças ao Cardeal Cisneros, etc.) abre a primeira etapa Moderna: o mercantilismo mundial. As minas de prata de Potosí e Zacatecas (descobertas em 1545-1546) permitem o acúmulo de riqueza monetária suficiente para vencer os turcos de Lepanto, vinte e cinco anos depois de tal descoberta (1571). O Atlântico supera o Mediterrâneo. Para nós, a centralidade da Europa Latina na História Mundial é o determinante na História da Modernidade. Os demais determinantes vão correndo em torno dele (a subjetividade constituinte, a propriedade privada, a liberdade contratual etc.) são o resultado de um século e meio de modernidade: são o efeito e não o ponto de partida. A Holanda (que se emancipa da Espanha em 1609), a Inglaterra e a França continuarão pelo caminho já aberto.

O mito da modernidade possibilitou a realização do projeto europeu de descobrimento do mundo, ou seja, do outro, ampliado nos séculos XVII e XVIII com o Iluminismo e a Revolução Industrial. O mito cria sua própria justificativa eurocêntrica na qual imbuído de exigência moral, "o conquistador é o primeiro homem moderno ativo, prático, que impõe sua individualidade violenta a outras pessoas, ao outro". (DUSSEL, 1993, p.17)

Assim, a dominação, segundo Dussel exercida sobre os outros é exposta como um projeto de emancipação, como "utilidade", como "bem" do bárbaro que ao se espelhar no dominador se civiliza, se desenvolve, ou seja, se "moderniza". Mas, e a violência? E as vítimas? E os extermínios? Tudo isto foi apresentado como um sacrifício ou o preço necessário da modernização. Neste sentido as vítimas são culpabilizadas por toda ordem de desgraça ocorrida no caminho entre a barbárie e a civilização.

O discurso de Césaire (2010, p.17) é extremamente ilustrativo sobre esta questão ao trazer a seguinte denúncia

O que é em princípio a colonização? Reconhecer que ela não é evangelização, nem empreitada filantrópica, nem vontade de fazer retroceder as fronteiras da ignorância, da enfermidade, da tirania, nem a expansão de Deus, nem a extensão do direito; admitir de uma vez por todas, sem titubear, por receio das consequências, que na colonização o gesto decisivo é o do aventureiro e o do pirata, o do mercador e do armador, do caçador de ouro e do comerciante, o do apetite e da força, com a maléfica sombra projetada por trás por uma forma de civilização que em um momento de sua história se sente obrigada, endogenamente, a estender a concorrência de suas economias antagônicas à escala mundial.

Grosfoguel (2007, 2016) destaca que dentro deste processo ocorreram outros fenômenos como a divisão do trabalho entre centro e periferia e a hierarquização étnico-racial das populações, a partir da expansão e domínio colonial europeu. Embora tenham ocorrido ao longo dos séculos XIX e XX, independências políticas das ex-colônias, primeiro na América Latina e, posteriormente, nos continentes africano e asiático, a condição colonial se perpetua até os dias atuais, a partir de novas estratégias de dominação.

A desconstrução do mito da modernidade está intimamente ligada ao conceito de colonialidade, caro às perspectivas teóricas da modernidade/colonialidade e que embora apresente relação com colonialismo ou colonização é um fenômeno distinto.

Maldonado-Torres (2007) nos auxilia a entender o colonialismo bem como a refletir sobre a colonialidade e sobre as relações desta com o racismo. Segundo ele, o colonialismo é mais antigo do que a colonialidade, pois aquele se restringia a uma relação formal de caráter político, econômico e militar, dentro de um contexto em que a soberania de um povo ou nação se dava a partir do poder do outro, a partir do imperialismo. O colonialismo, segundo este filósofo, não implica necessariamente relações racistas de poder. Por outro lado, a colonialidade enquanto padrão de poder resultante do colonialismo moderno se refere ao modo como o trabalho (produção e recursos naturais), conhecimento (epistemologias), a autoridade (política) e subjetividades (identidades) se relacionam entre si, a partir do sistema capitalista e da ideia forjada de raça.

Quijano (2007) afirma que o conceito de raça é o maior instrumento de dominação social inventado nos últimos 500 anos e o racismo é a manifestação da colonialidade mais perceptível e presente nas relações sociais cotidianas.

De acordo com as DCN EREER (BRASIL, 2004, p. 20) o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

[...] envolverá a articulação entre passado, presente e futuro no âmbito das experiências e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro. É um meio privilegiado para a educação das relações étnico-raciais e tem por objetivos o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas.

Isto requer uma mudança de mentalidade, de formas de pensar e agir dos indivíduos em particular, assim como das instituições e de suas tradições culturais. Um verdadeiro desafio numa cultura marcada pela colonialidade.

A relação entre colonialismo e colonialidade em Quijano (2007, p.93) é explicitada a partir da afirmação de que:

O Colonialismo é, obviamente, mais antigo; no entanto a colonialidade provou ser, nos últimos 500 anos, mais profunda e duradoura que o colonialismo. Porém, sem dúvida, foi forjada dentro deste, e mais ainda, sem ele não teria podido ser imposta à inter-subjetividade de modo tão enraizado e prolongado.

O conceito de colonialidade de Quijano (2002. p. 15) nos coloca diante de uma perspectiva que agrega elementos históricos, econômicos, políticos e ideológicos que estruturam as relações de poder na atualidade. Assim, segundo ele

Para os países onde a colonialidade do poder é a base real das relações de poder, a cidadanização, a democratização, a nacionalização não podem ser reais a não ser de modo precário no modelo eurocêntrico de Estado-nação. (...). O que o termo democracia significa no mundo atual, no padrão mundial de poder colonial/moderno/capitalista/eurocêntrico, é um fenômeno concreto e específico: um sistema de negociação institucionalizada dos limites, das condições das modalidades de exploração e de dominação, cuja figura institucional emblemática é a cidadania e cujo marco institucional é o moderno Estado-nação.

O postulado de que “a colonialidade é constitutiva da modernidade, e não derivada” significa dizer que somente a partir do fenômeno da colonialidade, a Europa pode produzir as ciências humanas como um modelo universal e objetivo na produção de conhecimentos, além de excluir todas as epistemologias da periferia (América Latina, África e Ásia). Nas palavras de Quijano (2002), ocidentalizá-lo.

O fenômeno da colonialidade é um processo brutal e duradouro que atua na repressão do mundo simbólico do colonizado, subalternizando suas identidades, seus saberes, seus conhecimentos, de forma a naturalizar a imagem do colonizador no reflexo do colonizado. Neste sentido, sua história silenciada e perdida nos porões da memória coletiva passa a ser a história do europeu, oriunda de um processo de fetichismo e sedução apoteótica desta cultura. Assim, o eurocentrismo ultrapassa os limites cognitivos do colonizador para construir sua morada nos espaços mais profundos e sombrios de nossa constituição enquanto ser.

#### **1.4 O que a escola tem a ver com tudo isso? Educação decolonial e a lei 10.639/ 2003 em questão**

Dentro deste processo de violência epistêmica, a escola é veículo de dominação importante. Candau e Moreira (2003, p.161) em seus estudos destacam a histórica dificuldade da instituição escolar em lidar com a diferença. Segundo os autores, a escola “tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização”.

A lei 10.639/2003 e as DCN EREER podem ser compreendidas enquanto instrumentos importantes para o combate ao racismo epistêmico uma vez que o conceito de educação para as relações étnico-raciais explícito nelas

[...] implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. [...] Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira [...] [...] requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade [...]. [...] exige que se questionem relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes [...]. [...] é também valorizar, divulgar e respeitar os processos

históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas. [...] exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. [...] [...] exige que os estabelecimentos de ensino, frequentados em sua maioria por população negra, contem com instalações e equipamentos sólidos, atualizados, com professores competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e brancos [...]. (SECAD, 2004, p. 233-234).

Cabe salientar que no Brasil, a questão racial ganhou pedagogicamente maior visibilidade por força da Lei 10.639/2003, resultado de um processo histórico de luta do Movimento Negro. Esta altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para e estabelece que

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

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

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

Percebo-a como um importante instrumento para a construção de política, concepções e práticas de educação decolonial, caso seja amplamente efetivada.<sup>15</sup>

Entretanto, esse é um processo árduo, pois a articulação entre modernidade e colonialidade resultou em processos diversos de classificação e

---

<sup>15</sup>Após um ano de sancionamento da Lei 10.639/2003, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução Nº 01 de 17 de março de 2004 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que a partir de agora em diante a trataremos apenas por DCN ERER, fundamentada no Parecer CNE/CP Nº 03/2004. A partir dessas Diretrizes Curriculares Nacionais, as escolas da educação básica passam a contar com um dispositivo legal que não só debate o teor da Lei como também o aprofunda sendo, também, um instrumento orientador significativo para as instituições educacionais e para a prática pedagógicas dos(as) docentes no que tange à educação das relações étnico-raciais.

reclassificação da sociedade global de forma a estabelecer os eixos históricos que sustentam até os dias atuais as relações de poder contemporâneas, tais como a articulação entre raça e capitalismo. Os estudos de Grosfoguel (2008, p. 55-56) corroboram com esta percepção ao declarar que

A colonialidade permite-nos compreender a continuidade das formas coloniais de dominação após o fim das administrações coloniais, produzidas pelas culturas coloniais e pelas estruturas do sistema-mundo capitalista moderno/colonial. A expressão “colonialidade do poder” designa um processo fundamental de estruturação do sistema-mundo moderno/colonial, que articula os lugares periféricos da divisão internacional do trabalho com a hierarquia étnico-racial global e com a inscrição de migrantes do Terceiro Mundo na hierarquia étnico-racial das cidades metropolitanas globais. Os Estados-nação periféricos e os povos não europeus vivem hoje sob o regime da “colonialidade global” imposto pelos Estados Unidos, através do Fundo Monetário Internacional (FMI), do Banco Mundial (BM), do Pentágono e da OTAN. As zonas periféricas mantêm-se numa situação colonial, ainda que já não estejam sujeitas a uma administração colonial.

O estabelecimento de um paradigma universal do conhecimento, pautado na racionalidade do europeu em oposição ao resto do mundo e a dominação cultural constitui-se na base dos diálogos em torno dos conceitos de colonialidade do saber e geopolítica do conhecimento. Para Castro-Gomez (2005, p. 63-64) a unificação da visão de mundo, resultou não só num problema epistemológico, mas também sociológico trazido pela eficácia na estratégia de controle social e econômico que só foi possível uma vez que:

[...] A necessidade que teve o Estado espanhol e logo depois as demais potências hegemônicas do sistema mundo) para eliminar qualquer sistema de crença que não favoreceu a visão capitalista do *homo economicus*. Já não poderiam coexistir diferentes formas de “ver o mundo”[...] As outras formas de conhecer foram declaradas como pertencentes ao “passado” da consciência moderna, como “doxa” que engana os sentidos, como “superstição” que impediam a passagem para a maioria, como obstáculo epistemológico para obtenção da certeza [...].

A lei 10.639/2003 ao objetivar reparar, reconhecer e valorizar a identidade, a cultura e a história da população negra pode contribuir para a reeducação das relações entre negros e não negros trazendo transformações éticas, culturais, pedagógicas e políticas capazes de questionar a colonialidade do ser e a geopolítica do conhecimento. Os caminhos abertos para educação para as relações étnico-raciais, a partir da lei 10.639/2003 marcam uma nova

perspectiva epistêmica alternativa à eurocêntrica e capaz de construir visões plurais.

Oliveira (2012) ao analisar os principais argumentos da epistemologia modernidade/ colonialidade revisita vários clássicos das ciências sociais, como Comte, Durkheim, Tocqueville, Hegel, Marx, Kant, Weber para apresentar e discutir a presença da colonialidade do saber e do racismo epistêmico nas teorias destes autores, de forma a dialogar com as perspectivas de Castro-Gomez (2005) Este último salienta que o fundamento da epistemologia europeia deu-se partir de um modelo de sujeito “branco, masculino, heterossexual e de classe média” e que ao se tornar cânone é capaz de silenciar a produção intelectual e histórica de outros conhecimentos produzidos por outros grupos.

A colonialidade do saber tornou a escola e a academia territórios ideais para a morada dos cânones universais. Dentro deste contexto, Gomes (2003) aponta a escola como um dos meios de difusão de representações negativas sobre o negro. Essa visão é compartilhada por Canen e Moreira (2001) que inserem a instituição escolar no interior das relações socioculturais desiguais, como reprodutora de exclusão dos diversos grupos cujos padrões são alheios aos dominantes e por consequência socialmente aceitáveis numa perspectiva eurocêntrica e colonial.

A colonialidade do saber se constitui num padrão de inferioridade de todos os grupos humanos para além dos europeus, no que tange aos processos de produção e divisão racial do trabalho, níveis de salário e conhecimentos culturais e históricos, que passam a ser compreendidos enquanto primitivos e irracionais simplesmente pelo pertencimento a “outra raça”. Desta forma, podemos afirmar que toda a epistemologia moderna europeia se constitui em racismo epistêmico, marcado pela invenção do outro, pela construção da noção progresso em linha temporal e pela racialização do conhecimento.

Segundo o princípio do “fortalecimento de identidades e direitos” presente na DCN EREER, o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana deve orientar para o “[...] o desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida, [...] o

esclarecimento s respeito de equívocos quanto a uma identidade humana universal [...]” (BRASIL, 2004. p. 19). A história de luta e resistência da população negra ao ser recontada sem a cortina do etnocentrismo/ eurocentrismo passa a ser revivida e a gerar novas experiências.

O estabelecimento das relações entre epistemologia e economia acabou sendo um dos insumos necessários para a construção necessária de outra relação entre epistemologia e colonização. Isto ocorre quando se passou a considerar que fora da Europa não havia racionalidade e, por conseguinte não havia sujeitos.

O conceito de colonialidade do ser é importante dentro da perspectiva da modernidade/ colonialidade, principalmente a partir de Maldonado Torres (2007) e Mignolo (2003, 2005), e que intrinsecamente associado às teorizações em torno das categorias modernidade, colonialismo e colonialidade. Sobre esta questão Mignolo (2005) ressalta que o fetichismo e violência epistêmica que marcaram a “emancipação do ocidente” foram responsáveis por uma “geopolítica linguística”. Oliveira (2012) explica que este processo deu-se a partir do monopólio linguístico do colonialismo e do imperialismo que ao desprezar as línguas nativas, acabou por subverter ideologias, imaginários e cosmovisões de outros grupos sociais.

No caso brasileiro, os reflexos da colonialidade são agravados pelo mito da democracia racial e pela ideologia do branqueamento. Tais ideologias não atingem apenas a população negra, uma vez arraigados no imaginário social brasileiro incidem em níveis e formas diferenciadas sobre as formas de sociabilidade.

As duras críticas direcionadas às políticas de ação afirmativa na educação via aplicação da lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de cultura, literatura e história africana e afro-brasileira em todo o currículo da Educação Básica no país, estão diretamente associadas aos processos de geopolítica do conhecimento e do poder nos debates em torno da construção do *ethos* brasileiro.

Dentro de uma sociedade em que a construção do conhecimento, das subjetividades e das relações sociais é historicamente dominada pelo

eurocentrismo e por práticas políticas brancocêntricas, a cultura negra sempre foi colocada enquanto um perigo a identidade nacional. Neste sentido, a lei 10.639/2003 busca reeducar os (as) brasileiros (as) de forma que conheçam, respeitem e valorizem a cultura negra enquanto território fundamental para a formação de identidade e nacionalidade.

Isto se dá uma vez que as fundamentações teóricas da lei e das diretrizes curriculares direcionadas à mesma acabam por explicitar questões relevantes como, por exemplo: 1) o reconhecimento da existência de um racismo estrutural com consequências diretas na manutenção de um quadro de desigualdade; 2) exigência de reparação, reconhecimento e valorização de práticas, sujeitos e saberes negros; 3) posicionamento do Estado enquanto ator da promoção do combate ao racismo e promoção de políticas de reparação, reconhecimento e valorização; 4) demanda por formação de docentes; 5) demanda por construção de novas epistemologias capazes de criticar o racismo epistêmico e a colonialidade; 6) visibilização dos modos de ser e a construção dos conhecimentos por afro-brasileiros e africanos; e 7) existência de demanda por parte dos subalternos, por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos educacionais; demanda por estratégia de valorização da diversidade.

Esse processo se relaciona com que Oliveira (2012, p. 60) denomina a “colonialidade do ser” enquanto experiências vivenciadas na colonização e seus reflexos no sistema de linguagem e que nega “o estatuto humano para africanos e indígenas, por exemplo”.

Esta visão dialoga de forma muito direta com Dussel (2007) que afirma a existência de um sistema de mundo eurocêntrico estruturado na construção de identidade em que aquilo que não é identificado com o “eu” Europeu é categorizado enquanto “não-ser”. Em “Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão”, o autor aponta as bases filosóficas para a compreensão de um sistema mundo dividido entre o “ser” e o “não-ser”. Dussel (2007, p.559) defende ainda que seria o “não-ser” do sistema mundo o responsável por uma mudança político-social:

[...] o princípio-libertação enuncia o dever-ser que obriga eticamente a realizar a dita transformação, exigência que é

cumprida pela própria comunidade de vítimas, sob sua responsabilidade, e que origina, prático-materialmente, como normatividade a partir da existência de um certo poder ou capacidade (o ser) na dita vítima. Porque há vítimas com uma certa capacidade de transformação, pode-se e deve-se lutar para negar a negação anti-humana da dor das vítimas, intolerável para uma consciência ético-crítica.

O princípio-libertação também está presente nas DCN EREER ao vincular a elaboração de projetos político-pedagógicos à participação de grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros e da comunidade, a qual a escola encontra-se inserida.

Estudo de Cavaleiro (2010, p.19) também destaca o caráter de reparação presente nas DCN EREER uma vez que, estas segundo ela significam

[...] um passo inicial rumo à reparação humanitária do povo negro brasileiro, pois abre caminho para a nação brasileira adotar medidas para corrigir os danos materiais, físicos e psicológicos resultantes do racismo e de formas conexas de discriminação.

A perspectiva da modernidade/ colonialidade enquanto enunciadora de uma emancipação epistêmica introduziu o conceito de decolonialidade. Este se refere a uma abordagem/ estratégia crítica de valorização e reposicionamento epistêmico que busca valorizar/ visibilizar as diversas experiências organização, luta e de existência dos grupos historicamente subalternizados (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, populações do campo e ribeirinhas etc.).

Cabe destacar, no entanto, que o intuito político e pedagógico da lei 10.639/2003 conforme sinalizado nas DCN EREER não é uma mudança do foco etnocêntrico/ europeu por um etnocêntrico/ africano. O que se busca não é apenas uma ampliação dos currículos, mas uma transformação de mentalidades, a partir da reformulação de práticas pedagógicas e da busca por novas epistemologias capazes de visibilizar e valorizar as contribuições histórico-culturais que respeite a diversidade de nossa formação brasileira, um país multiétnico e pluricultural. Busca-se garantir o acesso a uma educação em que os indivíduos negros não se vejam obrigados a abrirem mão de si e dos seus.

No artigo “Educação e identidade negra”, Gomes (2002) aponta o quanto é comum no ambiente escolar as diferenças serem compreendidas pelos docentes enquanto deficiências. A autora destaca algumas frases equivocadas que acabam fazendo parte do cotidiano das escolas, tais como: "o aluno negro é mais fraco e apresenta mais dificuldades porque vem de um nível socioeconômico baixo"; "o aluno negro e pobre não se alimenta direito e por isso é mais desatento"; "eles vêm de uma família desestruturada"; "basta dar alimentação e emprego que os alunos negros se sairão bem na escola e o negro encontrará um lugar na sociedade...". Todas estas frases tomaram-se senso comum entre muitos educadores, o que acaba rotulando alunos negros e alunas negras de "indisciplinados", "lentos", "defasados", "atrasados" ao mesmo tempo em que naturaliza o racismo.

Mas, como a escola pode conseguir estabelecer um diálogo entre os saberes destas crianças, jovens e adultos, ou seja, os conhecimentos subalternizados com os ocidentais, de forma a não reproduzir estereótipos citados acima? Acredito que apenas a partir de uma educação decolonial, educação esta que só pode ser desenvolvida dentro de um projeto de educação intercultural. Para conceituar esta educação, recorro ao conceito de interculturalidade crítica de Walsh (2005). Assim, compreendo a educação intercultural como: um projeto que parte de um posicionamento político de contraposição à hegemonia da lógica epistêmica ocidental de racionalização e racialização do mundo, que oportunize a crítica, a colonialidade e a explicitação do que Mignolo (2005) denominou de diferença colonial.

Entre os desafios de uma educação intercultural podemos citar o preconceito incutido na mentalidade de docentes, resultado do colonialismo (sim, nós profissionais da educação não estamos blindados quanto a isto); a incapacidade de lidar profissionalmente com diversidade; dificuldades em saber lidar com os conflitos provenientes do turbilhão cultural que é o espaço escolar, em especial aquelas da rede pública; a existência de um material didático que ainda nos dias de hoje trazem abordagens estereotipadas ou silenciam a diversidade. Na minha visão, a reunião do conselho de classe é o momento em que docentes explicitam de forma mais contundente o racismo institucional e epistêmico, pois é nele que se sentencia que os discentes negros não possuem aptidões para o aprendizado e nem para a convivência no espaço escolar. Não

é incomum que durante este encontro professores tragam abordagens estereotipadas e preconceituosas ao comentarem sobre o alunado negro ou até mesmo que criem acordos para retenção destes alunos rotulados como “problemáticos”, “indisciplinados”, “fracos” e “desinteressados”.

Partindo de uma crítica construída entre a produção de conhecimentos da América Latina e outros territórios subalternizados mundo a fora, de forma a considerar outras experiências de existência, organização política e de produção de conhecimento temos o que Mignolo (2003) denominou de “diferença colonial”. A contribuição do debate em torno da “diferença colonial” se estabelece pela crítica ao projeto de subalternização, invisibilização e colonidade do poder e o direcionamento para a construção de um diálogo epistemológico a partir da diversidade, ou seja, nas palavras de Mignolo (2003) de um dialogo “transepistemológico”. Dentro desta perspectiva a dicotomia deixa de ser um véis de organização do mundo para se tornar um instrumento de explicação deste.

Sobre a diferença colonial Walsh (2005) destaca o conceito de “pensamento de fronteira”. Neste, embora o saber dominante continue a ser utilizado enquanto referência, como por exemplo, a crítica marxista para se pensar as relações de poder na sociedade capitalista, este é colocado em constantes e contínuos questionamentos, fazendo com que pensemos, por exemplo, as relações de poder inseridas no capitalismo a partir de uma abordagem de gênero e raça/ etnia.

Este novo olhar requer também um “posicionamento crítico de fronteira” na diferença colonial, de forma a reconstruir as relações de poder já que nenhuma crítica será capaz de produzir seu desaparecimento. O pensamento de fronteira segundo Walsh (2007) ao produzir e possibilitar espaços para a troca dos conhecimentos entre grupos subalternos, como por exemplo, movimento negro, movimentos indígenas latino-americanos, movimento feminista, de trabalhadores mostra-se um instrumento crucial para o questionamento das bases ideológicas do Estado e para o combate ao racismo epistêmico e à colonialidade do ser, do saber e do poder.

Nesta perspectiva, a educação se apresenta como um território crucial para a promoção da decolonialidade uma vez que este envolve um processo epistêmico, ético, político, social e cultural. Faz-se necessário recorrer ao

conceito de interculturalidade enquanto um projeto que segundo Walsh (*apud* OLIVEIRA, 2010, p.26)<sup>16</sup> se traduz como:

Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença. Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados. - Uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade. – Uma meta a alcançar.

Estudos de Walsh (2005 e 2007) em torno da interculturalidade apontam um caminho importante para a construção e consolidação de políticas na área da educação por permitir processos de comunicação, aprendizagem, intercâmbio e enfrentamento das desigualdades políticas, culturais, sociais e econômicas. Neste sentido é preciso ir além da adoção do multiculturalismo pelas políticas públicas educacionais na América Latina, marcada pela simples inclusão de demandas e denúncias da subalternidade no currículo escolar, incapazes de realmente formar críticas contundentes à hegemonia do eurocentrismo e do colonialismo.

Cavalleiro (2000), ao analisar as relações étnico-raciais na educação infantil em São Paulo (SP), constatou a predominância do silenciamento nas situações de racismo, preconceito e discriminação, o que a permitiu supor que a criança negra, desde a educação infantil, está sendo socializada para o silêncio e para a submissão. Mais estarrecedor ainda, a criança negra está sendo levada a se conformar com o lugar que lhe é atribuído: o lugar do rejeitado nas palavras da autora ou subalternizado e de não-ser dentro da perspectiva da modernidade/ colonialidade.

A lei 10.639/ 2003 e suas diretrizes enquanto projeto político podem contribuir para a construção de uma educação intercultural e representarem

---

<sup>16</sup> WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento 'otro' desde la diferencia colonial". In: WALSH, C.; LINERA, A. G.; MIGNOLO, W. **Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento**. Buenos Aires: Del Signo, 2006. p. 21-70.

uma nova perspectiva epistêmica. Santos (2009a, p.23) nos explicita esta vocação ao afirmar que

[...] História e Cultura Afro-Brasileira, compreendendo História da África, a cultura negra, etc., são na verdade instrumentos de construção de outras visões de mundo alternativas à eurocêntrica que domina a nossa formação – ou, instrumentos para a construção de visões plurais -, e não “apêndices”, conteúdos “a mais” que devem ser trabalhados em momentos específicos como o dia 13 de maio ou mesmo o 20 de novembro que é citado pela Lei.

Sendo assim é preciso criar pedagogias e práticas pedagógicas insurgentes, propositivas e que levem em consideração os saberes subalternos construídos dentro e fora dos territórios formais de educação. É preciso reaprender a ser, a pensar e a produzir conhecimento com os diversos sujeitos em condição de subalternidades. É preciso construir com estes e a partir destes um esforço político e epistemológico de (re)humanização daqueles que se encontram fora do centro.

De forma a corroborar com esta visão podemos recorrer aos trabalhos de Gonçalves (2006) e Gomes (2002, 2003, 2005a, 2005b) que apontam para a importância dos docentes neste processo de reescritas e releituras de mundo. Por outro lado análises como as de Grion e Santos (2016), Oliveira (2012), Gomes (2003, 2005) e Gomes e Silva (2002) apontam para um descompasso entre a emergência do estabelecimento de uma política educacional antirracista e a realização da formação inicial e continuada de docentes tanto na Educação Básica quanto no Nível Superior sobre as temáticas africanas e afro-brasileiras.

Uma outra perspectiva teórica importante neste estudo é que devemos atentar na luta antirracista é a interseccionalidade entre raça, gênero e classe, a partir de Kimberlé Crenshaw (2002; 2004).

Segundo Hirata (2014) a ampla literatura existente em língua inglesa e mais recentemente também em francês aponta o uso do termo interseccionalidade pela primeira vez, para designar a interdependência das relações de poder de raça, sexo e classe, num texto de 1989 da jurista afro-americana Kimberlé W. Crenshaw. Esta é um dos principais nomes da perspectiva denominada como teoria racial crítica, pesquisadora e ativista

norte-americana nas áreas dos direitos civis e do feminismo. Sobre o termo interseccionalidade que Crenshaw (2002, p. 177) afirma que

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento.

Embora tenha cunhado o termo interseccionalidade, Crenshaw (2002) reconhece que outras pesquisadoras feministas já tivessem trazido em suas análises abordagens na qual a associação de sistemas múltiplos de subordinação e opressão fosse descrita de maneiras diversas como, por exemplo, discriminação composta, cargas múltiplas e dupla ou tripla discriminação. Podemos dizer que a origem do termo está no movimento *Black Feminism* do final dos anos de 1970 e cuja crítica coletiva esteve direcionada de maneira mais radical contra o feminismo branco, de classe média, heteronormativo.

As críticas trazidas pelo feminismo interseccional mostra-se relevante por corroborarem com a organização das pautas das mulheres negras levando em consideração suas lutas cotidianas, uma vez que estas sofrem uma tripla opressão: o racismo, o machismo e o preconceito de classe social.

O foco de análise de Crenshaw (2002) na interseccionalidade é sobre como a justiça direciona questões que incluem discriminação de gênero e raça. Segundo a jurista, o desafio do Direito reside no fato de que as leis antidiscriminatórias consideram o gênero e a raça de forma isolada enquanto que as mulheres negras vivenciam formas de discriminação sobrepostas. As decisões jurídicas, na maioria das vezes, alheias a esta combinação acaba por negar justiça a estas mulheres. Na concepção de Crenshaw (2004, p.9) uma abordagem jurídica que dê conta da interseccionalidade ainda se apresenta como um desafio. Segundo ela

O desafio é incorporar a questão de gênero à prática dos direitos humanos e a questão racial ao gênero. Isso significa

que precisamos compreender que homens e mulheres podem experimentar situações de racismo de maneiras especificamente relacionadas ao seu gênero. As mulheres devem ser protegidas quando são vítimas de discriminação racial, da mesma maneira que os homens, e devem ser protegidas quando sofrem discriminação de gênero/racial de maneiras diferentes. Da mesma forma, quando mulheres negras sofrem discriminação de gênero, iguais às sofridas pelas mulheres dominantes, devem ser protegidas, assim quando experimentam discriminações raciais que as brancas frequentemente não experimentam. Esse é o desafio da interseccionalidade.

Para ilustrar este desafio da interseccionalidade Crenshaw (2004) explica o caso e um processo judicial envolvendo a fábrica da General Motors (GM) nos Estados Unidos: o tribunal desagregou e rejeitou a acusação de discriminação racial e de gênero por parte de mulheres afro-americanas afirmando que a GM recrutava afro-americanos para trabalhar no chão de fábrica e que também recrutava mulheres. O problema destacado por Crenshaw é que os afro-americanos recrutados pela GM não eram mulheres e que as mulheres que a GM recrutava não eram negras. Contudo embora a GM recrutasse negros e mulheres, ela não recrutava mulheres negras.

Como podemos construir uma ponte de diálogo entre a crítica da interseccionalidade entre raça, gênero e classe social, de Crenshaw (2002, 2004) com o contexto atual emergência de construção de uma educação antirracista e decolonial?

No caso brasileiro, as opressões a que as mulheres negras são submetidas vão muito além de seu gênero, pois além do machismo enfrentam o racismo, uma forma de opressão extremamente violenta, mas que ainda se camufla pelo mito da democracia racial. Uma violência que atinge de forma significativa nossa autoestima ao mesmo tempo em que nos impõem barreiras à nossa presença em espaços de poder e tomada de decisões. Uma violência que nos lança para fora dos espaços de produção do conhecimento, sejam estes a escola da educação básica ou os espaços universitários; dos postos de trabalho com maior renumeração e status social. No âmbito da educação a interseccionalidade pode ser observada a partir dos seguintes casos, observados ao longo de minha prática docente:

- a) adolescentes negras durante a licença maternidade não recebem atividades complementares de formação e avaliação pedagógica de determinadas disciplinas, comprometendo o seu rendimento após o retorno à sala de aula, conforme direito legalmente garantido. A reprovação destas adolescentes muitas vezes ocorre como um castigo dado pelos professores ou professoras, baseadas em imagens preexistentes de mulheres pobres ou negras como sendo sexualmente indisciplinadas;
- b) alunos negros são vistos por docentes e diretores (as) enquanto potencialmente violentos e em casos de conflitos com alunos brancos é comum que os primeiros passem a ser culpabilizados. Tal ação se estabelece a partir do imaginário social sobre o caráter violento do homem negro.
- c) discussões e brigas entre alunas negras e brancas muitas vezes motivadas por injúrias raciais são comumente compreendidas como um comportamento agressivo, abusivo e indócil das mulheres negras, vistas como “barraqueiras” ou “faveladas” num sentido pejorativo;
- d) alunas negras quando denunciam casos de assédio e constrangimento cometidos por professores não são vistas como vítimas, mas são culpabilizadas uma vez que persiste no imaginário social a erotização do corpo negro;
- e) alunos negros e alunas negras quando assumem publicamente a adesão a religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras sofrem maior intolerância religiosa do que os não negros mesmo quando seguidores das mesmas religiões;
- f) mulheres negras e pobres possuem maior dificuldade de conciliar emprego, atividades domésticas e estudos;
- g) alunos negros e alunas negras homossexuais tendem a sofrer maior preconceito no espaço escolar do que os demais.

Estes são apenas alguns dos muitos exemplos que mostram a importância de se construir uma perspectiva de educação que leve em

consideração as múltiplas opressões as quais a escola é cotidianamente cenário.

Dentro desta perspectiva, no segundo capítulo apresentarei algumas ações realizadas no âmbito do projeto da Revista África e Africanidades direcionadas para a formação de docentes da Educação Básica bem como alguns subsídios com o objetivo de fomentar o debate e a construção de novas práticas de educação decolonial.

## **CAPÍTULO 2**

### **REVISTA ÁFRICA E AFRICANIDADES**

Neste capítulo apresento o projeto da Revista África e Africanidades, enquanto uma experiência de mídia negra independente, destacando os limites e possibilidades da mesma para a oferta de novos subsídios para estudantes, docentes e pesquisadores em torno da construção de novas epistemologias e práticas pedagógicas antirracistas.

Na primeira seção traço um perfil dos autores, a partir de categorias como sexo, formação acadêmica e profissional. E por fim, na segunda e última seção, apresento as ações promovidas pelo projeto da Revista África e Africanidades direcionadas à elaboração de material pedagógico e formação docente. Cabe lembrar que o histórico do projeto, a missão bem como as linhas de pesquisas foram apresentadas ao longo da introdução.

#### **2.1 Sobre a produção do conhecimento: Perfil dos autores**

Ao longo das vinte e duas edições, a Revista África e Africanidades trouxe temas relevantes para a reflexão sobre as relações étnico-raciais no Brasil e sobre as relações entre o país e a África Lusófona, de forma a subsidiar novas produções pautadas em uma epistemologia capaz de questionar uma tradição historiográfica sobre negros e negras pautada no etnocentrismo, no eurocentrismo, no silenciamento, na subalternização destes sujeitos e de seus conhecimentos.

Ao analisarmos o perfil dos autores da Revista África e Africanidades podemos afirmar que há um equilíbrio na participação de homens e mulheres durante o período analisado, conforme pode ser observado na tabela 01.

**Tabela 1: Distribuição dos autores da Revista África e Africanidades, segundo sexo no período de 2008 a 2016.**

<b>Edição</b>	<b>Homens</b>	<b>Mulheres</b>	<b>Total</b>
1	6	15	<b>21</b>
2	8	12	<b>20</b>
3	7	10	<b>17</b>
4	9	4	<b>13</b>
5	12	9	<b>21</b>
6	16	16	<b>32</b>
7	13	9	<b>22</b>
8	20	14	<b>34</b>
9	14	20	<b>34</b>
10	24	18	<b>42</b>
11	10	19	<b>29</b>
12	14	8	<b>22</b>
13	9	19	<b>28</b>
14-15	10	12	<b>22</b>
16-17	3	3	<b>6</b>
18	1	7	<b>8</b>
19	5	4	<b>9</b>
20	7	5	<b>12</b>
21	6	5	<b>11</b>
22	8	1	<b>9</b>
<b>Total</b>	<b>202</b>	<b>209</b>	<b>411</b>

Fonte: Produzida pela autora a partir de banco de dados da Revista África e Africanidades e de informações do sistema do currículo Lattes da CAPES.

Os autores partem de uma abordagem crítica sobre a historiografia do negro no país e buscam traçar olhares decoloniais, a partir do destaque em torno de temas como: o papel das religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras no processo de resistência, organização política e social bem para a construção e ressignificação de identidades negras. Nestas abordagens, o poder político e de organização social das lideranças religiosas negras femininas ganham ênfase, assim como a produção do conhecimento e o caráter pedagógico no interior das casas-terreiros. São textos que trazem rupturas ao posicionarem negros e negras passando pela construção do calundu colonial até os conflitos religiosos atuais enquanto sujeitos políticos capazes de construir e consolidarem importantes alianças com outros setores da sociedade e estratégias de derrubada de barreiras sociais.

A trajetória política e pedagógica de atuação do Movimento Negro no processo de luta por direitos e equidade social para a população negra é resgatada em diversos textos de forma a destacar o empoderamento deste grupo ao longo dos anos.

Processos de resistência diaspórica também são analisados, a partir do legado intelectual de escritores e pesquisadores (as) afro-brasileiros (as), africanos (as) e afro-americanos, cujas produções partem da denúncia das diversas estratégias de desconstrução da identidade negra e do racismo epistêmico desencadeado pela experiência capitalista e universalista.

Outro viés apontado pelas publicações para se ressignificar a produção do conhecimento negro foi o resgate da oralidade das populações tradicionais e como estas podem contribuir para a compreensão sobre os sujeitos periféricos. Caminhos para se compreender os diversos processos e artimanhas da resistência negra ao longo da história do Brasil, podem ser observados a partir de textos que explicitam por exemplo, as estratégias utilizados pela população negra para burlar a repressão policial durante o século XIX; os conflitos políticos, culturais e territoriais que envolvem as populações quilombolas urbanas e rurais.

A interseccionalidade (CRENSHAW, 2002; 2016) entre raça, gênero e classe social está presente ao longo das edições, a partir de discussões em torno de temáticas que envolvem a emergência e a avaliação de políticas públicas direcionadas às mulheres negras; o racismo institucional, segundo os textos presente no mercado de trabalho, no sistema público de saúde, nos espaços escolares e universitários, nas políticas de assistência social e no sistema prisional. As estratégias de organização e empoderamento das mulheres negras, a partir de movimentos sociais, culturais e políticos em diversos momentos aparecem na publicação como um fio condutor das discussões. Ainda dentro de uma perspectiva interseccional patriarcalismo, sexismo e heteronormatividade são alguns dos temas abordados a partir de perspectivas de diferentes áreas do conhecimento.

As dificuldades encontradas para a construção de uma educação antirracista e contra hegemônica da educação infantil ao ensino superior são discutidas ao longo das 22 edições analisadas. Nesta podemos destacar as

representações imagéticas e adjetivas dos personagens negros no livro didático e na literatura infantil; as dificuldades encontradas na formação de professores em relação à aplicação das leis 10.639/03 e 11.645/08; o racismo na sala de aula; o silenciamento dos saberes negros na educação brasileira; as dificuldades de inserção e permanência da população negra no ensino superior; tensões, desafios e vivências da política de educação escolar quilombola; possibilidades de currículos e práticas educativas afrocentrados.

### **2.1. Produções discentes e docentes**

Os dados relativos à ocupação principal, dos (as) autores (as) foram coletados, a partir da base de dados da Revista África e Africanidades e complementada por pesquisas no sistema do Currículo Lattes da Capes, através da busca nominal dos mesmos. As informações se referem ao mês de referência em que os textos foram publicados no periódico. Cabe salientar que mestrandos e doutorandos que lecionavam na Educação Básica ou superior foram enquadrados na categoria docente no respectivo nível de ensino.

Desde a sua segunda edição em agosto de 2008, a Revista África e Africanidades vem mantendo um diálogo com estudantes, docentes e pesquisadores estrangeiros ou vinculados a instituições de ensino e pesquisa estrangeiras. A partir de uma política editorial que valoriza os saberes, reflexões e práticas de estudantes a participação destes ao longo do período analisado é significativa conforme mostra a tabela 2. O número de docentes da Educação Básica e de docentes do Ensino Superior apresenta na maior parte das edições certa proporcionalidade, o que revela por um lado a valorização por parte do periódico dos docentes da Educação Básica enquanto sujeitos críticos e produtores de epistemologias, a partir de suas reflexões e vivências cotidianas. Por outro lado, mostra que há uma demanda destes profissionais por divulgar suas produções que ainda sofrem restrições para circulação em espaços institucionais de ensino e pesquisa, como por exemplo, os periódicos acadêmicos das universidades públicas e ou privadas.

Cabe ainda destacar que há docentes da Educação Básica que tiveram seu primeiro ensaio ou artigo científico publicado no espaço da Revista África e Africanidades e desde então seus trabalhos vem subsidiando a produção de monografias, teses, dissertações e artigos científicos em diversas áreas do

conhecimento. O levantamento sobre o impacto da produção destes docentes foi realizado a partir do cruzamento de informações fornecidas pelo currículo lattes, relativas à produção bibliográfica dos autores e pesquisa relativas a citações dos seus referidos textos no sistema de busca do Google acadêmico. Isto é algo muito significativo tanto do ponto de vista do reconhecimento da qualidade da produção destes docentes por parte dos espaços acadêmicos, como das possibilidades de divulgação destes conhecimentos periféricos construídos a partir das reflexões em torno principalmente dos conflitos existentes no interior dos espaços escolares. No terceiro capítulo analisamos estas produções docentes, a partir de notas de rodapé, trago indicações de artigos, monografias, dissertações e teses em que estas são referenciadas.

**Tabela 02: Distribuição dos autores da Revista África e Africanidades, segundo ocupação principal, no período de 2008 a 2016.**

Edição	ESTUDANTES			DOCENTES		OUTRAS	TOTAL
	Graduação	Mestrado	Doutorado	Ed. Básica	Ed. Superior		
1	4	6	1	1	7	2	21
2	1	9	3	3	2	2	20
3	3	5	0	5	3	1	17
4	2	1	0	5	3	2	13
5	2	3	1	5	4	6	21
6	3	7	1	6	11	4	32
7	6	2	0	7	5	2	22
8	6	2	3	12	8	3	34
9	7	4	1	4	8	10	34
10	9	5	2	4	12	10	42
11	5	0	0	4	13	7	29
12	6	2	0	0	9	5	22
13	3	1	0	17	5	2	28
14 e 15	7	2	1	4	5	3	22
16 e 17	0	1	0	2	3	0	6
18	1	0	1	4	2	0	8
19	0	0	1	3	2	3	9
20	2	1	1	3	3	2	12
21	1	1	0	3	4	2	11
22	0	2	1	1	3	2	9

<b>Total</b>	<b>68</b>	<b>54</b>	<b>17</b>	<b>93</b>	<b>112</b>	<b>68</b>	<b>412</b>
--------------	-----------	-----------	-----------	-----------	------------	-----------	------------

Fonte: Produzida pela autora a partir de banco de dados da Revista África e Africanidades e de informações do sistema do currículo Lattes da CAPES.

## **2.2 Para além do território negro virtual: material impresso e formação de docentes da educação básica**

Nesta seção resgato o histórico de ações formativas construídas pelo projeto da Revista África e Africanidades, em torno do fortalecimento das ações pedagógicas dos docentes da Educação Básica, para além da publicação e disponibilização gratuita dos artigos, resenhas e planos de aula, direcionados ao subsídio da atuação destes profissionais.

Na primeira parte apresento a coleção impressa Cadernos África e Africanidades composta por sete volumes temáticos, cujos textos trazem visões de estudantes, pesquisadores e docentes sobre questões relevantes para a construção de políticas públicas direcionadas à população negra.

Na segunda parte apresento as atividades realizadas durante o I Ciclo de Palestras da Revista África e Africanidades, ocorrida em 2010, no Rio de Janeiro.

Na terceira parte trago a experiência de formação de docentes, a partir do I e II Curso Mitologia Africana e Afro-Brasileira em Sala de Aula, realizados nas cidades do Rio de Janeiro e Belford Roxo, respectivamente; e do Curso Aspectos Históricos, Geográficos e Culturais de Cabo Verde.

### **2.2.1 Cadernos África e Africanidades**

No ano de 2009, passado um ano da experiência da primeira edição da Revista África e Africanidades, a partir da análise do conteúdo que já havia sido publicado até então, do crescimento do número de acessos e da busca dos leitores por materiais impressos, surgiu a ideia de dar início a uma versão impressa do periódico com dois objetivos principais: 1) Ampliar as possibilidades de disseminação dos conteúdos de forma a aproximá-los dos espaços de educação formal e informal; e 2) Criar um mecanismo de sustentabilidade do projeto e que possibilitasse novas ações.

Era comum o contato de representantes de movimentos sociais, docentes da Educação Básica e gestores escolares solicitando materiais impressos para a realização de suas atividades pedagógicas. Explicávamos que todo o conteúdo do projeto era disponibilizado gratuitamente e que não tínhamos uma versão impressa. Eu enquanto professora, compreendia o quanto era importante, que o conteúdo que estava sendo produzido por militantes do Movimento Negro, docentes, estudantes e pesquisadores, chegasse de fato às bibliotecas escolares; e mais ainda à sala dos professores, *lócus* de realização dos planejamentos e de distribuição de materiais pedagógicos e que nem sempre é equipado com computadores e acesso à *internet*.

O número de textos encaminhados para apreciação havia aumentado consideravelmente, desde a primeira edição e embora os colaboradores da equipe editorial fossem ativos e animados com o projeto, os custos para manutenção do *site*, atendimento aos usuários e confecção e envio dos certificados de publicação não era repartido entre o grupo, sendo proveniente apenas do meu salário de professora da Educação Básica da rede estadual do RJ e do meu marido que na época era estagiário de Biblioteconomia.

As dificuldades que nos eram impostas não eram novidade para a imprensa negra se estabelecia desde o século XIX.<sup>17</sup>

Já havíamos discutido diversas formas de manter as atividades, entre elas a criação de uma Organização não Governamental (ONG) ou uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), o que fora descartado, por acharmos na época que ao recebermos financiamento de instituições governamentais acabaríamos perdendo autonomia. Procuramos e fomos procurados por empreendedores e empresas com prestação de serviços direcionadas à população negra, mas embora vissem o projeto com interesse não se mostravam dispostos a contribuir financeiramente. A saída para a publicação impressa sem possibilidades de financiamento foi a busca por editoras especializadas em pequenas tiragens e a divisão dos custos entre os autores participantes.

---

<sup>17</sup>O primeiro jornal da imprensa negra do Brasil surgiu em 1833 no Rio de Janeiro.

Contatados os autores selecionados em sua totalidade concordaram com a divisão dos custos e assinaram a autorização para a publicação dos textos em meio impresso sem ônus para o projeto. Cada um deles recebera um quantitativo de exemplares do volume em que participara enquanto autor e os demais foram vendidos através da criação de uma loja *online*, na qual docentes, estudantes de licenciaturas e representantes de movimentos sociais devidamente comprovados tinham desconto sobre as compras.

Assim, a coleção Cadernos África e Africanidades foi organizada em sete volumes temáticos, a saber: 1) Literaturas Africanas e Afro-Brasileiras; 2) Mulheres Negras; 3) Memória, Tradição e Oralidade; 4) Educação e Relações Étnicorraciais; 5) História; 6) Religiosidade, Identidade e Resistência; 7) Política Educacional.

A coleção reuniu 43 artigos de 42 autores. Para a seleção dos textos além da qualidade e relevância dos mesmos foram levados em consideração os seguintes critérios classificatórios: 1) autoria de docentes da educação básica; 2) autoria de estudantes de graduação e pós-graduação; 3) atuação em movimentos sociais ou pesquisas relacionados à questão étnico-racial e/ou de valorização e respeito à diversidade; 4) produção de autoria feminina; 5) distribuição geográfica, de forma a valorizar autores com formação e ou moradia em territórios periféricos ou afastados dos grandes centros urbanos e de produção de conhecimento.

O que se pretendia com estes critérios acima? Certamente ao criá-los, nosso objetivo era não reproduzir o que historicamente já vinha sendo realizado pela imprensa em geral e pelos territórios acadêmicos, nos quais mulheres, jovens, negros, moradores de periferias ainda se encontram excluídos enquanto estudantes, quiçá enquanto produtores de conhecimento científico.

Acreditava-se ser importante oportunizar a publicação de artigos científicos sobre relações étnico-raciais do ponto de vista de docentes da educação básica e de estudantes dos cursos de licenciaturas, valorizando também aspectos da educação informal destes sujeitos, adquiridos em contextos diversos de lutas antirracistas e de valorização da diversidade em

seus aspectos mais amplos. Se por um lado, existe uma cobrança de maior formação dos professores da educação básica, a partir da inserção destes em programas de pós-graduação, por outro, as pesquisas da área de educação ainda tratam estes sujeitos, seus discursos e práticas enquanto objetos de estudo, oferecendo poucos espaços em que estes possam de fato compartilhar suas produções enquanto intelectuais que se debruçam cotidianamente sobre o campo de estudo. Isto ainda se torna mais rígido quando estes profissionais/pesquisadores encontram-se desvinculados de programas de pós-graduação.

A primeira coletânea impressa reuniu um universo de 25 autoras e 17 autores, conforme distribuição apresentada na tabela abaixo:

**Tabela 03: Perfil dos autores de cada volume temático da coleção Cadernos África e Africanidades, segundo o sexo.**

<b>Volume Temático</b>	<b>Feminino</b>	<b>Masculino</b>
Vol. 1 Literaturas Africanas e Afro-Brasileiras	10	1
Vol. 2 Mulheres Negras	5	0
Vol. 3 Memória, Religiosidade e Oralidade	2	2
Vol. 4 Educação e relações étnicorraciais	2	5
Vol. 5 História	2	4
Vol. 6 Religiosidade, identidade e resistência	1	4
Vol. 7 Política Educacional	3	1
<b>Total</b>	<b>25</b>	<b>17</b>

Fonte: Elaborada pela autora a partir de banco de dados da Revista África e Africanidades.

Os volumes 1 e 2, direcionados respectivamente para a abordagem das Literaturas Africanas e Afro-Brasileiras, e para as temáticas relativas às Mulheres Negras agregaram a maior participação feminina. As mulheres também concentraram os debates em torno das políticas de ação afirmativas no ensino superior, reunidos no volume sobre política educacional.

Por outro lado, a produção sobre novos olhares sobre a historiografia do negro no Brasil, envolveu maior participação masculina. O mesmo ocorreu no

volume destinado ao debate sobre a aplicação da lei 10.639/03 na Educação Básica, assim como em temas relacionados aos aspectos identitários, religiosidades e da resistência negra.

No que se refere à formação acadêmica dos autores da Coleção Caderno África e Africanidades esta pode ser observada na tabela 02. É interessante destacar que a adoção dos critérios descritos anteriormente resultou na participação de dezenove estudantes entre graduandos e pós-graduandos, sendo a maioria do sexo feminino. As mulheres também se destacaram entre os que já possuíam títulos de pós-graduação *stricto sensu*. Entre graduados e especialistas não houve variação de acordo com o sexo.

**Tabela 04: Perfil dos autores da coleção Cadernos África e Africanidades, segundo nível de escolaridade e sexo.**

Sexo	Graduando	Graduado	Esp.	Mestrando	Msc	Doutorando	Dr..	Pós-Drs
F	2	1	2	7	5	4	1	1
M	1	1	2	4	1	0	5	0
<b>Total</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>11</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>1</b>

Fonte: Elaborada pela autora a partir de banco de dados da Revista África e Africanidades.

Ao analisarmos o perfil dos autores, a partir da ocupação principal e sexo podemos perceber que o critério de representatividade dos docentes entre os autores da coleção Cadernos África e Africanidades, resultou na participação de 20 docentes, sendo 10 da Educação Básica e 10 da Educação Superior, sendo a maioria formada por professores. A participação feminina esteve presente em maior número entre os estudantes de graduação, pós-graduação e os que desempenhavam atividades não docentes, como por exemplo, advocacia, serviço social e técnico educacional.

**Tabela 05: Perfil dos autores de acordo com atuação profissional principal e sexo.**

<b>ATUAÇÃO PROFISSIONAL</b>	<b>FEMININO</b>	<b>MASCULINO</b>
Docente da Educação Básica	3	7
Docente do Ensino Superior	5	5
Estudante Graduação	2	1
Não docente	5	0
Estudante Pós-Graduação	6	1
Não declarado	4	3
<b>Total</b>	<b>25</b>	<b>17</b>

Fonte: Elaborada pela autora a partir de banco de dados da Revista África e Africanidades.

Passo agora a apresentar e analisar as discussões trazidas em cada um dos cadernos temáticos destacando os principais temas abordados em cada um deles e como estes dialogam com a luta por uma educação antirracista e por epistemologias outras. Cabe destacar que alguns artigos, cuja autoria for de docentes/pesquisadores da Educação Básica receberão maior atenção no próximo capítulo destinado à análise das contribuições deste grupo.

### **2.2.1.1 Cadernos África e Africanidades 1: Literaturas Africanas e Afro-Brasileiras**

Esta seção tem por objetivo apresentar o caderno temático Literaturas Africanas e Afro-Brasileiras, a partir de uma breve análise de todos os artigos publicados no mesmo, destacando as principais temáticas e a relevância das mesmas para a construção de uma educação multicultural e antirracista. Os artigos aqui analisados encontram-se distribuídos a partir da literatura do país sobre os quais os autores lançam novos olhares e criam perspectivas sobre as literaturas afro-brasileiras e africanas, a partir de Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau e Moçambique.

## *Brasil*

Na coleção, a literatura afro-brasileira foi representada, a partir das obras e trajetórias literárias e político-culturais de dois intelectuais e militantes negros, Severo D’Acelino e Solano Trindade.

Silva (2009d), a partir do artigo “Severo D’Acelino e a produção textual afro-brasileira”, analisou o legado cultural do escritor negro sergipano, cuja produção com aguda intervenção nas políticas culturais e educacionais locais está centrada na construção de identidades negras positivas a partir da desconstrução de estereótipos, problematização da hierarquização das relações sociais, de questões de gênero, do racismo partindo de releituras das manifestações populares brasileiras.

Os debates sobre identidades presentes na literatura do intelectual Severo D’Acelino, e trazidos para reflexão no artigo, dialogam de forma direta com os estudos culturais de Hall (2005) em torno da construção de identidades contemporâneas que não são vistas como processos acabados, mas em construção, a partir de recursos da linguagem, da história e da cultura, possibilitando-nos a criação e recriação de representações de nós mesmos.

No artigo “O poético militante Solano Trindade”, Silva (2009a) ao discutir a invisibilidade do negro na produção literária brasileira, enquanto resultado de um discurso hegemônico e excludente, destaca a figura do escritor, artista e ativista Solano Trindade como um dos cânones da literatura afro-brasileira contemporânea. Para Silva (2009a, p.102) a literatura afro-brasileira tem papel preponderante na formação de identidades positivas e no combate ao racismo, uma vez que

[...] os (as) autores (as) afro-brasileiros (as), retomando as raízes da cultura africana, desconstruindo imagens estigmatizadas e estereotipadas do (a) negro (a) ou mestiço (a) que costumemente se encontram em produções eurocentradas e problematizando o lugar de subjulgamento [...]

As análises de Silva (2009a) corroboram para minha percepção sobre a escrita literária de afro-brasileiros (as) que se encontra subjugada pela colonialidade do saber. Vejo-as como um forte instrumento de intervenção sobre o modo de teorizar, produzir valores e de consumir a cultura brasileira.

Instrumento este que precisa chegar às escolas de forma a ressignificar não só currículos, mas principalmente experiências de aprendizagens. Neste sentido, os ícones da literatura afro-brasileira trazidos pela publicação estão inseridos num projeto de releituras não só sobre a produção literária brasileira contemporânea, mas sobre a própria identidade do negro em nossa sociedade.

Infelizmente, a publicação do caderno temático foi marcada por um silenciamento em torno das escritoras afro-brasileiras. Somente duas edições após a publicação da coleção Cadernos África e Africanidades foi encaminhado para avaliação o primeiro artigo acadêmico trazendo análise sobre a presença das mulheres negras brasileiras na literatura.

Entre 2008 e 2009, período em que foram selecionados os textos para a coleção impressa, como uma forma de problematizar, subsidiar e até mesmo apresentar as tramas e tessituras da literatura feminina afro-brasileira foram publicadas por estudantes e pesquisadores convidados pela equipe editorial algumas colunas que trouxeram, por exemplo, breves análises sobre as narrativas de Mãe Beata de Yemonjá e Conceição Evaristo. Quanto à presença da análise em torno das escritoras africanas e afro-americanas, embora também em número menor do que a de escritores, estas se fizeram mais presentes desde as primeiras edições.

Cabe destacar que o volume temático sobre literaturas africanas e afro-brasileiras, sendo formado em sua maioria, por artigos de estudantes de pós-graduação e, conseqüentemente, muitos resultantes de seus projetos de pesquisa, podemos pensar que esta ausência seria um reflexo de um silenciamento já existente no interior das universidades?

Se por um lado, o projeto da Revista África e Africanidades buscava dentro de sua política editorial criar espaços de visibilidade para a produção feminina, por outro lado, esbarrava nas dificuldades das próprias mulheres trazerem em suas pesquisas olhares sobre escritoras afro-brasileiras. Já o universo das escritoras africanas na coleção foi representado pelas análises em torno de Noémia de Sousa (Moçambique), Vera Duarte (Cabo Verde), Dina Salústio (Cabo Verde) e Odete Semedo (Guiné-Bissau).

## *Angola*

O trabalho de Crossariol (2009a) aborda a biografia e a obra do escritor, antropólogo e cineasta angolano Ruy Duarte de Carvalho, cuja temática está direcionada para a valorização e representação do corpo negro em oposição ao corpo bestializado e colonizado cristalizado pela literatura do colonialista português Henrique Galvão também analisado no artigo.

## *Cabo Verde*

As análises em torno da literatura de Vera Duarte, trazidas por Camargo (2009a) buscam apresentar uma escrita que constrói uma sólida ponte entre a evocação ao passado, marcado por distopias do pós-independência e o espaço onírico, marcado pela esperança da luta por uma libertação, constituída de dentro, e a partir de múltiplas subjetividades. A razão da escolha deste artigo para publicação estava no desejo de apresentação de um texto em que aspectos nacionais e universais da literatura cabo-verdiana estivessem em franco diálogo e também que representações simbólicas já características desta literatura, desde sua primeira geração, estivessem sendo revisitadas e ressignificadas a partir de um universo feminino. Assim acontece, por exemplo, com as metáforas marítimas, as quais Vera Duarte coloca o mar/ cais como *lócus* de ruptura, transformação, libertação e erotismo femininos contrastando com a ideia do mar/ cais enquanto espaço de enclausuramento e submissão da mulher.

Em “Erotismo e consciência social na poesia e na pintura de Dina Salústio e José Maria Barreto”, Pereira e Ribeiro (2009) destacam a importância feminina para a formação de uma resistência poética e renovação estética da literatura cabo-verdiana. Ao possibilitar aos leitores o contato com os poemas de Dina Salústio o artigo é capaz de desvelar um forte comprometimento com a denúncia social, em torno de questões importantes para o arquipélago de Cabo Verde, tais como a seca, a fome, a emigração e a situação de vulnerabilidade social das mulheres. As autoras buscam analisar um franco diálogo entre a literatura de Dina Salústio e a pintura de José Maria Barreto, cuja produção também busca denunciar a consciência e resistência feminina frente às mazelas sociais de Cabo Verde. Em ambas as obras o

erotismo feminino é visto como um mecanismo de resistência, explicitado pela capacidade de gerar novas vidas e manter a força da tradição.

### *Guiné-Bissau*

O artigo de Souza (2009) traz reflexões em torno do poema épico “*No Fundo do Canto*”, da guineense Odete Semedo. A literatura desta escritora é marcada pela decolonialidade, a começar pela própria trajetória de Semedo, militante política e primeira mulher romancista de seu país. Ao trazer Semedo para o debate sobre as literaturas africanas, Souza (2009) revela aos leitores uma obra marcada pela contestação da Guerra dos Onze Meses<sup>18</sup>, narrada a partir de uma perspectiva interna, assim como de valorização da pluralidade cultural de Guiné Bissau, dentro da qual as vozes indelévels dos antepassados e dos diversos grupos étnicos emergem, e se unem em defesa da territorialidade e da identidade nacional. A escolha deste artigo para compor o volume temático, dentre tantos outros fatores, também se abriga nos usos e desusos que Odete Semedo faz da língua, de forma a contrapor os limites da colonialidade, manifesto a partir do bilinguismo português-crioulo e do resgate da oralidade como forma de resistência e de ressignificação de identidades híbridas. Neste sentido, compartilho com as ideias de Barthes (2004, p.16-17) sobre o uso língua na redefinição do lugar de poder. Segundo este

Só nos resta, por assim dizer, trapacear com a língua, trapacear a língua. Essa trapaça salutar, essa esquiva, esse logro magnífico que permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente da linguagem, eu a chamo, quanto a mim: literatura. (...) porque é no interior da língua que a língua deve ser combatida, desviada: não pela mensagem de que ela é instrumento, mas pelo jogo de palavras de que ela é teatro. Posso, portanto dizer, indiferentemente: literatura, escritura ou texto. As forças de liberdade não dependem da pessoa civil, do engajamento político do escritor, (...) mas do trabalho de deslocamento que ele exerce sobre a língua.

### *Moçambique*

No artigo “Noémia de Sousa: modulação de uma escrita em turbilhão”, a estudante Sousa (2009) destaca a importância da literatura moçambicana e de seu amadurecimento, durante as décadas de 1940-1950, período no qual os intelectuais locais, no qual Noémia de Sousa está inserida, assumem um papel preponderante nas denúncias em torno do colonialismo e no direcionamento de

---

<sup>18</sup> Conflito político, ocorrido em Guiné Bissau, de 07 de junho de 1998 a 07 de maio de 1999.

possibilidades de emancipação humana. A seleção deste artigo para publicação esteve diretamente relacionada com a possibilidade de subsidiar discussões em torno do papel da literatura feminina enquanto agente de resistência e mudança social. Outro fator decisivo nesta escolha foi o fato de que os textos poéticos de Noémia, bem como sua biografia contribuem para a compreensão sobre as tensões políticas, econômicas e sociais de forma a destacar o empoderamento do sujeito negro e a consolidação de uma rede de intelectualidade negra num processo de luta decolonial, antes mesmo que este termo fosse impresso.

A literatura moçambicana na coletânea também foi representada a partir das análises em torno dos escritores Eduardo White e Mia Couto. As análises de Camargo (2009b) possibilitam aos leitores a aproximação com a poesia de White que rompe com padrões estéticos, e que cujo lirismo, ao mesmo tempo em que permeia os universos míticos e oníricos enquanto *lócus* de libertação das tensões sociais. As análises de Secco (*apud* Duarte, 2001, p.162-163) corroboram para esta visão ao afirmar que

Sonhar, para Eduardo White, é lutar gerindo os próprios sonhos, ampliando-os. Sonhar, segundo este poeta, é o que mantém os homens vivos, fazendo-os reagir a tudo que é decepcionante [...]. O sonho para este poeta nada tem de evasão, sendo ao contrário, uma força geradora do despertar histórico.

O encontro entre o fantástico e a denúncia social também está presente na literatura de Mia Couto, trazida à coleção a partir do artigo de Andrade (2009) que se debruça sobre o “O último vôo do flamingo”, cujo romance explicita o abuso de poder dos governantes locais e os avanços do neoliberalismo estrangeiro. Mia Couto parte de um contexto de pós-guerra civil e presença de soldados da ONU, integrados na missão de desminagem do país, logo após a assinatura do acordo de paz de 1992. Andrade (2009) analisa como Mia Couto tece o realismo deste período, dentro de um universo tão repleto de poesia, fantasia e farsa, e como o escritor consegue romper com o gênero do romance policial nos padrões que a literatura ocidental reconhece, no qual a razão e a lógica se fazem predominantes. Esta percepção é compartilhada, por exemplo, com os estudos de Secco (2003, p. 131) ao apontar o “O último voo do flamingo” como

[...] uma fingida narrativa policial, pois começa e termina de modo “fantástico” [...]. O grande enigma que se instala não são as mortes misteriosas, mas a própria cultura moçambicana vítima de tantas destruições e ruínas, do desprezo pelas tradições, cujo esgarçamento foi resultado tanto do colonialismo, como das guerrilhas pós-independência que não respeitaram os saberes e as religiosidades do povo.

Trazer este artigo para a coletânea *Cadernos África e Africanidades* foi enriquecedor por possibilitar a apresentação de rupturas com os cânones ocidentais e com as gaiolas que aprisionam as escritas com a rigidez dos gêneros literários. Esta quebra de tabus literários, com possibilidades de novas estéticas e reescritas, o que eu visualizo como certa itinerância entre os gêneros textuais é muito forte em Mia Couto, mas não é apenas dele, pois está presente em vários escritores e escritoras da África Lusófona. O mesmo ocorre com os encontros entre oralidade e escrita, tradição e modernidade, local e universal. Encontros estes que a colonialidade do saber ainda continua a silenciar tanto entre nossos jovens do Ensino Médio como ainda entre estudantes de graduação, pós-graduação e até mesmos nossos doutores que muitas vezes se encerram nas visões eurocêntricas e etnocêntricas em torno das palavras, seus usos e abusos.

Percebo os debates trazidos pelos artigos como subsídios importantes para a complexa efetivação da lei 10.639/03 dentro de um processo de desconstrução das bases eurocêntricas e etnocêntricas. Para Bhabha (1998, p. 20-21)

desconstruir a base da tradição ocidental é, sobretudo, entender que: a articulação social da diferença, da perspectiva da minoria, é uma negociação complexa, em andamento, que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais que emergem em momentos de transformação histórica

#### Diálogos entre Portugal e Moçambique

A presença feminina também foi marcada pela literatura da portuguesa Lúcia Jorge, vista como uma das grandes revelações da ficção, nos últimos anos. Em “Murmúrios e sonambulismo em terras moçambicanas”, Campos (2009) traz uma análise dos diálogos entre Lúcia Jorge e do escritor moçambicano Mia Couto, a partir de suas respectivas obras “A costa dos murmúrios” e “Terras sonâmbulas”.

A obra de Lúcia Jorge, que tem como pano de fundo, os conflitos e os efeitos da guerra colonial e da política salazarista, trazida à coleção por Campos (2009) é um ponto de partida importante para se debater outros olhares, outras verdades em torno das histórias oficiais. Lúcia Jorge a partir de suas artimanhas literárias, nos apresenta o ponto de vista do opressor para posteriormente, a partir da ironia e da metáfora desconstruí-lo e esgarçar toda a fragilidade e inverdade deste discurso. A obra de Mia Couto, também trazida à tona por Campos (2009) aborda as transformações identitárias sobre o prisma da violência e opressão ideológica do colonialismo e da guerra civil, destacando contextos de fragmentação/desordem e reconstrução coletivos, nos quais os grupos tradicionais agrários são colocados enquanto sujeitos de processos de resistência, seja, através do uso da memória coletiva enquanto instrumento de poder, seja a partir da negação de uma identidade nacional padronizada.

A escolha dos artigos do caderno temático buscou trazer questionamentos em torno da cristalização dos cânones da literatura ocidental, de forma a subsidiar uma maior compreensão e valorização das produções africanas e afro-brasileiras enquanto espaços de denúncia, resistência, hibridismo cultural, construção identitária e retorno crítico ao passado.

### **2.2.1.2 Cadernos África e Africanidades 2: Mulheres Negras**

Em “Cadernos África e Africanidades 2: Mulheres Negras”, a partir do olhar de cinco mulheres com formações nas áreas de Ciências Sociais, Direito e Serviço Social, sendo quatro delas estudantes de programas de pós-graduação no RJ, foram trazidos subsídios para se discutir a interseccionalidade entre raça, gênero e classe. É interessante destacar que embora os artigos tenham explicitamente esta abordagem em nenhum deles há referências específicas, por exemplo, aos estudos de Kimberlé Crenshaw (2002 e 2004).

Uma abordagem interseccional teria sido construída a partir das experiências pessoais destas mulheres ou da relação criada com os sujeitos e territórios pesquisados? Os referenciais teóricos brasileiros utilizados por estas pesquisadoras dialogam com a interseccionalidade de Kimberlé Crenshaw?

Difícil responder em sua totalidade, mas posso apontar algumas pistas para fomentar a discussão.

No artigo intitulado “Raça, gênero e sistema prisional: relato de experiências com mulheres negras que cumprem penas em regime aberto e semi-aberto”, Rodrigues (2009) afirma que o interesse pelo estudo sobre mulheres negras no sistema prisional partiu de sua intervenção enquanto assistente social no interior do RS, e especificamente a partir do encontro com uma mulher negra e mãe que acabara de adquirir o benefício do cumprimento da prisão domiciliar. Desta experiência, Rodrigues (2009, p. 3-4) afirma que

[...] Ficou em mim a lembrança daquela mulher: sua família, seu olhar, o sono inocente do bebê, a escuta curiosa das meninas, alimentando o desejo de aquelas pessoas tivessem uma nova oportunidade para reconstruir suas vidas. Iniciei minha pesquisa voltada às mulheres negras ou pardas que estão cumprindo pena em regime semi-aberto ou aberto na Casa Albergue de Porto Alegre, tentando desvelar como o racismo se manifesta no processo de execução penal para cárcere feminino [...].

A necessidade de se produzir conhecimentos de forma interseccional é denunciada pela autora ao apontar o distanciamento acadêmico sobre a realidade das mulheres negras, ao afirmar que

Este estudo apresenta um recorte para a temática étnico-racial, por considerar que os estudos sobre mulheres negras são escassos [...]. O sistema penitenciário brasileiro apresenta deficiências estruturais, que reforçam a cultura da violência institucional, fomentando práticas e abordagens discriminatórias e violentas, ferindo a dignidade e direitos. Estas práticas também ocorrem no encarceramento feminino, tornando-as mais expressiva quando realizamos o recorte de raça, revelando outra face das desigualdades sociais. (RODRIGUES, 2009. p. 4)

É interessante destacar que os estudos de Sueli Carneiro (1995, 2002, 2003a, 2003b) e Rita Laura Segato (2006) que abordam a interseccionalidade entre raça/ etnia com as categorias gênero e classe social em suas análises sobre as desigualdades no contexto brasileiro são trazidas pela autora para a discussão e denúncia sobre sexismo e racismo institucionais, presentes no sistema penitenciário. A partir deste referencial, a autora constrói um caminho teórico que dialoga de forma muito enfática com as perspectivas de Crenshaw (2002 e 2004) e enfatiza que a “[...] a mulher negra é mais vulnerável às violências sociais, violências estas que vão se transformar em vulnerabilidade

penal, repercutindo no processo de execução penal”. (RODRIGUES, 2009, p. 6)

No artigo “Mulheres negras: um ensaio como se dá à inserção destas trabalhadoras no espaço empresarial”, Assis (2009, p. 35-36) explicita as principais mudanças ocorridas no mercado de trabalho, motivadas por fatores políticos e econômicos internos e externos. A autora enfatiza, no caso brasileiro, a precariedade das relações de trabalho das mulheres negras, que para além da dinâmica do capitalismo sofrem a opressão do patriarcado e do racismo. A autora afirma que

Embora, atualmente, os níveis educacionais e aspectos relacionados ao acesso a direitos sociais tenham contemplado de forma mais abrangente a população brasileira e em especial a população negra, os níveis de desemprego, precariedade e informalidade no trabalho tem feito parte do cotidiano dos brasileiros atingindo de maneira significativa as mulheres negras que tem sua situação agravada por dois fatores determinantes: gênero e raça. Fatores estes que são identificáveis e que não possuem formas de camuflagem na busca por oportunidades de trabalho.

Assim, a tríade capitalismo, sexismo e racismo, em nossa sociedade acaba por sustentar as relações sociais e determinar as representações das mesmas. Corroboram para esta visão os estudos do antropólogo congolês Munanga (1994, 2010) e da socióloga e feminista brasileira Saffioti (1987, 1997) bem como as críticas literárias da nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie e da moçambicana Paulina Chiziane que enfatizam a força do poder normatizador e regulador das categorias gênero e raça nas relações sociais marcadas pelo patriarcado e pelo colonialismo.

Messias (2009) em “A saúde da mulher: a violência como problema de saúde pública e a importância do recorte étnico-racial”, a partir do ponto de vista das ciências sociais, destaca a permanência não só de uma “ordem médica pautada em preceitos machistas e reguladores” como também de uma ideologia racista, fortalecida ainda nos dias de hoje pelos resquícios da saúde higienista, pautada no controle dos corpos, disseminada a partir da década de 1930, no país. O artigo traz pontos importantes para a reflexão em torno da interseccionalidade entre violência, gênero e raça, no âmbito das políticas públicas de saúde. Denuncia tanto a escassez de estudos dentro desta

perspectiva como a adoção tardia por parte do governo, de medidas de saúde que atendam especificidades das mulheres negras.

A autora defende que a violência contra as mulheres é potencializada a partir do recorte étnico-racial, o que demanda por uma atenção diferenciada nas políticas públicas de saúde destinadas às mulheres negras. A urgência destas medidas é explicitada também pelos estudos interseccionais de Saffioti (1987, p.16) que destacam que a “a supremacia masculina, perpassa todas as classes sociais, estando também presente no campo da discriminação racial. Na sociedade brasileira, a última posição é ocupada por mulheres negras e pobres”.

Tal perspectiva, no meu olhar parte das encruzilhadas ou nas palavras de Crenshaw (2002 e 2004) da interseccionalidade classe, raça/etnia e gênero.

Sobre a institucionalização do racismo nas práticas de saúde Costa (2004, p. 13) afirma que no Brasil, “o cuidado higiênico com o corpo fez do preconceito racial um elemento constitutivo da consciência da classe burguesa” e acrescenta ainda que “o racismo não é acessório ideológico, acidentalmente colocado no *ethos* burguês”. Neste sentido, o racismo e o sexismo institucionalizados nos sistemas e práticas de saúde constituem-se resquício da colonialidade do ser e do saber.

No artigo “Mulheres negras brasileiras construindo identidades negras positivas: um caminho para a consolidação da cidadania”, sob a perspectiva de Silva e Canto (2009), respectivamente assistente social e advogada, a identidade é discutida enquanto território de resistência negra feminina, dentro do qual a organização coletiva assume papel preponderante no processo emancipatório. Tal percepção é corroborada pelas análises de outras pesquisadoras como Carneiro (1995, 2003a) Nascimento (2003) e Ribeiro (2006) que discutem as intersecções entre identidade, gênero e raça dentro do movimento negro e do movimento feminista.

Para Ribeiro (2006), a organização política das mulheres negras em grupos de pertença é capaz de ressignificar as imagens hegemônicas criadas e cristalizadas em torno destas mulheres, de forma a não só possibilitar novas

teias de parcerias como também de criar/fortalecer consciência política e identidades pautadas em aspectos positivos, movimentos estes cruciais para a luta e consolidação da cidadania plena do povo negro.

É importante ressaltar que o poder desta organização em torno de grupos de pertença enquanto estratégia de fortalecimento negro que recentemente vem sendo discutido no interior da academia já era de conhecimento e prática de nossas ancestrais. Isto pode ser percebido tanto na dinâmica econômica e política dos mercados e das sociedades secretas femininas, do outro lado do Atlântico, quanto na força política empreendida pelas mulheres negras para a ressignificação e assentamento das religiosidades africanas em terras brasileiras durante a diáspora.

Os estudos de Raimundo, Gehlen e Almeida (2012) ressaltam a escassez de pesquisas direcionadas a participação e protagonismo das mulheres negras no interior do Movimento Negro e do Movimento Feminista. Os autores afirmam que

[...] A mulher negra sempre necessitou estar inserida na luta por melhores condições de existência e isto se dava através de diversas formas de organização, desde o período escravista, no pós-abolição e até os dias atuais, com organizações que nem sempre se acomodaram nos moldes formais, mas que sempre foram constantes. [...] (RAIMUNDO, GEHLEN e ALMEIDA, 2012. p. 3).

E a escola? O que têm a ver com isto? A escola a partir da adoção de epistemologias que evidenciem e valorizem o protagonismo do negro na luta pela cidadania e que promova vivências de aprendizagens de desconstrução do racismo institucional pode assumir um papel importante neste processo de empoderamento. Ora, a ampla trajetória histórica das variadas lutas construídas pelas mulheres negras ainda é ignorada por nós. Mas, precisa começar a ser trilhada enquanto espaço legítimo de atuação/ transformação política assim como de resistência e construção de saberes diversos. A luta das mulheres negras por cidadania, vivenciada em territórios como os espaços das favelas, dos terreiros, das ocupações urbanas, dos quilombos, dos espaços virtuais dentre outros espaços do cotidiano precisam não só ser incluídas nos debates em sala de aula, mas suas agentes serem convocadas para o diálogo sobre a construção de uma escola antirracista e antissexista.

### **2.2.1.3 Cadernos África e Africanidades 03: Memória, Tradição e Oralidade**

Organizado a partir de seis artigos, cujas análises, se direcionam para diferentes aspectos da memória, tradição e oralidade afro-brasileira, o livro traz para o debate da educação para as relações étnico-raciais questões importantes para a desconstrução de estereótipos e invisibilidades em torno das religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras, destacando o caráter de resistência das mesmas bem como o protagonismo feminino. A força da oralidade, ancestralidade e corporeidade negra na construção da cultura brasileira também são destacadas nesta publicação.

Cabe salientar que as pesquisas trazidas neste caderno temático são em sua maioria de autoria de docentes/pesquisadores da Educação Básica e que recorrerei mais tarde a estes textos no capítulo específico sobre a produção de professores da Educação Básica na Revista África e Africanidades.

O artigo de Sampaio (2009c), à época professor da educação básica discute a presença da oralidade africana na música popular brasileira contemporânea e a contribuição desta para a educação para as relações étnico-raciais. Destaca o pioneirismo da música popular e de seus interpretes na popularização das mitologias iorubás, cuja transmissão até pouco tempo dava-se em grande parte a partir da oralidade dos terreiros.

O pioneirismo e o caráter pedagógico da música popular brasileira para a discussão e disseminação de informação sobre afro-brasilidades e africanidades é também apontado pelo trabalho de Silva (2013), bibliotecário que analisa as letras de samba de enredo do Rio de Janeiro, enquanto relevantes fontes de informação sobre história e cultura negra a subsidiar docentes na implantação da lei 10.639/03.

Em seu segundo artigo “Contos de Mãe Beata de Yemonjá: tradição oral no candomblé”, o mesmo Sampaio (2009d) rediscute o papel da oralidade africana e afro-brasileira para a preservação dos valores, da história e memória da população negra, assim como a importância das sacerdotisas e matriarcas neste processo. Parte da análise dos contos de Mãe Beata de Yemonjá,

presentes na obra “Caroço de dendê” que segundo o autor ao reunir narrativas mitológicas, fábulas e fenômenos religiosos, cotidianos sociais e culturais brasileiros, o texto literário desta sacerdotisa e matriarca negra do *Ilê Omi Oju Aro* (Casa das águas dos olhos de Oxóssi), se compara pela sua riqueza simbólica aos contos dos alemães irmãos Grimm e do francês La Fontaine, cânones da literatura fantástica.

Ambas as contribuições de Sampaio (2009c, 2009d) dialogam de forma direta com os estudos de Fernandes, Nazareth e Reis (2008, p. 11) sobre o que chamam de hierarquização de saberes e o que eu compreendo como uma consequência direta da colonialidade. Segundo estes autores

[...] Essa hierarquização de saberes construiu uma educação homogênea, valorizando uma ótica cultural em detrimento de outra que emerge das relações cotidianas de construções de saberes. Esse cotidiano que é classificado como senso comum, está fora da escola, é classificado como secular e não deve ser “ensinado”, pelo contrário, precisa ser combatido com as verdades propagadas pela ciência. Nesse ciclo o educando é visto como sujeito vazio, que necessita ser preenchido com os saberes legitimados pela estrutura de poder pode ser exercido, seja ela local, regional ou global.

O silenciamento deste tipo de saber e a invisibilidade de seus guardiões, no caso da comunidade de terreiros, contribuem não só para a perpetuação de preconceitos e estigmas, mas também para processos de dominação ideológica.

A denúncia à intolerância religiosa sofrida pelas comunidades de matrizes africanas e afro-brasileiras foi tema de reflexão trazido pelo artigo de Pires (2009). O uso do termo “girar a baiana” no título e resgatada ao longo do texto explicita uma situação de insubmissão e reversão da ordem dominante social vigente pelo povo de santo, mas principalmente pelas sacerdotisas. O autor resgata os debates atuais em torno do acirramento dos ataques das religiões neopentecostais às comunidades de terreiro, seja a partir de movimentos de ressignificação negativa de seus símbolos, signos e categorias, seja a partir da destruição dos espaços sagrados. A adoção de políticas públicas de urbanização em torno da territorialidade destes espaços também foi trazida ao debate, a partir de um olhar crítico sobre a demolição parcial em 2008, do terreiro *Oyá Onipó* Neto, localizado em Salvador.

A religiosidade de matriz africana ao longo da formação de nossa sociedade não pode ser dissociada do *ethos* brasileiro e, portanto, os saberes e visões de mundo advindos desta dentro de um contexto de reconstrução epistemológica não podem continuar a ser negligenciados em sala de aula em razão da perpetuação de uma educação eurocêntrica e etnocêntrica.

A força impressa pelas religiosidades negras ao longo da trajetória da formação do nosso país enquanto nação é também destacada na análise de Pires (2009, p. 20-21) que afirma que

Os fundamentos das religiões de matrizes africanas organizadas no Brasil, sob diversas denominações acompanharam a construção da cultura brasileira produzindo um rico conjunto de matrizes simbólicas as quais foram determinantes para servir de apoio aos costumes, práticas, valores, que seriam difundidos a partir de filhos libertos do escravismo cujas marcas identitárias foram passadas por seus ancestrais africanos, a fim de que fossem evidenciadas em outros corpos e mentes amalgamando-se na convivência social brasileira.

As marcas indelévels da corporeidade negra impressa na cultura brasileira foram discutidas nesta publicação a partir dos artigos “Danças brasileiras de matriz africana: quem dança seus males espanta” e “Um olhar sobre a cultura corporal de movimento afro-brasileira construída a partir da corporeidade africana”, ambos de autoria de Guerra (2008, 2009a). Professora da Educação Física da Educação Básica, a autora destacou o histórico e as principais características de danças como o banguê, lundu, jongo e maxixe, enquanto territórios de resistência, fortalecimento de identidades e expressão artística e corporal negra. Partindo do conceito de “cultura corporal de movimento”, o segundo artigo busca apresentar possibilidades de resgate das experiências culturais afro-brasileiras manifestas de forma coletiva, tais como as congadas, sembas, vissungos, reisados, jongo, batuque, a dança dos orixás, maculelê, dentre outros que revelam nossa arte, ancestralidade, religiosidade e multifacetada corporeidade africana.

A musicalidade, corporeidade e teatralidade negras diaspóricas presentes nas danças afro-brasileiras podem ser percebidas enquanto território/terreiro de transgressão social. Manifestada a partir das representações do cotidiano das relações de trabalho dos engenhos, como por exemplo, no banguê ou bangulê, do Pará; no canto responsorial do jongo do Sudeste; na explosão de sensualidade do lundu e do maxixe, motivo pelo qual

estes dois últimos ritmos em especial foram alvos de perseguições ao longo dos séculos XIX e XX de instituições policiais e religiosas, e de todos aqueles que se diziam ao lado da moral e dos bons costumes da época.

Segundo Guerra (2009, p. 48), “a arte não se separa da vida do africano, ele canta enquanto trabalha, dança enquanto luta, faz um musical (canto + dança) enquanto reza aos orixás, brinca, pinta, borda, molda e tece sua vida artesanalmente”. E, o que a escola tem a ver com isto? A rigidez da escola exclui em suas rotinas de ensino/aprendizagem estas especificidades de forma a tentar apagar do inconsciente de nossas meninas e meninos o pulsar de sua africanidade e ancestralidade expresso no desassossego dos corpos dos corredores durante o recreio, nas palmas e batuques na mesa, nos versos rimados do *funk* e do *rap*, nos rodopios, na gargalhada inconveniente que teimosamente denunciam que esta escola que aí está não dialoga com eles, pois não os representa. Uma escola em que a marca da colonialidade ainda é a regra.

E, por fim o artigo “*Do calundu colonial aos primeiros terreiros de candomblé no Brasil: de culto doméstico à organização política, social e religiosa*”, de minha autoria busca resgatar o histórico da construção, perseguição e resistência da religiosidade afro-brasileira, desde os calundus já inseridos em nossa paisagem social desde o século XVII até a organização e consolidação do culto na cidade, momento em que é marcada a transição de culto doméstico para organização político-social-religiosa. (SANTOS, 2009b). Destaco também neste processo, a complexa rede de alianças ocorridas entre grupos étnicos diferentes o que contribuiu para a “consolidação de novas identidades africanas em terras brasileiras” bem como o protagonismo das mulheres negras. Assim podemos afirmar que

Ao mergulharmos na história da construção da religiosidade afro-brasileira nos remetemos a um passado não só de resgate de identidade e dignidades roubadas pelo cativo e batismo cristão. Não podemos perder o fato de que nos remetemos também a um passado, não tão longínquo de perseguição ferrenha a estas manifestações. Por outro lado, também não podemos esquecer e deixar de saudar o fato da história da religiosidade afro-brasileira marcar um processo de construção de novas identidades, de novas formas de separação entre o sagrado e o profano, de novas bases de resistência, de novas artimanhas para a derrubada de barreiras sociais. (SANTOS, 2009b. p. 54).

#### **2.2.1.4 Cadernos África e Africanidades 04: Educação e Relações Étnico-Raciais**

Esta seção visa apresentar de forma sucinta o caderno temático Educação e Relações Étnico-Raciais, resultado da seleção de artigos publicados por colunistas convidados entre os anos de 2008 e 2009, na área Educação, de forma a explicitar as principais discussões teóricas que subsidiam a construção da educação para as relações étnico-raciais no país, os principais desafios e perspectivas.

A publicação traz dez artigos que visam discutir e subsidiar as práticas pedagógicas de docentes da Educação Básica na aplicação da lei 10.639/03 e aqui estão organizados por autor.

Chagas (2009) no artigo "*Formação docente e cultura afro-brasileira*" realiza incursões a cerca de experiências pedagógicas de professores da Educação Básica sobre as temáticas africanas e afro-brasileiras, de forma a analisar as diferentes abordagens adotadas por estes no estado da Paraíba.

As reflexões trazidas por Chagas (2009) corroboram com as análises de Oliveira (2012) ao evidenciar a omissão do estado frente à aplicação da lei 10.639/03 em especial, no que se refere à adoção de políticas de formação inicial ou continuada de docentes; e a escassez de materiais didático crítico com abordagens que superem as estereotípias e silenciamentos do eurocentrismo. Por outro lado, aponta que o compromisso político-educativo e a parcerias entre docentes e militantes do Movimento Negro da Paraíba, estabelecidos fora do plano institucional vem contribuindo para que docentes adotem uma postura política na construção de práticas e abordagens epistêmicas direcionadas a uma educação antirracista.

Professor da Educação Infantil e autor de quatro artigos<sup>19</sup> nesta publicação, Arboleya (2009c) trouxe importantes contribuições ao discutir as representações imagéticas e adjetivas do negro na literatura infantil e na arte, e como estas atuam na construção ideológica. O docente/pesquisador afirma que

---

<sup>19</sup> Arboleya no período de 2008 e 2009 foi responsável pelas colunas Arte e Educação e Literatura Infantil da Revista África e Africanidades. Os artigos aqui analisados foram publicados anteriormente nestes espaços.

[...] a literatura infantil, como qualquer outra literatura ou forma de arte, não pode ser entendida apenas como produto cultural de um período histórico, mas como explicitação de pensamentos, atitudes e padrões de uma classe social. [...] Um personagem etnicamente distinto daqueles que nos acostumamos a descrever e visualizar a partir das obras literárias infantis constitui através de sua apreciação adjetiva uma nova ideia de beleza que cria a partir do enredo, formas de representatividade social e identidade cultural que atuam na ruptura de padrões estéticos. (ARBOLEYA, 2009c. p. 40-41)

Em termos pedagógicos podemos afirmar que as imagens narrativas e iconográficas utilizadas pela literatura infantil quando respeitadas a diversidade étnico-racial podem contribuir para o rompimento da colonialidade que marca as imagens estereotipadas do negro; e conseqüentemente ressignificar padrões estéticos e ideológicos que contribuem para representações positivas de nossas crianças negras desde a educação infantil. Neste sentido, o imaginário infantil estimulado e ressignificado, a partir de uma literatura que valorize a diversidade étnico-racial pode contribuir sobremaneira para a construção de um novo imaginário coletivo despossuído de padrões eurocêntricos e etnocêntricos.

Para além da questão imagética dos personagens negros na literatura infantil Arboleya (2009d) direciona sua análise para o lugar destes personagens na decisão da narrativa, a partir das relações entre ética e estética inseridos na composição dos mesmos. Segundo o autor

[...] espera-se uma obra infantil que não construa estereótipos estreitadores em relação à representatividade social e cultural e à construção da identidade étnica, esta última tanto para os que se referenciam nela para autoafirmação de sua condição étnico-racial quanto para aqueles que nela se baseiam para construir valores referenciais em relação à cultura do outro. (ARBOLEYA, 2009d. p. 53)

Neste sentido, o trabalho pedagógico com a literatura infantil deve atender para o fato de que “ao dimensionar os personagens como feios ou bonitos, ativos e corretos em suas atitudes, ou passivos e redimidos pela atitude do outro” levando-se em consideração a cor dos mesmos” caímos na armadilha de renegar valores culturais e identitários e aprisionar nossas meninas e meninos a padrões de beleza eurocentrados.

No que se refere ao ensino de Artes, Arboleya (2009e) destaca a relevância de se trabalhar as produções artístico-culturais afro-brasileiras

enquanto produtos históricos da arte, o que exige segundo ele pesquisa, sensibilidade e relativismo dos docentes. O autor destaca que

[...] o trabalho com a arte na escola implica na compreensão e abordagem deste aspecto da história da arte mundial, contudo, justamente por se pretender uma arte mundial é que a escola não pode se restringir a apresentar e apreciar a produção europeia e americana, mas proporcionar o contato com a experiência com a arte de outras culturas, cujo domínio técnico e intenção estética são tão bem elaborados quanto nestas variando apenas as conexões sociais e culturais de cada povo que determinam em maior ou menor grau a contemplação e a função da arte em cada cultura. (ARBOLEYA, 2009e, p. 108)

Neste sentido, o ensino de Artes pode se apresentar enquanto um território fértil para a construção de uma perspectiva menos etnocêntrica de forma a reconhecer e valorizar os fazeres artísticos africano e afro-brasileiro.

Marçal (2009a) docente/ pesquisadora com atuação na Educação Básica, à época da publicação, destaca a atuação de um grupo de professores da rede estadual de educação do Pará enquanto agentes de aplicação da lei 10.639/03 que construíram de forma autônoma grupo de estudos em torno da história e cultura afro-brasileira e africana de forma a subsidiar suas práticas pedagógicas.

A autora dialoga com os estudos de Andrei (2007) em torno conceito de linhagem histórica, segundo o qual nosso pertencimento é construído a partir das memórias de nosso passado, para discutir o papel da escola neste processo. Dentro deste contexto Marçal (2009e, p. 61) ressalta que

Impedir que nossos alunos, em geral, e principalmente os alunos afrodescendentes conheçam sua linhagem histórica, a história de seus ancestrais significa na contemporaneidade alimentar estereótipos, seguir na contramão da valorização das identidades.

Neste sentido, torna-se emergente a escola enquanto instituição e seus agentes, a partir de um comprometimento político-pedagógico tomar para si a tarefa visibilizar o negro enquanto sujeito histórico contribuindo para o consequente empoderamento do grupo.

Marçal (2009b) em outro artigo na mesma publicação, ao discutir experiências pedagógicas nas aulas de história trabalha o conceito de “não-ser” ao se referir à redução da história do negro, no Brasil, à sua condição de mão-de-obra, e a negação de sua historicidade.

Nesse sentido, a autora dialoga com a perspectiva de Chartier (2001) presente na obra “O mundo como representação” em que a representação é compreendida enquanto uma “relação entre a imagem presente e o objeto/ser ausente”. A representação salienta Chartier (1991, p.186), se apresenta como “uma máquina de fabricar respeito e submissão, num instrumento que produz uma exigência interiorizada, necessária exatamente onde faltar o possível recurso à força bruta”. Partindo deste pressuposto, Marçal (2009b, p. 71) afirma que a escola ao se utilizar de uma visão tradicional sobre a escravidão acaba por corroborar para que a representação construída em torno da escravização negra seja a do “açóite, da surra, do negro como objeto”. Assim, a ideia do escravizado enquanto coisa “[...] paira no imaginário dessa criança e o faz ter um sentimento de compaixão e não de respeito”.

A consciência histórica dos alunos no contexto da educação para as relações étnico-raciais foi debatida por Marçal (2009e) também a partir de sua experiência didática com alunos do Ensino Fundamental em torno do tema histórico da Revolta da Chibata. Nesta, a docente/pesquisadora ressalta a importância do exercício cotidiano de reflexão sobre a prática docente, de forma a produzir conhecimento de forma dialógica possibilitando a construção de identidades positivadas.

A discussão em torno da fragmentação dos saberes na escola e da construção de teias de silenciamentos como forma de expropriação de identidades coletivas e individuais da população negra é também trazida à publicação, a partir do ensaio de Fernandes (2009c). O autor não recorre em sua análise aos teóricos da decolonialidade, mas sustenta a urgência de criação de novas bases epistêmicas de forma a confrontar paradigmas eurocêntricos na efetivação de ações educativas.

O estudo de Fernandes, Nazareth e Reis (2009) parte do trabalho de campo realizado em escolas públicas da região metropolitana do RJ e na comunidade quilombola de Santana, localizada no município de Quatis, interior do Rio de Janeiro para compreender a forma como as escolas dialogam com a memória, a história e a identidade africana e afro-brasileira.

As diversas formas de construção dos saberes no interior da comunidade quilombola se apresentam ainda como estratégias de resistência

mesmo que por vezes seus moradores não compreendam em sua totalidade essas estruturas de poder e não visualizem, segundo Fernandes, Nazareth e Reis (2009, p. 12), as variadas estratégias de disciplinações presentes em seus cotidianos, dentro do qual a escola tem um papel importante uma vez que

Na escola eles não constroem seus saberes pautados numa realidade rural, mas sim, no mito do progresso das cidades e na oportunidade de libertação oferecida pela ciência. Assistem pela mídia teorias e novas regras para alcançar qualidade de vida, perdendo cada vez mais a fé no que seus ancestrais puderam construir, pois acabam por nada ter na medida em que tudo que lhes é prometido seja pela mídia, seja pelo governo não lhes cabem.

#### **2.2.1.5 Cadernos África e Africanidades 05: História**

O caderno temático tem por objetivo analisar a partir de perspectivas decoloniais, a história do negro no Brasil, ressaltando aspectos ainda invisibilizados na formação inicial e continuada de docentes da Educação Básica e no currículo escolar, de forma a subsidiar novos olhares e encaminhamentos didáticos. Assim são trazidos para o debate em torno da historiografia do negro no Brasil temas como a construção de teorias racistas, a partir dos determinismos biológico e genético, a adoção de políticas de branqueamento, o mito da democracia racial, as estratégias diversas de insurgência e resistência da população negra ao longo do século XIX; de forma. No que tange à historiografia do continente africano, a publicação aborda as relações políticas entre o Brasil e países da África Lusófona e as representações

Silva (2009e) em “Burlando a vigilância: repressão policial e resistência negra no Recife do século XIX (1830-1850)”, analisa as estratégias utilizadas pela população negra escravizada ou liberta para burlar a ordem social vigente e fazer do espaço da rua e de outros espaços públicos locais de subversão e resistência à opressão branca e assim recriar mecanismos de sociabilidade e manifestação cultural negra.

Insurreições negras no século XIX, também foram enfatizadas no artigo de Mello (2009) ao discorrer sobre a participação de grupos negros das matas de Pernambuco e no norte de Alagoas, da rebelião rural, conhecida como cabanada. Segundo a autora, a guarda-negra acabou por se consolidar numa

identidade de “povos das matas” ao assumir o risco de uma morte em combate em troca da preservação de uma liberdade insurrecional que fora capaz de construir um território rural de sobrevivência e a prática do despique até 1850. Uma vez que para este grupo [...] só restaria o retorno ao cativeiro em caso de capitulação, por isso permanecer de armas em punho era a única alternativa ao sistema escravista que se perpetuava no Brasil oitocentista”. (MELLO, 2009. 4) Neste sentido, os textos contradizem a historiografia até bem pouco tempo oficial marcada pela passividade dos indivíduos negros frente à escravidão.

As diversas representações do continente africano nos discursos de intelectuais e do Movimento Negro Brasileiro, ao longo dos séculos XIX e XX, são trazidas para o debate, nesta publicação, a partir do texto de Oliva (2009), intitulado “A Invenção da África no Brasil: Os africanos diante dos imaginários e discursos brasileiros dos séculos XIX e XX” É interessante ressaltar que entre as diversas representações, o autor destaca a emergência de uma interlocução com o conhecimento escolar. O que corrobora com este meu trabalho de pesquisa.

O caderno traz ainda uma importante contribuição do ponto de vista epistêmico ao discutir criticamente o processo em que se deu no Brasil, a construção de teorias dos determinismos biológico, no século XIX e genético, no século XX e como estes foram utilizados para espoliação, controle, exclusão e domínio da população negra, ou seja, estratégias de prolongamento da escravidão após a abolição. Ou seja, como estes projetos ideológicos contribuíram sobremaneira para a colonialidade.

As relações entre Brasil e Angola a partir do século XVI são analisadas por Viana (2009). Mas o que se destaca nesta análise é o pioneirismo brasileiro no reconhecimento pela independência angolana, dentro de um contexto de Guerra Fria e de regime militar no Brasil, contrariando o bloco econômico capitalista. É interessante também do ponto de vista histórico uma análise diplomática das relações entre Brasil e Angola que destaca a influência brasileira ao longo do desenvolvimento da economia angolana e o papel do mesmo enquanto intermediador das relações diplomáticas com outros países. A cooperação sul-sul seria uma estratégia de fortalecimento e de reordenamento para além do eixo de dominação Estados Unidos e Europa?

### **2.2.1.6 Cadernos África e Africanidades 06: Religiosidade, identidade e resistência**

A publicação reúne quatro artigos de estudantes e professores com formação e experiências diversas em torno das religiosidades e das culturas de matrizes africanas e afro-brasileiras para discutir questões como alteridade, intolerância e resistência negra.

Silva Júnior (2009) em “Vozes e versos na festa quilombola dos kalungas”, percorre os universos da oralidade, identidade e da religiosidade afro-brasileira, a partir da disputa, um gênero literário típico da Festa do Divino Espírito Santo, festejo este que agrega o sincretismo religioso entre catolicismo popular e religiões afro-brasileiras. Assim, o autor faz uma análise histórica, cronística, simbólica e poética dos versos cantados, preservados e recriados pela oralidade dos poetas e cantadores no interior da comunidade quilombola Kalunga, localizada na região nordeste de Goiás. Os cantadores e os dançantes, ou seja, os portadores da tradição acabam por revelar a partir de uma linguagem desafiadora que é própria do improvisado e que transita entre o escárnio, o elogio, a devoção e o cotidiano, sem esquecer-se da hierarquia mantida pela ancestralidade, a história, o simbolismo e os relatos da vivência cotidiana.

O acirramento dos conflitos religiosos deflagrados pelas religiões neopentecostais contra as religiosidades afro-brasileiras e seus adeptos é abordado na coleção. Os autores Fernandes e Freitas (2009) em “Eles pintam o sete: relendo discursos” analisam os discursos e representações trazidos pela mídia e pela dramaturgia e que contribuem para a propagação do racismo e da intolerância religiosa. Debates em torno da alteridade, diversidade religiosa e ressignificações dos símbolos do candomblé são também trazidos por Anjos (2009) no artigo (Re) conhecendo os símbolos do candomblé em busca da (re) construção da África perdida” de forma a oferecer subsídios para rupturas com o pensamento hegemônico.

A partir de um exercício antropológico, a figura do orixá Exu é apresentada por Areda (2009) enquanto uma ideia filosófica de oposição a cosmovisões hegemônicas e símbolo do quilombismo, movimento criado por Abdias Nascimento, enquanto confrontação direta a concepções ahistorizantes

do mundo. Em “Exu e a reescrita do mundo”, o autor ressignifica a imagem de Exu, dissociando-a da representação do mal judaico-cristão para apresentá-lo como movimento, energia, responsáveis por transformações, como aquele que incorpora princípios da contradição e da dialética antes mesmo da construção do pensamento hegeliano e marxista.

#### **2.2.1.7 Cadernos África e Africanidades 07: Política Educacional**

A ausência de uma abordagem sobre o negro na sociedade brasileira e das relações étnico-raciais, na formação dos profissionais da assistência social é esteaque do artigo de Filho (2009) contribuindo para reflexões em torno de possibilidades e limites das políticas sociais para a população negra. Neste estudo, Filho (2009) analisa 1.237 trabalhos de conclusão de curso de bacharelado em Serviço Social da UFF, no período de 1948-2002, assim como o conteúdo de quatro periódicos específicos da área; e referências bibliográficas contidas nas ementas das disciplinas. Recorre também ao uso de entrevistas com discentes e docentes. Entre as hipóteses levantadas pelo autor para este silenciamento estão: a influência da Igreja Católica tanto na origem do Serviço Social na Europa quanto nas primeiras escolas em território brasileiro; a forte influência da adoção do materialismo histórico-dialético no campo das ciências humanas, a partir das décadas de 1970 e 1980, no país; o preconceito racial; a pouca formação dos professores; e na não compreensão da questão étnico-racial pelos (as) profissionais do Serviço Social como uma questão social.

A não apreensão de saberes sobre o negro na sociedade brasileira pelos (as) profissionais da assistência social é um desafio para o campo das políticas públicas direcionadas a equidade social e fortalecimento da população negra, uma vez que diversas ações partem da elaboração, organização e monitoramento realizado pela equipe de assistência social.

A discussão em torno da adoção de políticas de ação afirmativas no ensino superior brasileiro é trazida em dois artigos.

No primeiro, Júlio e Strey (2009) apresentam um estudo piloto sobre a trajetória de estudantes negros (as) bolsistas do Centro Ecumênico de Cultura Negra, matriculados numa instituição de ensino superior em Porto Alegre.

A partir dos diálogos ao longo das atividades intituladas de “oficinas de reconstrução da identidade racial”, e de entrevistas, Júlio e Strey (2009) investigam de forma interseccional as trajetórias acadêmicas e o pertencimento étnico-racial destes jovens. Destacam a importância e a necessidade de um acompanhamento dos estudantes bolsistas que propicie o debate em torno das relações étnico-raciais, de forma a fortalecer o grupo diante das dificuldades encontradas em suas trajetórias acadêmicas e profissionais, uma vez que a ausência de percepção da dimensão social da discriminação, nas palavras das autoras, acaba por “enfraquecer psicologicamente o sujeito”, pois

“[...] vão ceifando, gradualmente suas condições de existências, primeiro material, pelos inacessos a trabalhos melhor remunerados; depois social, impedindo-lhes sutilmente, a mobilidade social, e por fim, a pessoa se sente psicologicamente incapacitada.” (JÚLIO e STREY, 2009. p. 43)

O segundo artigo sobre avaliação de ações afirmativas para a população negra na educação, Rangel (2009) à época consultora da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e da Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL) apresenta um panorama sobre a questão racial no Brasil contemporâneo, destacando a urgência de uma discussão de forma interseccional entre gênero e raça. O período em que Rangel (2009) analisa as cotas raciais enquanto políticas de ação afirmativa em busca de equidade social para a população negra foi um período de acirrados debates nas diversas esferas da opinião pública. A autora descobriu os principais argumentos utilizados contra a adoção das políticas de cotas raciais na educação superior e que foram amplamente divulgados pela mídia, juristas e intelectuais, ao longo dos sete anos de tramitação do congresso até sua aprovação em 2012<sup>20</sup>.

### **2.3 Concurso Cultural Blog nota 10 – África e Africanidades**

Outra estratégia de divulgação da publicação da coleção Cadernos África e Africanidades e de subsídio do debate em torno da educação para as relações étnico-raciais foi a criação em 2009 do “Concurso Cultural Blog nota 10 África e Africanidades”. Organizado em duas categorias, a saber: “blogueiro”

---

<sup>20</sup>A Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 reserva no mínimo 50% das vagas das instituições federais de ensino superior e técnico para estudantes de escolas públicas, que são preenchidas por candidatos autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à presença desses grupos na população total da unidade da Federação onde fica a instituição.

visando a seleção de blogs de pessoas físicas e ou de movimentos sociais; e “docentes da Educação Básica”, direcionado a seleção de blogs de projetos pedagógicos relativos as temáticas africanas e afro-brasileiras no espaço escolar. Durante dois meses representantes das duas categorias realizaram inscrições e ao término deste período, após a análise do conteúdo destes canais de comunicação, membros do conselho editorial selecionaram um total de quatro blogs para serem contemplados com certificados e com a coleção completa de Cadernos África e Africanidades.

Buscava-se divulgar o próprio projeto da revista, mas principalmente divulgar as experiências pedagógicas de docentes da Educação Básica em torno da aplicação da lei 10.639/03 em diálogo com as novas tecnologias, dois grandes desafios quem eram impostos à escola de um modo geral naquele momento, mas que já encontrávamos experiências positivas e que deveriam ser compartilhadas. Acreditava e continuo acreditando no potencial dos docentes enquanto um “intelectual comprometido”, assim como Fischman e Sales (2010) que utilizam este termo para defenderem a ideia de que os docentes conseguem fazer diferenças em seus espaços de atuação, a partir de práticas reflexivas e de seu comprometimento. Assim como estes, não vejo o docente como um herói, capaz de dar conta de todos os problemas sociais presentes no interior da escola, mas como um agente importante no processo de mudanças.

Na categoria docentes da Educação Básica, o contemplado foi o *blog* do Projeto África<sup>21</sup>, da professora de história Ana Paula Mogetti Ferraz, do Colégio Estadual Barão de Itacurussá, localizado no bairro da Tijuca, zona norte do Rio de Janeiro. O destaque do projeto deu-se a partir da adoção de uma abordagem multidisciplinar e de integração com a comunidade, o que possibilitou momentos de diálogos entre o universo escolar, grupos culturais, intelectuais e representantes do Movimento Negro, como por exemplo, o militante Januário Garcia, tudo devidamente registrado no *blog*.

O reconhecimento do trabalho docente dentro da Revista África e Africanidades se constituiu desde o início como um dos pilares do projeto.

---

<sup>21</sup> africanabarao.blogspot.com.br

Tínhamos e temos até hoje além de todos os desafios impostos as outras mídias independentes o recrudescimento dos mesmos pelo fato de explicitarmos uma abordagem de educação afrocentrada que vê o espaço da escola como impulsionador de novas epistemologias, a partir da intelectualidade dos docentes. Sendo assim, dentro da política editorial há um estímulo aos docentes para que estes produzam conteúdos acadêmicos que reflitam suas indagações, inquietações e experiências.

Na categoria blogueiros foram escolhidos: 1) Blog Literaturas Suburbanas; 2) Blog da Associação Crianças Raízes do Abaeté; e 3) Blog Memorial Lélia Gonzalez – Continente África.

O Blog Literaturas Suburbanas, primeiro colocado na categoria blogueiros foi criado em 2009 e pertence a um coletivo de Brasilândia, Zona Norte de São Paulo, que desenvolve shows, palestras, saraus, eventos, exposições, cursos e diversas outras atividades relacionados à cultura afro e a aplicação da lei 10.639/2003, em especial a cultura hip-hop e a literatura marginal, escritas por moradores de comunidades. Atualmente, o coletivo é responsável pelos seguintes projetos: Sarau Escritos Negros, espaço aberto para escritores negros ou que trabalham com a temática da literatura afro; Festival Reviva Rap; Escola de África, direcionado à realização de oficinas temáticas em torno da lei 10.639/2003 voltada para docentes e discentes de escolas públicas da região.

O Blog da Associação Crianças Raízes do Abaeté, reúne registros das atividades socioeducativas realizadas no município de Itapuã pela instituição não-governamental, tais como oficinas de sons e ritmos afros, contos africanos, afro-brasileiros e indígenas, grafite dentro outros. Em 2009, ano do concurso, destacou-se o projeto *Ibi è Mí Díjo* direcionado à oferta de várias oficinas de cunho lúdico-estético, tais como contação de histórias; musicalização infantil; roda de capoeira; pesquisas; reconhecimento da história local; visita a aldeia indígena do município de Lauro de Freitas; organização de horta suspensa; oficina de xequerês, instrumento afro-brasileiro. O *blog* ainda disponibiliza dicas de livros e *links* relativos à história e cultura afro-brasileira.

O Blog Memorial Lélia Gonzalez – Continente África foi criado em 2006 e foi atualizado até 2013, se configurando enquanto um espaço de preservação e divulgação do pensamento da intelectual e ativista do movimento negro e feminista brasileira Lélia Gonzalez. O blog ainda disponibiliza para download um extenso material textual, iconográfico e audiovisual sobre diáspora negra, história e cultura africana e afro-brasileira, além de notícias sobre atualidades envolvendo países africanos ou de maioria afrodescendente.

## **2.4 Formação Docente na Revista África e Africanidades**

Esta seção tem por objetivo apresentar as ações implementadas pela Revista África e Africanidades, no que se refere à formação de estudantes de licenciatura, docentes e outros profissionais da educação, organizada em seis subseções.

A primeira subseção apresenta as atividades e os objetivos do I Círculo de Palestras da Revista África e Africanidades, realizado no ano de 2010 e que contou com a participação de estudantes, docentes, gestores e profissionais das áreas de educação, assistência social, direito, comunicação social, gestão da informação e segurança pública, em torno de debates, oficinas e minicurso sobre questões relativas ao ensino de literaturas africanas e afro-brasileiras, direitos humanos e população negra e história do negro no Brasil.

A segunda e terceira subseções estão direcionadas a apresentação do I e II Curso Mitologias Africanas e Afro-Brasileiras na Sala de Aula, realizadas respectivamente nas cidades do Rio de Janeiro e Belford Roxo, no ano de 2011 com o intuito de apresentar novas perspectivas pedagógicas para a aplicação da lei 10.639/2003 e para o combate a intolerância religiosa. Ganham também destaque nestas subseções as produções individuais e coletivas dos cursistas em torno de planos de aula e ou projetos pedagógicos resultantes dos diálogos e reflexões ao longo dos cursos.

A quarta subseção, esta apresenta os principais temas, objetivos e metodologias utilizadas no Curso Aspectos Históricos, Geográficos e Culturais de Cabo Verde, realizado em 2011 na cidade de Belford Roxo.

Na quinta seção, a organização e realização da exposição “Um Presidente Negro na República Café com Leite”, retratou a trajetória política de Nilo Procópio Peçanha, primeiro presidente negro do Brasil, realizada em parceria com a biblioteca do Instituto Federal Fluminense, Campus Quissamã, localizado no Norte Fluminense. E na sexta e última seção, são abordados os cursos: “Educação Escolar Quilombola” e “Educação Física Escolar e Relações Étnico-Raciais”, ambos oferecidos na modalidade EAD.

#### **2.4.1 Círculo de Palestras da Revista África e Africanidades**

Nos dias 05 e 12 de abril de 2010 foi realizado na cidade do Rio de Janeiro, o I Ciclo de Palestras da Revista África e Africanidades. O evento contou com a participação de estudantes de graduação, docentes da Educação Básica e Superior, pesquisadores e profissionais das áreas do Serviço social, Direito, Comunicação, Biblioteconomia, Segurança Pública dentre outros interessados. O evento também foi o primeiro encontro que reuniu os colaboradores, colunistas e autores da Revista África e Africanidades, uma vez que todos os diálogos do grupo interno e externo, desde a primeira edição do periódico, vinha sendo realizado por meio eletrônico.

Questões como políticas de enfrentamento ao racismo, direitos humanos, representações do negro na literatura infantil, literatura africana, educação para as relações étnico-raciais e o negro na historiografia brasileira foram os principais temas abordados no evento organizado em torno de quatro palestras e um minicurso.

A palestra “Direitos Humanos e Políticas Públicas de enfrentamento ao racismo: algumas considerações a cerca do papel do poder judiciário” foi proferida por Vanessa Santos do Canto, na época advogada e mestre em serviço social. A atividade buscou contextualizar a adoção das políticas públicas direcionadas à população negra no Brasil destacando seus limites e possibilidades.

Sonia Rosa, escritora de literatura infanto-juvenil com vasta publicação acerca das temáticas africanas e afro-brasileiras proferiu a palestra “Literatura Infantil e o poder dos personagens negros”. Discutiu a representação do negro

na literatura infantil e a desconstrução de estereótipos como possibilidade de recriação de identidades negras positivas.

Na palestra “Brinquedos cantados de matriz africana: instrumentos para a educação das relações étnico-raciais e educação psicomotora”, Denise dos Santos Guerra, professora de Educação Física do Ensino Fundamental das redes municipais de Queimados e Japeri, musicoterapeuta, especialista em psicomotricidade e em *África/ Brasil: laços e diferenças*, apresentou possibilidades de resgate da oralidade e da corporeidade africana e afro-brasileira a partir das brincadeiras cantadas.

A palestra “Literatura Cabo-Verdiana Contemporânea: de Mirabílis aos dias atuais” apresentada por Ricardo Riso, trouxe para os participantes um debate em torno da prosa e poesia de Cabo Verde, destacando a relevância da geração mirabíllica, as principais tendências da literatura contemporânea do arquipélago, marcada por uma variedade formal e estética. Assim, a palestra ofereceu a docentes, pesquisadores e estudantes uma aproximação com as produções de Dina Salústio, Vera Duarte, José Luiz Tavares, Filinto Elísio e José Luís Hopffer Almada.

No minicurso “O negro na História e na Sociedade brasileira” foi ministrado por José Barbosa da Silva Filho, professor de História da SEEDUC-RJ, mestre em Política Social e especialista em Raças e Etnias. De acordo com a ementa do curso este buscou problematizar o silenciamento da escola em torno da historiografia sobre o negro na sociedade brasileira, de forma a contribuir para a permanência do racismo. Neste sentido foram trazidas abordagens sobre o processo escravocrata brasileiro, de forma a evidenciar o negro enquanto sujeito histórico inserido num processo político e de resistência.

Cabe destacar que durante as atividades do I Círculo de Palestras da Revista *África e Africanidades* ocorreu a premiação do Concurso Cultural Blog nota 10 – *África e Africanidades*.

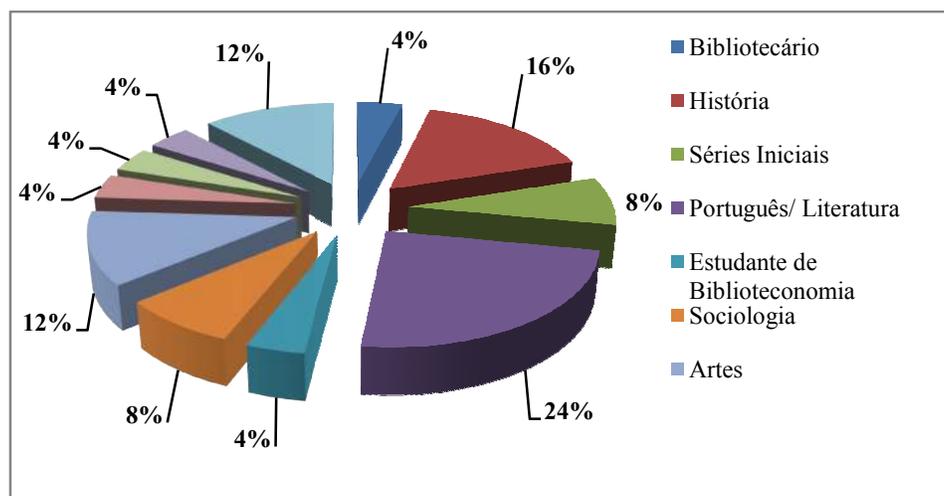
### **2.4.2 Curso Mitologias Africanas e Afro-Brasileiras na Sala de Aula**

Divulgado no *site* da Revista África e Africanidades e pelas redes sociais, o curso foi realizado, nos dias 19 e 26 de março de 2011, na cidade do Rio de Janeiro<sup>22</sup>. Direcionado para a formação de docentes, estudantes de licenciatura, gestores e demais interessados, o curso teve 23 participantes, sendo a maioria (65%) do grupo formado por mulheres atuantes na Educação Básica, seguindo a distribuição apresentada no gráfico abaixo:

---

<sup>22</sup> Os custos para sublocação da sala, logística e materiais pedagógicos foram provenientes das vendas da coleção Cadernos África e Africanidades e de cobrança de taxa de inscrição.

**Gráfico:** Perfil dos participantes do I Curso de Mitologias Africanas e Afro-Brasileiras na Sala de Aula, segundo área de atuação na Educação.



Fonte: Organizado pela autora, a partir das fichas de inscrição dos participantes do curso.

Estudantes e professores da Educação Básica pagaram taxas diferenciadas com descontos de 50% sobre o valor total como uma política de ação afirmativa direcionada a valorização do magistério e apoio à formação continuada da categoria. Ministrado por mim, o objetivo do curso era promover o debate sobre as religiosidades de matrizes africanas e afro-brasileiras, a partir dos aspectos históricos e das narrativas míticas, buscando apresentar estratégias para introduzir estas questões nas diversas disciplinas da Educação Básica, além de oportunizar o acesso a material iconográfico, textos de apoio e audiovisual, a partir de DVD elaborado especificamente para tal finalidade e distribuído aos participantes. Cabe salientar que entre estes havia estudantes de Guiné-Bissau.

A proposta levada ao grupo ao longo do curso era a produção de planos de aulas ou projetos relacionados aos conteúdos abordados e de reflexões sobre a importância de se trabalhar as mitologias africanas e afro-brasileiras na sala de aula, a partir das disciplinas que ministravam de forma a ressignificar o currículo. Estas 22 produções, algumas de caráter interdisciplinar e multidisciplinar foram compartilhadas a partir do “*Especial Mitologias africanas e afro-brasileiras na sala de aula: planos de aula*”<sup>23</sup>, publicado na edição n. 13 de maio de 2011.

<sup>23</sup> O conteúdo pode ser acessado em <http://africaeaficanidades.com.br/edicao13.html>

Assim, na área de Biologia, Maciel (2011) construiu propostas que introduziam as narrativas em torno dos diversos orixás, a partir do uso das ervas medicinais de forma a valorizar o etnoconhecimento produzido no interior das religiões africanas e afro-brasileiras e dialogar com o saber científico. A docente apresentou ainda atividades nas quais a construção literária da escritora afro-brasileira Elizabete Nascimento<sup>24</sup> e as narrativas orais em torno do orixá Omulu desencadeavam o estudo sobre doenças dermatológicas causadas por vírus. A proposta de Maciel também suscita reflexões em torno do discurso higienista da Revolta da Vacina, destacando a resistência da população negra a tal política.

A origem da vida nos primeiros oceanos e questões ambientais relacionadas ao ecossistema dos rios Macaé e Rio das ostras, no Norte Fluminense foram estratégias pedagógicas trazidas por Teixeira (2011) para abordagens sobre as narrativas em torno de Oxum e Iemanjá. A relação entre o personagem Macunaíma, da obra de Mário de Andrade e a figura do orixá Exu foi apresentada como estratégia pedagógica por Abel (2011) para introduzir o tema nas aulas de literatura sobre a primeira fase do modernismo brasileiro. Nascimento (2009) elaborou uma proposta didática, na qual, os mitos, *orikis* e letras de samba de enredo em torno de orixás femininos impulsionaram o debate em torno do protagonismo das mulheres negras como forma de homenagem ao dia da mãe preta, comemorado no dia 28 de setembro. Nesta a docente, a partir de uma abordagem artístico-literária buscou desconstruir padrões hegemônicos e de subalternização das mulheres negras.

Na estratégia didática de Carvalho (2011), a releitura crítica de textos literários como Macunaíma (Mário de Andrade), Capitães de Areia (Jorge Amado), e Navio Negreiro (Castro Alves) são pontes para a reflexão sobre aspectos das culturas africanas e afro-brasileiras, em especial para as narrativas míticas e ressignificação do ser negro.

Sobre o conteúdo de Artes, Reis da Silva (2011) propôs o diálogo entre artes plásticas e teatro tendo como pano de fundo as reflexões sobre o poder feminino da sociedade *geledés*.

---

<sup>24</sup> Texto o Entalhador de Xapanã. In: Exu no Paço Imperial. RJ: Litteris. 2007, p. 27-29.

Ainda em torno desta disciplina, o trabalho de Lobato (2011) explorou as possibilidades de diálogos entre a literatura afro-brasileira contemporânea, a partir do texto “O entalhador de Xapanã”, com a produção artística do movimento do barroco na Baixada Fluminense, destacando a forte influência de artistas negros, possibilitando a construção de novos olhares sobre a historiografia do negro no país.

A proposta trazida por Ferreira (2011) para as aulas de artes do ensino fundamental buscava construir releituras das mitologias iorubás a partir do conteúdo das Histórias em Quadrinhos (HQs).

Entre os docentes de Sociologia, Almeida (2011) propôs um planejamento de atividade direcionado à discussão em torno da diversidade religiosa enquanto um direito humano fundamental, de forma a corroborar para a construção de estratégias de luta contra a intolerância religiosa e rompimento com o silenciamento da escola em torno desta questão.

Reflexões sobre a interseccionalidade entre gênero e raça estiveram presentes na proposta de Pinto (2011) em torno de atividades que trouxeram debates em torno das concepções de maternidade e sexualidade feminina na visão iorubá. A proposta de Lima (2011), na área de literatura também traz uma abordagem seccional ao discutir matriarcado, patriarcado e a representação do feminino nas diversas mitologias, inclusive a iorubá.

No que tange ao ensino de História para debater o Brasil colônia, a partir de questões como o próprio movimento barroco, o negro na mineração e saúde neste período histórico foram construídas duas propostas em estreito diálogo entre a literatura afro-brasileira de Elizabete Nascimento que constrói paralelos entre o orixá Omulu e o artista barroco Aleijadinho.

Outro trajeto metodológico na área de História foi revisitar o continente africano antes da chegada dos Europeus de forma a destacar fatos históricos, padrões culturais e produções de conhecimentos próprios das populações africanas, de forma a caracterizar e compreender fenômenos sociais, culturais, políticos e econômicos. Além de imagens e mapas Simões da Silva (2011) dialoga com Santos (2011) sobre a concepção de tempo na cultura iorubá e às narrativas da mitologia iorubá.

Huguenin (2011) docente de História da Educação Básica construiu um plano de aula que articula conhecimentos sobre as sociedades hidráulicas da antiguidade e as narrativas sobre Oxum. Em outro programa didático o docente leva à sala de aula o debate sobre o domínio das águas pela mitologia africana e o imaginário dos navegadores europeus a respeito dos perigos do mar.

Na mesma área do conhecimento Campos (2011) propôs uma atividade de debate em torno da influência na cultura brasileira, destacando importantes personalidades negras.

Ao longo do curso os debates também tiveram a participação de bibliotecários e de estudantes de biblioteconomia, profissionais essenciais para a formação de propostas pedagógicas no interior das unidades escolares e que muitas vezes são colocados em uma posição alheia ao processo formativo. Assim, o texto do bibliotecário C. Souza (2011) traz importantes contribuições ao desmitificar o papel da biblioteca enquanto um lugar de depósito de livros e afirmar a importância da atuação do profissional da informação na pesquisa e disseminação de informações referentes aos conteúdos sobre história e cultura africana e afro-brasileira para alunos e professores. O texto traz ainda sugestões de livros direcionados às temáticas africanas e afro-brasileiras na Educação Básica.

Ramos (2011) elabora planos de aula direcionados as séries iniciais da Educação Básica que destacam a oralidade afro-brasileira e apresentam a partir de vídeos e contação de histórias a mitologia iorubá.

Podemos perceber pelo trabalho final dos cursistas que a atividade proporcionou novas experiências e reflexões em torno da mitologia iorubá e conseqüentemente em torno das religiosidades de matrizes africanas e afro-brasileiras contribuindo para uma educação de valorização das diferenças, do etnoconhecimento, da tolerância religiosa e de um maior comprometimento com uma educação antirracista.

### **2.4.3 II Curso Mitologias Africanas e Afro-Brasileiras na Sala de Aula**

Entre os meses de junho e julho de 2011 foi realizado na cidade de Belford Roxo, o II Curso Mitologias Africanas e Afro-Brasileiras na Sala de Aula, seguindo as mesmas diretrizes do anterior.

Nesta segunda versão, os vinte cursistas entre estes estudantes brasileiros e cabo-verdianos, docentes, roteiristas, carnavalescos, educadores sociais, ao término das atividades participaram de uma visita guiada ao museu Instituto de Pesquisa Afro Cultural *Odé Gbomi*, localizado na cidade de Nova Iguaçu e que abriga o maior acervo de cultura iorubá do estado do RJ. Diferente do primeiro grupo que optou pela construção individual de planos de aulas, o segundo como resultado das discussões e vivências ao longo do curso escolheu elaborar de forma coletiva a proposta de dois grandes projetos pedagógicos<sup>25</sup>: 1) “*Sankofa: ancestralidade africana em sala de aula*”, destinado ao debate e à criação de novas intervenções pedagógicas relacionadas à valorização do idoso nas culturas africanas tradicionais; e 2) “*A representação do princípio feminino nas mitologias egípcia e yorubá e da mulher negra na literatura brasileira: tecendo saberes, diálogos e histórias*”, voltado para a discussão em torno das representações e ressignificações das mulheres negras na mitologia e na oralidade africanas.

#### **2.4.4 Curso Aspectos Históricos, Geográficos e Culturais de Cabo Verde**

Realizado em agosto de 2011 e reunindo estudantes brasileiros e cabo-verdianos, docentes da Educação Básica e bibliotecários, o curso Aspectos Históricos, Geográficos e Culturais de Cabo Verde teve por objetivo subsidiar a aplicação da lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de história, cultura e literatura africana e afro-brasileira na Educação Básica. O conteúdo do curso foi dividido nos seguintes módulos: 1) Introdução aos aspectos históricos de Cabo Verde; 2) Aspectos Geográficos de Cabo Verde; 3) Aspectos Culturais de Cabo Verde; e 4) Literatura de Cabo Verde. Enquanto eu fui a responsável pela coordenação do curso e por ministrar os módulos 2 e 3; a professora Verônica Barbosa Ribeiro ministrou o módulo específico de Literatura e o estudante cabo-verdiano Osvaldo de Pina Lopes, o módulo 1.

Os cursistas receberam certificados de participação e CD com material áudio visual, imagens e textos visando subsidiar a prática pedagógica.

No período de 2012 a 2014, as atividades do projeto Revista África e Africanidades se voltaram apenas à publicação das edições online.

---

<sup>25</sup> Material disponibilizado na edição n. 13-14 da Revista África e Africanidades.

#### **2.4.5 Exposição Um Presidente Negro na República do Café com Leite.**

Realizada entre os meses de novembro de 2015 a março de 2016, em parceria com a Biblioteca do Instituto Federal Fluminense – campus Quissamã, a exposição “Um presidente negro na República do Café com Leite” teve por objetivo apresentar a partir de dezoito painéis, a biografia do presidente da república Nilo Procópio Peçanha, ressaltando o fato do mesmo ser o primeiro presidente afrodescendente do país. A participação do advogado e jornalista Nilo Peçanha nas causas abolicionistas e republicanas é destacada bem como sua atuação política no cenário nacional em momentos anteriores a ocupação no cargo de presidente. O caráter empreendedor e reformulador de Nilo Peçanha, a partir da implementação de políticas e programas importantes como, por exemplo, a política indigenista marcada pela fundação da FUNAI, grandes intervenções técnicas na questão ambiental e de saúde pública no combate a malária; e na área da educação, a partir do pioneirismo no ensino profissionalizante, no país. Os desafios políticos impostos por Nilo Peçanha pela sua afrodescendência também são explicitados ao longo da exposição.

#### **2.4.6 Cursos EAD da Revista África e Africanidades**

##### *Educação Física Escolar e Relações Étnico-Raciais*

Direcionado a docentes e estudantes de Educação Física, a oferta do curso Educação Física Escolar e Relações Étnico-Raciais teve por objetivo subsidiar a prática profissional em torno da aplicação da lei 10.639/2003. O curso com carga horária de 80 horas abrangeu conhecimentos teóricos e práticos, sendo organizado a partir dos seguintes módulos: 1) Legislação e conceitos; 2) Educação Física e Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil; 3) Educação Física e Relações Étnico-Raciais no Ensino Fundamental; 4) Educação Física e Relações Étnico-Raciais no Ensino Médio; 5) Esporte, Mídia e Racismo; 6) Ludicidades Africanas e Afro-Brasileiras; 7) Danças Africanas e Afro-Brasileiras; 8) Esportes e construção de identidades

O conteúdo abrangeu debates em torno das potencialidades do ensino de Educação Física para a construção de uma educação multicultural, capaz de valorizar as diferenças e estabelecer identidades étnicas positivas. O primeiro módulo esteve direcionado para a exposição dos principais conceitos,

aspectos legais e diretrizes da educação para as relações étnico-raciais; os módulos 2, 3 e 4 abrangeu especificidades teóricas e metodológicas de acordo com cada segmento de ensino. O módulo cinco trouxe discussões e estudos de caso sobre invisibilidades e racismo no esporte e discursos midiáticos sobre estes. Já os módulos 6 e 7 estiveram direcionados para possibilidades didáticas de aplicação da lei 10.639/2003, a partir do reconhecimento e valorização da ludicidade, da corporeidade e dos ritmos de matrizes africanas e afro-brasileiras. Cabe destacar que jogos e brincadeiras de países do continente africano foram discutidos enquanto encaminhamento metodológico para a introdução de habilidades diversas dentro do ensino de educação física, como, por exemplo, concentração, equilíbrio, lateralidade, cooperação dentre outros.

#### *Curso EAD Educação Escolar Quilombola*

O curso Educação Escolar Quilombola direcionado a gestores, docentes e estudantes de licenciatura foi oferecido na modalidade de educação a distância, no segundo semestre de 2016 com carga horária de 80 horas. Este teve por objetivo trazer questionamentos e subsidiar a prática de gestores e docentes em torno da execução da política de educação escolar quilombola, destacando os principais aspectos *conceituais, legais*, históricos, socioculturais e pedagógicos. O conteúdo do curso foi organizado nos seguintes módulos: 1) Legislação e diretrizes; 2) Quilombos no Brasil: aspectos históricos e culturais; 3) Territorialidades e processos identitários quilombolas; e 4) Escolas quilombolas: desafios e perspectivas.

Buscou-se assim levar aos cursistas reflexões sobre os processos de formação dos quilombos, enquanto territórios negros de luta e resistência, até os dias atuais, destacando inclusive os quilombos urbanos. Os conflitos territoriais que envolvem comunidades quilombolas e diversos outros atores sociais como, por exemplo, posseiros, grilheiros, mineradores, fazendeiros, representantes do poder público e empresas do setor do agronegócio foram também levados para discussão, bem como as parcerias com instituições de ensino, pesquisa e entre outras como formas de fortalecimento do grupo frente aos desafios atuais. O conteúdo abrangeu análises sobre a construção e reconstrução das identidades quilombolas neste processo de luta e resistência

negra, a partir de processos de empoderamento social deste grupo, em virtude da adoção de políticas públicas de ação afirmativa e de mobilização social. Os cursistas concluintes receberam certificado de curso livre.

### CAPÍTULO 3

## OLHARES DOCENTES SOBRE EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Este capítulo tem por objetivo analisar as diferentes perspectivas trazidas pelas produções dos docentes da Educação Básica, publicados na Revista *África e Africanidades*, no período de 2008 a 2016, a partir de resenhas, artigos e relatos de experiências e as possíveis contribuições para a criação de novas epistemologias no campo da educação para as relações étnico-raciais.

São analisados cinquenta e seis produções de trinta e sete docentes da Educação Básica<sup>26</sup>, atuantes nas redes pública e particular dos estados da Bahia, Ceará, Minas Gerais, Pará, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, São Paulo e Distrito Federal, com formações nas áreas de Artes, Educação Física, Geografia, História, Pedagogia, Letras e Sociologia.

A análise da produção dos docentes da educação básica está dividida em eixos temáticos, a saber: 1) Cultura, Educação e Sociedade; 2) Religiões Africanas e Afro-Brasileiras e Intolerância Religiosa; 3) Negras Literaturas e o Negro na Literatura; e 4) História da África e História do Negro no Brasil.

Foram levantados junto ao cadastro de autores da Revista *África e Africanidades*, informações relativas à formação acadêmica e atuação profissional dos docentes/pesquisadores, tendo como referência o ano da publicação de cada texto. A atualização dos dados refere-se ao levantamento realizado na plataforma do currículo *lattes* do CNPq nos meses de dezembro de 2016 e janeiro de 2017.

Como forma de indicar o impacto das produções de docentes da Educação Básica, publicados pela Revista *África e Africanidades*, nas

---

<sup>26</sup> Destes vinte e três são mulheres e sete são homens.

produções científicas, foram realizados levantamentos, a partir do Google acadêmico<sup>27</sup>, a partir do título do texto e nome do autor.

### **3.1 Cultura, Educação e Sociedade**

Esta seção tem por objetivo apresentar a partir da análise dos vinte e três artigos e sete relatos de experiências, publicados na Revista África e Africanidades entre 2008 e 2016, a partir de olhares de dezenove docentes da Educação Básica, atuantes na rede pública e particular dos estados da Bahia, Distrito Federal, Paraná, Pernambuco, Rio de Janeiro e São Paulo, em torno de questões relacionadas aos possíveis entrelaçamentos entre cultura, educação e sociedade, a partir de diferentes perspectivas e com abordagens que visam a superação do racismo epistêmico nos espaços escolares. Divide-se em cinco subseções, a saber: 1) Olhares docentes sobre Identidades, Musicalidade e Corporalidade Negra; 2) Olhares docentes sobre Culturas, Identidade Negra e Educação; 3) Olhares docentes sobre Educação de Jovens e Adultos e Relações Étnico-Raciais; 4) Olhares docentes sobre Educação Escolar Quilombola; e 5) Olhares docentes sobre artes africanas, afro-brasileiras e Educação.

#### **3.1.1 Olhares docentes sobre Identidades, Musicalidade e Corporalidade Negra**

Nesta subseção são analisados seis artigos e uma resenha, de cinco docentes das áreas de Educação Física, História e Artes, atuantes na rede pública de ensino nos estados do Rio de Janeiro, Bahia e São Paulo, que trazem para o debate, a questão da formação e ressignificação de identidades negras positivas, a partir do resgate e da valorização da musicalidade e da corporalidade negra. Neste sentido, a cultura corporal de movimento afro-brasileira é apresentada enquanto um modo de ser e estar no mundo, repleto de símbolos e significados próprios bem como de possibilidades de resistência e fortalecimento de identidades. As representações desta cultura corporal, a partir de interseções com as novas tecnologias e natureza, surgem como uma forma de romper com paradigmas na forma de conceber e produzir arte na contemporaneidade. O processo de criação de estereótipos e o racismo

---

<sup>27</sup> É importante destacar que o próprio site da Capes incluiu o Google acadêmico enquanto ferramenta de busca de textos acadêmicos.

presente na Educação Física Escolar, também são pontos de discussão desta subseção.

Denise Santos Guerra<sup>28</sup> é professora de Educação Física das redes de públicas de ensino dos municípios de Queimados e Japeri, ambos na Baixada Fluminense (RJ). Guerra também é graduada em Musicoterapia com especializações em Psicomotricidade; e em África/Brasil: laços e diferenças tendo participado regularmente como colaboradora do periódico, a partir da coluna “Corpo: som e movimento”, no período de 2008 a 2010. Sua atuação na educação infantil e no ensino fundamental resultou em significativas reflexões para o debate em torno da aplicação da lei 10.639/2003. Uma característica importante na textualidade de Guerra (2008, 2009a, 2009d, 2009e e 2010) é a interdisciplinaridade com a qual aborda questões relativas à corporalidade e a musicalidade negra. As contribuições partem sempre de um olhar de valorização da diversidade dentro da própria diversidade, na qual se insere o arcabouço cultural africano e afro-brasileiro.

No ensaio “Um olhar sobre a cultura corporal de movimento afro-brasileira construída a partir da corporeidade africana”, Guerra (2008a) destaca como a música e o ritmo que se expressam numa corporeidade multifacetada estão presentes no cotidiano das sociedades africanas, caracterizando um modo de ser próprio destas sociedades.

Para explicar os códigos simbólicos inseridos nas diversas manifestações culturais negras, bem como as inúmeras possibilidades de resgate, preservação, ressignificação e transformação desta cultura, a docente/pesquisadora cria um intenso diálogo entre a teoria simbólica do antropólogo estadunidense Geertz e os estudos do brasileiro Tinhorão, voltados para valorização das classes populares como detentoras da verdadeira cultura nacional. O trabalho de Guerra (2008a) apresenta uma abordagem interdisciplinar e é um rico subsídio para o debate sobre pluralidade, alteridade e diferenças culturais, a partir do legado cultural afro-brasileiro, expresso coletivamente a partir da corporeidade, tais como as encenações de vissungos, jongos, congadas, sembas e seus respectivos

---

<sup>28</sup> Atualmente é mestranda do PPGEduc UFRRJ.

bailados e derivações, assim como o repertório de danças e bailados brejeiros e guerreiros, as encenações dos reisados, das congadas, dos maracatus e dos ranchos carnavalescos, do samba e da capoeira.

Tal discussão tem continuidade em “Danças brasileiras de matriz africana: Quem dança, seus males espanta!”<sup>29</sup>. Ensaio em que Guerra (2009a) traz o caráter subversivo destas manifestações e a influência das mesmas na formação de novos ritmos e identidades no Brasil e em outros países da América.

A musicalidade e a dança fazem parte do modo vivente das sociedades africanas. Visão esta compartilhada por Guerra (2009a. p. 1) que afirma que

Todos os acontecimentos da vida africana são comemorados com música e especialmente com dança, sendo uma interdependente da outra; o que não faltam são os motivos: fertilidade, nascimento, plantio ou colheita, saúde, felicidade, doença e até a morte.

O ensaio enfatiza ainda a perseguição promovida pela igreja, polícia, chefes de família e escola diante de manifestações como a umbigada, batuque, jongo, lundu, banguê ou bangulê, samba e o maxixe ao longo do século XIX. Sobre o caráter transgressor da ordem social hegemônica, Guerra (2009a, p3) destaca, por exemplo, o lundu como

[...] descendente direto dos batuques africanos, é considerado a primeira música afro-brasileira. A dança do Lundu de tão sensual que era, mexeu profundamente com os corpos e com a moral da sociedade do período colonial brasileiro. Desta forma, foi perseguido e proibido pela corte portuguesa e pelo clero, entretanto, como tudo que é forma de cultura popular continuou a ser dançado às escondidas. A prática da dança do Lundu envolve uma encenação do assédio e da conquista sexual de um homem sobre uma mulher. Em grande parte da dança a mulher esnoba o pretendente, usando de meneios que visam seduzi-lo [...].

A autora lembra ainda o papel da musicalidade/ corporalidade negra no projeto de construção de uma identidade nacional ao afirmar que somente no final do século XIX, por exemplo, o maxixe até então considerado a “dança

---

<sup>29</sup>Este ensaio é referenciado em Gonzaga, G. B. **A trajetória do povo africano escravizado e a influência de sua cultura na formação do povo brasileiro**. 2011. 78f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2011.

excomungada” passou a ser visto como um ritmo musical e considerado pelo Estado como “a primeira dança genuinamente brasileira”.

Em “Redescobrimos brinquedos cantados na africanidade brasileira”<sup>30</sup>, Guerra (2009b) de forma didática e prática apresenta alguns exemplos do cancionário popular brasileiro, nos quais embora tenha forte influência portuguesa, “alguns ritmos e danças africanas deram um tempero mais brejeiro ao legado lúdico brasileiro”.

Os brinquedos cantados marcam a transmissão da cultura pela oralidade e pela corporeidade, o que segundo a autora favorece a vivência, a elaboração e o desenvolvimento da criança uma vez que

Os brinquedos cantados surgem na espontaneidade da cultura popular. Geralmente são cantigas anônimas acompanhadas de movimentos expressivos, saltitantes e ou dramatizados. Nestes brinquedos em geral, as crianças imitam o mundo do adulto vivenciando emoções, sensações e conflitos como veículos de elaboração e amadurecimento. [...]Nos brinquedos cantados encontra-se o canto, a poesia, a dança, a brincadeira, o compartilhar, devido a simplicidade musical, riqueza simbólica e ludicidade peculiar; as vivências através destes elementos lúdicos, conquistam a criança como aquilo que é próprio do seu tempo. (GUERRA, 2009b. p. 1-2)

A autora não deixa de tecer críticas ao preconceito presente nestas cantigas que muitas ainda estão vivas nas salas e pátios escolares e se não forem problematizados, contextualizados e resignificados podem contribuir para a inferiorização dos sujeitos negros.

Na edição n. 7, Denise Guerra resenha a obra *Batuque, samba e macumba: estudo de gesto e de ritmo (1926-1936)*, de Cecília Meirelles. Nesta a professora/ pesquisadora revela o lado desenhista e folclorista da poetisa que nesta obra a partir de um olhar etnográfico analisa gestos e ritmos afro-brasileiros a partir das manifestações do carnaval e da religiosidade. Assim, Guerra (2009d) traz aos leitores sob o olhar de Cecília Meireles personagens,

---

<sup>30</sup> Este ensaio é referenciado nos seguintes trabalhos:

RODRIGUES, Aucineide das Graças da Silva. **O brinquedo cantado como conteúdo da educação física escolar**. Monografia do Curso de Licenciatura em Educação Física do Programa Pro-Licenciatura. Universidade de Brasília. 2012. Disponível em <http://bit.ly/2jpXCC3>. Acesso em dezembro de 2016.

SILVA, Claudionor Renato. Vivências iniciantes de um professor negro na educação infantil. **Revista África e Africanidades**. ano 4. v.16-17. fev-maio de 2012. Disponível em <http://bit.ly/2iKYtLu>. Acesso em dezembro de 2016.

trajes, costumes, ritmos e instrumentos negros ao longo das décadas de 1920 e 1930 do século XX. Cabe salientar que ao longo da resenha de forma muito didática há algumas ilustrações de autoria de Meireles e que compuseram a publicação.

Mas, se por um lado a obra da poetisa e folclorista marca a valorização do negro na cultura brasileira, ao invés do mestiço, traço este que sintetizava na época o movimento modernista, por outro, ainda é um texto repleto de estereótipos no que tange principalmente as religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras. Talvez a musicalidade e o caráter inovador do texto de Meireles (2003) para a época tenha feito Guerra (2009d) não se atentar para a presença de tantos estereótipos tanto na representação textual quanto iconográfica uma vez que a resenha faz poucas menções a este fato e em alguns pontos os sinalizam como uma “pouca vivência” da folclorista em assuntos de religiosidade afro-brasileira e nada mais.

Críticas à parte, a resenha nos auxilia a compreender muitas das transformações ocorridas no samba do ponto de vista musical, social, coreográfico e como este se configurou enquanto estratégia de resistência negra e de formação da identidade nacional.

Em “A vivência na Escola Municipal Ary Schiavo na implementação da lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003”, temos o relato de experiências pedagógicas de Guerra em coautoria com Elaine Barreto Santos Ferreira, graduada em português/literatura, especialista em educação tecnológica e docente da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro e da Secretaria Municipal de Japeri, e Marta Aparecida Muniz Bento, graduada em História e especialista em História, literatura e cultura africana e afro-brasileira, atuando nas redes municipais de ensino dos municípios de Japeri e Mendes, além de coordenadora pedagógica da Fundação Roberto Marinho. O projeto ‘Japeri mostra a sua cara negra’, desenvolvido pelas pesquisadoras/ docentes contaram com atividades interdisciplinares envolvendo leitura, interpretação e produção de texto, pesquisa e oficinas sobre história e cultura africana e afro-brasileira e estudo/ prática da cultura corporal negra.

O relato de Guerra, Ferreira e Bento (2011) trazem uma série de encaminhamentos pedagógicos que podem auxiliar e inspirar sobremaneira

novas práticas educativas de valorizam as trajetórias, os saberes e as práticas da população negra, contribuindo para a desconstrução de estereótipos e construção de novas formas de sociabilidades no que tange às relações étnico-raciais. Destaco as atividades de produção textual e artísticas vinculadas aos valores civilizatórios afro-brasileiros que incluem a cooperação, a ancestralidade, o comunitarismo, a ludicidade e a valorização da ancestralidade.

Cesar A. Lins Rodrigues<sup>31</sup>, autor do artigo “A Educação Física escolar e LDB: assumindo a responsabilidade na aplicação das leis 10.639/03 e 11.645/08”, à época da publicação era doutorando em Educação (FEUSP) e docente da Secretaria Municipal de Cubatão (SP). Ao discutir as contribuições da Educação Física escolar numa abordagem multiculturalista crítica, a partir das aplicações das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, o autor traz pontos importantes como as políticas de branqueamento da população brasileira e suas correlações com o histórico de institucionalização da educação física; os discursos midiáticos e da própria teoria da área de educação física que reforçam a existência de habilidades específicas do indivíduo negro, contribuindo assim para a permanência e ou criação de novos estigmas associados às marcas fenóticas, o que segundo Carone e Bento (2007) reduzem o negro a uma coletividade racializada.

A interação entre corpo, cultura negra, novas tecnologias e natureza, a partir da vivência coreográfica desenvolvida no Dique do Tororó em Salvador (BA) é tema de análise de “Águas de Oxum para um corpo contemporâneo”, de autoria de Nadir Nóbrega de Oliveira<sup>32</sup>, a época da publicação doutoranda em Artes Cênicas (UFBA), docente da Secretaria Estadual de Educação da Bahia. Oliveira (2010) recupera as principais transformações, personagens e usos ocorridos no espaço do Dique do Tororó para compor diversas referências e performances de forma a propiciar a construção e reconstrução de novos saberes e experiências artísticas, a partir da corporalidade afro-brasileira.

---

<sup>31</sup> De acordo com dados do sistema currículo *lattes*, atualmente é doutor em Educação e docente da Universidade Metropolitana de Santos.

<sup>32</sup> De acordo com dados do sistema currículo *lattes*, atualmente é PHD em Artes Cênicas – Dança e professora adjunta da Universidade Federal de Alagoas.

Temos no texto e na vivência de Oliveira (2010) o rompimento de paradigmas da arte enquanto produção artística e intelectual restrito ao eixo centro-norte.

Sobre esta questão, podemos recorrer aos estudos de Grosfoguel (2016), que relacionam o monopólio e legitimação dos conhecimentos dos homens ocidentais, ao processo de inferiorização da produção do conhecimento de todos os demais, não excluindo as mulheres ocidentais, com a formação de estruturas e instituições produtoras/ reprodutoras do fenômeno do racismo e do sexismo epistêmico. Dentro deste contexto, estão inseridas as universidades e as escolas que acabam por desqualificar outros conhecimentos e silenciar outras vozes que teimam em insurgir contra os projetos que regem o sistema-mundo, ou seja, o imperialismo, colonialismo e o patriarcalismo.

### **3.1.2 Olhares docentes sobre Cultura, Identidade Negra e Educação**

Nesta subseção, são analisados onze artigos de dez docentes das áreas de Português/ Literatura, Educação Física e História, além de pedagogos atuantes na rede pública de ensino nos estados do Rio de Janeiro, Bahia, São Paulo e Paraná, que trazem para o debate reflexões em torno das contribuições das culturas africanas e afro-brasileiras para a construção da identidade/ cultura nacional e as representações da mesma, a partir da música popular brasileira, nos quais destacam o caráter destas letras para a propagação dos valores afro-brasileiros. Por outro lado, os brinquedos cantados, a partir dos acalantos, são resgatados para compor uma análise em torno das representações estereotipadas do ser negro, ao longo do período colonial e que permeiam o imaginário popular até os dias atuais, destacando principalmente o racismo e o sexismo em torno da mulher negra.

A ludicidade africana e a aplicação da etnomatemática, a partir dos jogos africanos tradicionais de sementeiras, são alguns pontos discutidos nesta subseção para se questionar a colonialidade do saber e suas implicações no espaço escolar.

Os processos de valorização da estética e da territorialidade negra, a partir das representações imagéticas no espaço escolar da educação infantil e do resgate da história local, são aqui apontados enquanto estratégias importantes de socialização antirracista. Processos pedagógicos de

ressignificação do corpo negro, também foram apresentados a partir de experiências com alunos do ensino médio.

Uma das características das produções do docente/ pesquisador André Luís da Silva Sampaio (2008a, 2008b, 2009a, 2009b, 2009c e 2009d) dentro do periódico é a busca pelo diálogo entre oralidade, cultura popular e literatura. Assim, a diversidade da cultura africana e afro-brasileira e a influência da mesma na formação da identidade brasileira foram analisadas por Sampaio (2008b) em “A Tradição Oral Africana na Música Popular Brasileira Contemporânea”, no qual destacou o grande papel pedagógico das letras de MPB na transmissão de conhecimentos sobre as religiosidades de matrizes africanas e afro-brasileiras, em especial sobre a cultura iorubá. Em “Tradição oral: pétalas da fala transmitidas por caboclos e preto-velhos”, Sampaio (2009b) problematiza questões como ruptura e tradição, simbolismos e a importância da oralidade na produção de saberes, no interior da umbanda, a partir dos cânticos que segundo ele “são praticamente documentos orais que trazem a riqueza do contato entre culturas” (p.4), a partir dos quais se preservam “línguas e dialetos, dos costumes, das tradições culturais encontradas dentro e fora do Brasil” (p.4). Ao reconhecer os pontos cantados e riscados<sup>33</sup> enquanto fontes de informação e elementos importantes para a literatura, o autor traz uma perspectiva de superação dos cânones eurocêntricos que tanto delineiam esta área do conhecimento.

No ensaio “Acalantos afro-brasileiros<sup>34</sup>”, Guerra (2010, p. 2) destaca transformações dos acalantos típicos portugueses, a partir da inserção de representações negativas sobre negros e negras e como elementos/ personagens do universo cultural africano foram se inserindo nos acalantos brasileiros. Observa ainda como as mulheres negras escravizadas, sendo amas de leite ou apenas aquelas, cujo trabalho de cuidar das crianças, lhes

---

<sup>33</sup> Na umbanda denominam-se pontos riscados, os símbolos feitos com pomba (giz sagrado) que determinam a identidade escrita de cada entidade, permitindo a invocação e o direcionamento da energia das mesmas para os trabalhos.

<sup>34</sup> Este ensaio foi referenciado nos seguintes trabalhos:

ANJOS, Juarez José Tuchinski. No regaço da mãe Faustina: uma ama escrava e a educação da criança pela família no século XIX. **Educar em Revista**. n.60. 2016. Disponível em <http://bit.ly/2k1e4Lr>. Acesso em dezembro de 2016.

SIMÕES, Pierângela Nota. O cravo brigou com a rosa... E daí? **Revista InCantare**. v. 4 jul. 2013. Disponível em <http://bit.ly/2jym2sc>. Acesso em dezembro de 2016.

fora atribuído influenciaram as brincadeiras infantis, a partir da introdução de elementos da cultura africana.

#### Segundo a autora

Os personagens de influência africana para as cantigas de ninar afro-brasileiras ao invés da Coca ou do Bicho Papão passam a ser: Negros surrões, Negros velhos, Papafigo (que come o fígado das crianças), Boi da cara preta, Saci-Pererê, Zumbi, Bicho Tutu, Tutu Marambá.

É explícito como estas cantigas de ninar criaram estigmas presentes em nossa sociedade até os dias atuais e demarcaram o lugar social principalmente das mulheres negras uma vez que entre os temas mais comuns dos acalantos era a mulher negra escravizada e seus afazeres domésticos. Se por um lado, Guerra (2010, p. 4) destaca o fato de que “o “Leite Sonoro” das mucamas negras nutriu, exorcizou medos, abrandou e criou este sujeito brejeiro, cheio de gingado, festivo, receptivo, afro-mestiço brasileiro” não podemos esquecer nunca de que estas mesmas mulheres tiveram a identidade e o corpo marcado pelo próprio processo diaspórico, pelos maus tratos físicos, pela labuta diária, pela violência sexual, pelos filhos não vividos e ou não criados.

O resgate da ludicidade africana e afro-brasileira é trazido por Guerra (2009c), a partir da publicação de “Aiú: A herança africana dos jogos de mancala no Brasil<sup>35</sup>”. Nesta, os jogos são apresentados enquanto importantes instrumentos pedagógicos de raciocínio lógico e valorativo do patrimônio da cultura afro-brasileira. O caráter simbólico e ético destes jogos, surgidos possivelmente na Etiópia ou no Egito, por volta de 2.000 a.C é apresentado

---

<sup>35</sup> O artigo foi referenciado nos seguintes trabalhos:

BARRETO, Gláucia Bomfim Barbosa. **O ensino de matemática através de jogos educativos africanos**: um estudo de caso em uma turma de educação de jovens e adultos (EJA) de uma escola municipal de Aracaju. Dissertação de Mestrado em Ensino e Ciências Naturais e Matemática. Universidade Federal de Sergipe, 2016. Disponível em <http://bit.ly/2jYmTmE>. Acessado em janeiro de 2017.

RAMOS, Edna Catarina Jardim e OLIVEIRA, Bernadete Lazarini. As contribuições do PIBID no processo de ensino aprendizagem para acadêmicos e educandos do ensino fundamental. **Revista Relva**, v. 2, n. 2, p. 227-236, jul./dez. 2015. Disponível em <http://bit.ly/2jil2Z9>. Acessado em dezembro de 2016.

SOUZA, Andréia Cristina Fidélis. **Jogos africanos e o currículo da matemática**: uma questão de ensino. Dissertação de Mestrado do Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de São José do Rio Preto. 2016. Disponível em <http://bit.ly/2kbnTPn>. Acessado em dezembro de 2016.

pela autora de forma a revelar especificidades de modos vivos de diversos grupos sociais africanos, como por exemplo, a execução dos jogos em várias ocasiões consideradas importantes, objetivando a fartura da colheita, ou seleção de um novo líder, ou ainda durante velórios, neste caso sendo o tabuleiro eliminado logo após a cerimônia.

Cabe destacar que a mancala é um jogo, cuja origem está associada, ao período de semeaduras e colheitas e estando espalhado por diversas regiões do continente africano possui mais de 200 versões com regras algumas vezes mais complexas do que as do jogo de xadrez, segundo apontamentos da autora.

A escola ao inserir os jogos de mancala em suas práticas pedagógicas não só contribuirá para o desenvolvimento de habilidades matemáticas (aritmética e geometria), comportamentais (ganhar neste jogo não implica na eliminação do outro) e filosóficos (íntima relação entre os jogadores e a Mãe-Terra) presentes na estrutura e execução dos jogos e/ou na construção dos tabuleiros, mas suscitarão um novo olhar de alunas (os) negras (os) e não negras (os) sobre a milenar produção do conhecimento matemático de matriz africana.

Estudos de Ramos (apud Guerra, 2009c)<sup>36</sup> destacam ainda que no período colonial, o jogo do Alú como ficou conhecido aqui a mancala era jogado nos portos das cidades do Rio de Janeiro e Salvador, nas horas vagas pelos negros chamados de ‘carregadores do pesado’. Informação esta que contribui sobremaneira para a criação de outro olhar sobre o negro escravizado, pois promove a descoisificação deste sujeito ao colocá-lo enquanto produtor de complexo conhecimento matemático e de redes de sociabilidade em momentos de ‘lazer/ descanso’.

As linguagens afro-brasileiras desenvolvidas na educação infantil no Centro Municipal de Educação Infantil Vovô Zezinho, no bairro de Arenoso em Salvador na Bahia é tema da pesquisa etnográfica de Rosângela Accioly Lins

---

<sup>36</sup> RAMOS, Athur. **O Folclore Negro do Brasil**. 3ª Edição. São Paulo: Martins Fontes, 2007

Correia<sup>37</sup>, a época da publicação pedagoga e professora da Secretaria Municipal de Educação de Lauro de Freitas (BA).

A pesquisa de Correia (2010) explorou documentos históricos, iconografias, observações, entrevistas semiestruturadas e um referencial teórico-metodológico baseado na educação pluricultural direcionada a educação infantil. Assim, a pesquisadora/ docente parte da análise do currículo escolar e de experiências pedagógicas utilizando elementos constituidores do patrimônio civilizatório na perspectiva africana e africano-brasileira.

Correia (2010) destaca o protagonismo das professoras na construção de uma educação pluricultural em franco diálogo com a cultura e história local. Assim, a pesquisa mostra como os aspectos do universo simbólico afro-brasileiro em Arenoso foram utilizados para a compreensão dos aspectos sócio históricos da territorialidade local de forma a refletir sobre a importância do currículo pluricultural na atualidade, trazendo para os leitores diversas possibilidades metodológicas.

Carlos Eduardo Carvalho de Santana<sup>38</sup>, à época da publicação de “Malê Debalê: Lugar de negro. Lugar de aprender” era mestre em Educação e Contemporaneidade, diretor de educação da Sociedade Cultural Recreativa e Carnavalesca Malê Debalê, além de atuar como coordenador pedagógico da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Salvador. O referido ensaio investiga processos de construção de identidades negras, a partir de vivências no referido bloco carnavalesco. Neste sentido, canções, indumentárias e práticas cotidianas são compreendidas como fontes de informação inseridas numa prática pedagógica que visa à valorização da história e cultura do povo negro.

---

<sup>37</sup> De acordo com dados do sistema currículo *lattes*, atualmente é mestre em Educação e Contemporaneidade pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade/ Universidade do Estado da Bahia UNEB, diretora da Divisão de Ações Afirmativas no município de Lauro de Freitas, Presidente do grupo de trabalho da campanha do Fundo das Nações Unidas para a Infância ‘Por Uma Infância Sem Racismo’ e Titular do Conselho de Promoção da Igualdade Racial no município de Lauro de Freitas.

<sup>38</sup> Segundo dados do sistema currículo *lattes*, atualmente é doutor em Educação e Contemporaneidade (UEB), coordenador pedagógico da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Salvador, docente da Unidade Baiana de Ensino, Pesquisa e Extensão e da Faculdades Integradas Ipitanga.

O ensaio de Santana (2009) destaca a importância dos processos de produção e transmissão de saberes, a partir dos espaços de matriz africana, tais como blocos carnavalescos, quilombos, terreiros e rodas de capoeira; e com estes podem contribuir de forma significativa para a educação para as relações étnico-raciais promovidas pelas instituições de ensino. As reflexões do autor dialogam de forma direta com os estudos dos bibliotecários Miranda (2009), COSTA(2010a) e Silva (2013, 2015) que também apontam para possibilidades de diálogo entre o etnoconhecimento produzido nestes espaços e a aplicação da lei 10.639/2003, além de discutirem a necessidade de valorização destes saberes historicamente desqualificados e invisibilizados pelos cânones da ciência.

Corroborando para esta visão, os estudos de Dussel (2016), ao afirmar que a emergência de um diálogo intercultural dá-se apenas a partir da transversalidade. Tal diálogo, não pode estar restrito ao simples diálogos entre acadêmicos ou instituições dominantes, mas deve ser capaz de pressupor uma simetria entre culturas diferentes.

Ao analisarmos as contribuições e possibilidades da pedagogia utilizada pelo grupo Malê Debalê podemos concluir que se faz urgente acolher outras formas de conhecimento onde a ludicidade e as narrativas míticas se fundem para construir formas conceber e interpretar os diferentes níveis da realidade. Sobre a sacralidade do conhecimento científico em detrimento dos saberes, vivências e identidades negras, no espaço escolar Santana (2009, p.4) afirma que

[...] não podemos deixar de lembrar que a escola, dentro de um contexto formal, ainda lhe é atribuído um lugar “sagrado” e, portanto, ao seguir suas regras, se espera atingir uma “vida melhor”. Contraditoriamente, vencer na escola significa abrir mão de valores e percepções da vida, afinal “vencerá” aquele que melhor submeter-se às imposições do sistema educacional.

O perigo da “folclorização” de importantes aspectos da história, cultura e da formação das identidades afros é também apontado por Santana (2009). Há a necessidade de um estudo crítico das novas correntes historiográficas advindas tanto de autores africanos como não africanos, objetivando superar os enfoques colonizadores.

As possibilidades de (re) construção de identidades étnicas, de reconhecimento da história e de práticas negras positivadas, a partir de práticas escolares são também discutidas no ensaio “A construção da identidade afrodescendente”<sup>39</sup> de autoria de Helenise da Cruz Conceição, à época da publicação especializada em História e Cultura Afro-Brasileira, atuando com docente na Secretaria Municipal de Educação de Salvador e na rede particular de ensino do mesmo município, e de Antônio Carlos Lima da Conceição<sup>40</sup> à época da publicação Mestre em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo e docente de história do Instituto Federal da Bahia. Estes professores/ pesquisadores se voltam para o estudo da inserção dos instrumentos musicais afro-brasileiros, tais como atabaque, cuíca, surdo, tamborim, reco-reco, caxixi, agogô, xequerê, marimba e ganzá dentre outros enquanto prática pedagógica escolar capaz de propiciar reflexões e revalorização da identidade negra, da pluralidade e do respeito às diferenças entre alunos do ensino fundamental. Além do debate em torno das questões pedagógicas e metodológicas, o artigo aborda as origens, significados, características e usos destes instrumentos.

---

<sup>39</sup> Este artigo foi referenciado pelos seguintes trabalhos:

ALMEIDA, André Luiz Monteiro. **A música sagrada dos ogãs no terreiro de umbanda “Ogum Beira Mar e Vovó Maria Conga” da cidade goiana de Itaberaí**: Representações e Identidades. Dissertação de Mestrado em Música - da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás. 2013. Disponível em <http://bit.ly/2keqDmG>. Acesso em novembro de 2016.

AQUINO, Mirian de Albuquerque e SILVA JÚNIOR, Jobson Francisco. A informação no funk: construindo a identidade afrodescendente. **Revista Biblionline**. João Pessoa, v. 8, n. esp., p. 250-262, 2012. Disponível em <http://bit.ly/2k45AkJ>. Acessado em novembro de 2016.

SILVA JUNIOR, Jobson Francisco da; SILVA, Leyde Klebia Rodrigues e AQUINO, Mirian de Albuquerque. Comunidades virtuais de música como subsídio para a construção da identidade afrodescendente. **Revista Perspectivas em Ciências da Informação**. vol.19 no.1 Belo Horizonte Jan./Mar. 2014. Disponível em <http://bit.ly/2kyOEmf>. Acessado em novembro de 2016.

SILVA, Luís Antônio Costa e SANTOS, Jefferson Nunes dos. Etnodesign e composição plástica um estudo sobre a plasticidade afro-brasileira no design de interiores. **Revista da ABPN**, v. 5, n. 10, mar.–jun. 2013.

ZECA, Emílio Jovando. **A construção da identidade africana e os líderes mais representativos deste processo**. Palestra alusiva às comemorações do Dia de África no Instituto Superior de Relações Internacionais, Maputo, Moçambique, Maio de 2010. Disponível em <http://bit.ly/2k419X4>. Acessado em novembro de 2016.

<sup>40</sup> De acordo com dados do sistema currículo *lattes*, atualmente é Doutor em Estudos Interdisciplinares Sobre Mulheres, Gênero e Feminismo.

A ressignificação de identidades e estéticas do corpo negro, a partir da descoberta e valorização da beleza negra entre alunas e alunos de uma escola pública na Baixada Fluminense (RJ) é tema de reflexão dos pesquisadores/docentes da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, Tatiana Pacheco de Mattos, especialista em gestão integral, Priscila Maria Barros, especialista em Arte, Cultura e Sociedade Brasileira, e de Alexandre do Nascimento, pós-doutor em Educação. Autores do artigo “Valorizando a beleza afro-brasileira na escola: desafios e descobertas” discutem a omissão das escolas em torno da construção de identidades étnicas e apresentam caminhos metodológicos que possibilitam avanços nesta questão.

A escola deve se apropriar do seu potencial de articulação e politização do debate em torno da multiculturalidade de forma a gerar espaços de democratização de saberes e vivências marcadas pelo respeito à diversidade. É neste território que a dissimulação do racismo deve ser questionada, revirada para enfim ser descartada, a partir de descobertas de novas epistemologias, estéticas, subjetividades, identidades e éticas que ressignifiquem as relações de poder entre negros e não negros.

Mattos, Barros e Nascimento (2015) trazem o cabelo enquanto elemento importante para se pensar a construção e ressignificação de estéticas e identidades negras dentro do âmbito da educação. E este é um movimento muito significativo uma vez que historicamente é a partir da insatisfação com o padrão de cabelo afro que ocorrem os primeiros processos de negação do pertencimento étnico-racial ao mesmo tempo em que este é objeto de massificação e deificação de padrões estéticos europeus, principalmente a partir das representações e discursos da indústria cultural. São a partir das representações do cabelo afro no interior da família e da escola que são iniciados processos de negação do corpo negro uma vez que a este são associados termos pejorativos e se estabelece a ideia de algo que por ser “ruim” precisa ser domesticado, aprisionado, ou seja, a força do mesmo precisa ser castrada. Na minha percepção uma educação antirracista e que busque a valorização da diversidade não pode deixar de atentar para a questão das representações da estética do corpo negro, pois corre o risco de se estabelecer enquanto farsa.

Em “(Re) construindo o imaginário coletivo sobre o negro, na comunidade escolar”, Tatiane Pacheco de Mattos agora em coautoria com Tiago Dionísio da Silva, mestre em Geografia Humana (USP) e também docente da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro reflete sobre o Projeto Político Pedagógico enquanto importante instrumento de politização das relações étnico-raciais, suporte para a implementação da lei 10.639/2003 e consequente inclusão, reconhecimento e valorização da população negra enquanto uma das protagonistas da formação da sociedade brasileira.

Os processos de subordinação e invisibilidades dos saberes e práticas afro-brasileiras e africanas tanto na mídia como no interior dos espaços escolares são trazidos para o debate por Mattos e Silva (2016) para se repensar a construção dos currículos e dos projetos políticos pedagógicos. Como resultado da experiência de reformulação do currículo e do projeto político pedagógico da unidade escolar analisada, os autores apontam processos de reconhecimento e valorização do negro em nossa sociedade, empoderamento de alunas negras e alunos negros, a partir do contato com a literatura afro-brasileira, da reflexão e produção textual, da construção de um olhar crítico sobre as representações do negro na mídia e no material didático.

Também percebo estes dois instrumentos, currículo e projeto político pedagógico enquanto arenas políticas capazes de intervir no processo de devolução da humanidade e da cidadania do ser negro, roubadas pela pilhagem colonizadora e reificadas pelos instrumentos midiáticos e pela própria escola ao longo da história da educação no Brasil, a partir de seus silenciamento ou pela abordagem estereotipada e caricaturada da cultura negra.

Recorrendo ao conceito de identidade cultural de Stuart Hall (2006), Simone Aparecida Dupla (2015), especialista em História, Arte e Cultura e docente da Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa (PR) no artigo intitulado “Lei 10.639/03 e a construção de uma representação positiva do negro no Brasil” chama a atenção para a necessidade de mudanças de paradigmas na educação de forma a possibilitar a construção de uma sociedade com mais equidade racial, valorização das diferenças e mais aberta à pluralidade cultural. Discute a formação de identidades negras positivas a

partir dos caminhos abertos pela lei 10.639/2003, destacando os desafios encontrados por esta política de ação afirmativa.

Claudionor Renato da Silva, mestre em Educação e docente da Educação Infantil da Secretaria de Educação e Cultura/Prefeitura Municipal de Matão(SP) à época da publicação do artigo “Vivências iniciantes de um professor negro na Educação Infantil” traz uma abordagem desafiadora para o campo da educação ao discutir gênero e relações étnico-raciais considerando a docência. As contribuições de Silva (2012) apoiadas no paradigma do professor reflexivo partem das vivências de um professor negro na educação infantil que cotidianamente vai compreendendo a presença de algumas singularidades entre gênero e raça, nas quais se destacam, segundo o autor relações conflituosas e de poder estabelecidas a partir do predomínio feminino nos papéis de docente, gestor e responsáveis por alunas e alunos. O autor faz uma interessante discussão teórica em diálogo direto com suas vivências sobre sexismo e racismo explícitos ou velados sobre a materialidade de um professor negro como responsável pelo processo de ensino/aprendizagem de crianças da educação infantil bem como de tentativas de silenciamento em torno da realização de atividades voltadas para uma educação antirracista junto às crianças.

O recente processo de inclusão da Educação Infantil dentro do âmbito da Educação Básica e consequente profissionalização dos responsáveis pelo cuidar e pelo processo de ensino aprendizagem fará com que tenhamos nos próximos anos uma maior inserção da figura masculina nestes espaços, a partir dos concursos públicos municipais. Neste sentido, o artigo de Silva (2012) nos coloca diante da emergência de criação de novas perspectivas e epistemologias em educação capazes de ampliar os debates e promover novas ações que visem romper com relações racistas e sexistas nos espaços da Educação Infantil cuja abordagem perpassa pela presença masculina na docência.

### **3.1.3 Olhares docentes sobre Educação de Jovens e Adultos e Relações Étnico-Raciais**

As reflexões sobre as relações étnico-raciais a partir de uma perspectiva que traga as políticas, currículos e práticas pedagógicas da Educação de Jovens e Adultos para o centro do debate, dentro do periódico, ainda se apresenta como um desafio a ser superado. Ao longo de 2008 a 2016, esta temática foi diretamente contemplada somente a partir de sete artigos, sendo dois deles de autoria de docentes da Educação Básica.

O olhar de docentes da Educação de Jovens e Adultos sobre educação e relações étnico-raciais é trazido para o debate, a partir do relato de experiência de Denise Maria Soares Lima, doutoranda em Educação (Universidade Católica de Brasília) e docente de língua portuguesa de turmas de EJA da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. A pesquisadora/ docente aborda sob um olhar interdisciplinar a construção de estratégias diversas de combate à discriminação racial e de valorização da história e cultura africana e afro-brasileira, dentro do currículo do ensino de jovens e adultos.

No artigo “A discriminação racial como forma de violência: um desafio para a educação hoje” em coautoria com Adriana Lira, mestre em educação, a docente Denise Maria Soares Lima averigua a existência da violência racial na EJA e de estratégias de combate utilizadas pela escola. A partir da realização de entrevistas com docentes e discentes as autoras concluem que as lacunas da formação docente sobre relações étnico-raciais, a naturalização da violência racial no espaço escolar e a omissão dos docentes e outros profissionais da educação em casos de racismo se apresentam como fragilidades a serem superadas para o efetivo combate a discriminação racial em nossa sociedade e para a construção de uma educação pluriétnica.

Sendo a EJA, no país, um território formado em sua maioria por negros e negras faz-se crucial a interlocução entre políticas públicas e perspectivas de ensino/ aprendizagem com questões relativas à problemática étnico-racial, visando não perpetuar na vida acadêmica destes a colonização dos saberes e dos seres já experimentados anteriormente. A diversidade que compõem a EJA em seus múltiplos aspectos, dentre eles o recorte étnico-racial deveria ser

utilizada por gestores e docentes como ponto de partida para se repensarem políticas, currículos e a *práxis* pedagógica.

### **3.1.4 Olhares docentes sobre educação escolar quilombola**

Esta subseção, objetiva analisar a perspectiva de docentes da Educação Básica sobre políticas, currículos e práticas, em torno da educação escolar quilombola. Ao analisar o conteúdo da Revista *África e Africanidades* no período de 2008 a 2016, percebi que embora estas temáticas fossem recorrentes, eram abordadas em sua maioria por docentes da educação superior ou por estudantes de pós-graduação. Isto explicita a urgência de novos estudos a partir destes atores sociais.

Questões de identidade étnica, historicidade e ancestralidade entre alunos do ensino fundamental foram temas abordados pelo artigo “(Re) enegrecimento feminizado: saberes e aprendizados no currículo invisível da comunidade remanescente quilombola de Helvécia – BA”, de Tássio Borges da Silva. Na época da publicação deste artigo o autor atuava como docente da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, Coordenador Pedagógico em turmas de alfabetização de jovens e adultos na comunidade Remanescente Quilombola de Volta Miúda/Caravelas-BA e estudante de pós-graduação em Sociologia (FINOM). O trabalho Silva (2009c) publicado na edição especial “Afro-Brasileiros: Construindo e Reconstruindo os Rumos da História” é o primeiro texto de autoria de docente da educação básica sobre educação quilombola.

A pesquisa etnográfica de Silva (2009c) parte de uma análise interseccional que revela a importância das mulheres da comunidade quilombola de Helvécia para a construção do currículo invisível.

É importante destacar que frente à violência simbólica e epistêmica que marca a inserção de políticas públicas em espaços subalternizados são também construídas estratégias diversas de resistência e resignificação. No caso de comunidades quilombolas, a prática de uma pedagogia da resistência centrada na valorização e resgate da ancestralidade é uma estratégia importante. Assim, o currículo invisível difundido no meio comunitário pelas mulheres negras se consolida enquanto estratégia de subversão às políticas/

ideologias de embranquecimento e ao sexismo enquanto ideal de realização imposto ao grupo.

Sobre o processo de construção e ressignificação do currículo invisível na comunidade quilombola de Helvécia, Silva (2009c, p.7) destaca que

É a ancestralidade presente na cultura negra de Helvécia, em sua maneira de enterrarem seus mortos com seus pertences queridos e significativos, na dança do bate barriga, na capoeira, no samba de roda e na puxada do mastro de São Sebastião no 01 (primeiro) dia de janeiro de cada ano, na festa de São Sebastião e na luta dos mouros e cristãos que acontece na festa (sendo estas as manifestações por mim observadas) que vem educando a partir da resistência, da revitalização e da emancipação as novas gerações que sonham e almejam uma comunidade mais respeitada, autônoma e emancipada, onde os estereótipos, a discriminação e o preconceito não sejam tomados como verdades e legitimações simbólicas.

O texto escrito de forma muito didática elucida questões importantes para a abordagem das relações étnico-raciais como, por exemplo, mito da democracia racial, internalização de estereótipos negativos pela população negra, racismo epistêmico, invisibilidade cultural, identidades negras, 'pedagogia da resistência negra' dentre outras.

O autor traz um histórico da comunidade e os conflitos territoriais e políticos com outros atores sociais do entorno em especial aqueles associados à monocultura do eucalipto. Destaca também os racismos institucional e epistêmico presentes nas políticas públicas educacionais e afirma que

Aliados (as) diante do racismo, a comunidade de Helvécia convive ainda com uma política educacional de caráter urbano que a todo instante legitima e idealiza a cidade como o lugar civilizatório em detrimento do campo como o espaço do atraso. Desta forma, a combinação do racismo com políticas descontextualizadas com a educação do campo quilombola contribui para a estigmatização e o silenciamento do (a) afrodescendentes enquanto cidadão (ã) brasileiro (a). A negação às suas manifestações culturais e religiosas retrata o que provocou e vem provocando os processos de políticas de embranquecimento tão presente em nossas sociedades, em nossas escolas e em nossos discursos. (SILVA, 2009b, p. 5)

Sobre a questão da mulher negra, Silva (2009c, p. 6) traz importantes questionamentos e denuncia das formas diversas que contribuem para o "aniquilamento físico, político, social e cultural, onde a coisificação e folclorização de sua imagem silencia sua individualidade, suas lutas e

emancipações”. Ao analisar as relações sociais estabelecidas no interior da comunidade quilombola de Helvécia, o autor destaca que nos últimos anos, o empoderamento e a atuação das mulheres negras em especial as professoras negras. Foi através desta luta destas mulheres que a comunidade conquistou a titulação das terras, fundou a associação quilombola de Helvécia e vem sendo desenvolvido trabalho educativo dentro da associação e na escola local de (re) enegrecimento de forma a revitalizar a cultura da comunidade ao mesmo tempo em que rompe com o tradicional monopólio masculino nas decisões comunitárias.

A pesquisadora/docente Tárzia Regina Silva<sup>41</sup>, autora do artigo “A construção da identidade negra em territórios de maioria afrodescendente” partindo das perspectivas dos estudos culturais, analisa a construção da identidade de negros analfabetos e negras analfabetas na cidade do Recife, no que ela denomina de “espaços de maioria afrodescendente”. A época da publicação, a autora era mestranda em Educação (UFPB) e gerente de implementação da proposta pedagógica de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação do Recife. Dialoga com autores como Munanga (2004 e 2009) Stuart Hall (1997a,1997b, 2006), Milton Santos (1996) e Candau (2005) sobre questões pertinentes como cultura e identidades. A autora tece críticas ao mito da democracia racial e discute conceitos essenciais para se pensar a educação para as relações étnico-raciais, tais como o termo raça em suas dimensões política, social e cultural, racismo, cultura e o de territórios de maioria afrodescendente. Ao apresentar as formas de perpetuação dos racismos, a partir das desigualdades educacionais, Silva (2010) destaca a importância de se reeducar o olhar pedagógico sobre o negro na educação para se conseguir rearticular alfabetização, identidades e territórios de maioria afrodescendentes (terreiros, salas de aula, ruas, espaços de medidas socioeducativas dentre outros) de forma a permitir representações positivas de negras e negros.

---

<sup>41</sup> De acordo com dados do sistema currículo *lattes*, atualmente é doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba e professora assistente da Universidade de Pernambuco.

### **3.1.5 Olhares docentes sobre artes africanas, afro-brasileiras e Educação**

Esta subseção tem por objetivo analisar três artigos de um único docente da Educação Básica, em torno do ensino de artes africanas e afro-brasileiras, destacando a emergência da adoção de uma perspectiva de relativismo cultural e multiculturalismo direcionado a construção de uma educação antirracista e decolonial.

Valdinei José Arboleya com formação em Ciências Sociais e em Letras, na época da publicação atuava como docente da Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Toledo (PR). Especialista em Arte Educação e Metodologias de Ensino, e em História e Cultura Afro-brasileira e Africana foi colaborador do periódico, a partir das colunas “Arte e Educação” e “Literatura Infantil”, no período de 2008 a 2010.

No ensaio “Artes ou artes africanas?”, Arboleya (2008a, p.2) discute a emergência de uma formação docente que aborde a história das artes africanas, a partir de uma perspectiva de relativismo cultural que abandone visões reducionistas e preconceituosas

Sob essa ótica a arte africana não pode ser definida apenas como uma arte de princípios e funções utilitaristas pelas temáticas estreitamente remetidas à natureza e à religião, mas como uma arte muito próxima do cotidiano onde a experiência estética e a noção de contemplação se confundem e se associam com a vida diária fazendo do produto artístico uma parte da vida.

Neste sentido, as artes africanas se revelam como formas específicas de ser e estar no mundo. Dentro desta perspectiva, o docente deve assumir o papel de agenciador do processo de decolonização do olhar sobre as produções artístico-culturais africanas de forma a possibilitar por parte dos discentes uma apreciação com os “mesmos olhos de distinção e particularidades com que apreciam o produto europeu” e não pelo “reforço da diferença e das vulnerabilidades históricas da colonização”. (ARBOLEYA, 2008a, p. 8)

Contrariando o eurocentrismo que marca as perspectivas da história da arte e posiciona as variadas estéticas africanas enquanto não arte ou arte primitiva, o ensaio de Arboleya (2008a) retira o caráter exótico dado a estas produções para apresentá-las e compreendê-las enquanto um espaço de

produção de conhecimento e vivências inseridas dentro de um contexto histórico, geográfico e cultural diverso. Desta forma, o autor também critica os termos “arte africana” e “cultura africana” como conceitos homogeneizantes dentro de um continente tão multifacetado.

Na mesma edição, Arboleya (2008b) no ensaio “Uma imagem: uma arte, seu simbolismo e alguns apontamentos” dá continuidade à crítica em torno da desvalorização das produções artísticas do continente africano e como o silenciamento sobre as mesmas se dá no espaço escolar. Ao recorrer ao uso das máscaras de iniciação da sociedade *yaka* (República Democrática do Congo), enquanto caminho pedagógico interdisciplinar para a inserção das estéticas africanas na sala de aula, o autor destaca que

[...] a escola deve proporcionar, além do contato com a arte de outras culturas, uma reflexão ética estética baseada em posicionamentos relativistas. Trabalhar produtos e produtores artísticos fora do círculo América – Europa é uma tarefa que exige do profissional de educação não só uma imensa abordagem relativista como um conhecimento muito grande a cerca da produção de outras culturas. A arte africana é uma destas experiências estéticas que exige pesquisa, sensibilidade e relativismo. (ARBOLEYA, 2008b, p. 3)

Em “Arte Africana no Currículo Escolar: novos olhares e novas reflexões”, Arboleya (2009a) afirma que a lei 10.639/2003 foi fundamental para a promoção de uma prática antirracista inserida numa perspectiva do multiculturalismo crítico. No entanto, segundo o docente ainda é possível encontrarmos práticas pedagógicas, voltadas à construção de uma educação antirracista pautadas numa visão conservadora do multiculturalismo. Estas se caracterizam, por exemplo, na promoção de atividades de construção de máscaras com materiais recicláveis, preparo e exposição de comidas típicas, desfiles de trajes típicos, danças rituais. Esta perspectiva conservadora não permite que se leve para o espaço escolar uma reflexão crítica sobre as relações étnico-raciais no cotidiano. Sobre este aspecto Arboleya (2009a, p. 7) ressalta que

A partir da situação histórico-cultural de cada reino ou império, Ashanti e Mali, da mesma região do reino de Gana, Massai, do Quênia, Ifé e Benim, do reino loruba, egípcios do Egito, ou até mesmo dos povos nômades, como os berberes, os tuaregues e os azenegues, encontram-se os critérios culturalmente convencionados de elaboração estética, pautados em geral na

íntima relação que estabelecem com a natureza, no nativismo, no imaginário religioso, na dança e na música. Cada um destes critérios merece ser abordado com o mesmo tratamento histórico com que se convencionou abordar a história da arte do barroco católico europeu da Itália, de Portugal, e da Espanha ou do barroco protestante holandês e alemão, da história da arte renascentista, moderna, ou contemporânea na cultura ocidental.

Ao trabalhar dentro de uma perspectiva multiculturalista conservadora corre-se também o risco de se reproduzir uma prática pedagógica baseada na homogeneidade cultural, descontextualizada das tensões e da estrutura simbólica, nas quais a arte é produzida. Somente uma visão decolonial da arte é capaz de abordá-la sem generalizações ou reducionismos.

### **3.2 Religiões Africanas e Afro-Brasileiras**

Esta seção tem por objetivo analisar sete produções de cinco docentes da Educação Básica, nas áreas de artes, sociologia, português/ literatura atuantes nas redes públicas de ensino do Rio de Janeiro e Bahia, sobre religiosidades de matrizes africanas e afro-brasileiras. Racismo epistêmico e intolerância religiosa são discutidos a partir da análise do discurso midiático da Igreja Universal do Reino de Deus, e do silenciamento dos saberes e valores africanos e afro-brasileiros das pesquisas acadêmicas.

O caráter de resistência política e cultural do candomblé a partir do protagonismo feminino, assim como a explicitação de novas perspectivas de análise sobre este fenômeno religioso a partir de diálogos com a psicanálise e com as teorias da pós-modernidade são temas debatidos nesta seção de forma a contrapor a colonialidade do saber.

#### **3.2.1 Olhares docentes sobre Religiosidades de Matrizes Africanas e Afro-Brasileiras e Intolerância Religiosa**

Sara Jane da Silva, à época da publicação atuante na Educação Básica na rede estadual de educação da Bahia e professora substituta da Universidade Federal da Bahia, a partir do artigo “O canto no candomblé: música, identidade e cultura”, parte do pressuposto de que o canto e a execução do mesmo revelam modos de expressão e de comunicação, característicos de uma identidade vocal do candomblé da Bahia.

A autora revisita os conceitos de cultura de teóricos como Geertz (1989), Hall (1997, 2006), Gramsci (1978) e Cuche (2002); os estudos da etnomusicologia, de Alvarenga (1950) e de identidade de Augel (2000).

Os estudos de Stuart Hall (1997a, 1997b, 2006) centrados na multiplicidade cultural são recuperados pela autora como uma parte importante em sua análise corroborando para uma maior compreensão dos aspectos da cultura baiana. A partir daí Silva (2008d) traz importantes contribuições para a ampliação da compreensão da multiplicidade e identidade musical baiana, da qual o candomblé tem forte e inegável influência.

Outro ponto importante e de aproximação entre Silva (2008d) e os estudos de Stuart Hall (1997a, 1997b e 2006) em torno das identidades culturais está na possibilidade de legitimação do candomblé enquanto espaço de resistência e possibilidades de construção e de afirmação da identidade cultural. Tal reafirmação, em momentos de lutas antirracistas, de resgate das memórias e da história, bem como de acirramento das intolerâncias religiosas como o que experimentamos nos dias atuais, mostra-se como um fator fundamental.

Ao buscar compreender a relevância, os significados e o redimensionamento do canto no candomblé da Bahia, Silva (2008d) se aproxima das ideias de Geertz (1989) de que a cultura é um “documento de atuação pública” bem como da perspectiva universal de cultura presente na perspectiva geertiana. Neste sentido, a cultura é vista como uma estrutura, na qual, os significados são socialmente construídos e compartilhados, resultando em familiaridade para os de dentro e estranheza para os de fora. As dicotomias familiaridade/estranheza e dentro/fora seriam suficientes para explicar a invisibilidade sobre as expressões vocais, oriundas não só do candomblé, mas de outras religiosidades de matrizes africanas e afro-brasileiras nos espaços acadêmicos? Percebo-as como importantes, mas ainda insuficientes.

Penso o silenciamento da academia sobre as questões negras, a partir da existência do racismo epistêmico cunhado pela presença do colonialismo, eurocentrismo e etnocentrismo, neste território de produção e teorização do conhecimento.

Os efeitos dos discursos coloniais na manutenção do preconceito racial e da intolerância com as religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras são apontados por Silva (2008d, p. 2) ao afirmar que

É notadamente conhecido que apesar da contribuição dos afrodescendentes na construção da cultura do povo brasileiro o não reconhecimento desses saberes gera, provavelmente, os preconceitos cunhados em discursos coloniais provocadores de pensamento de exclusão e de discriminação dos valores positivos das religiões de matriz africana.

O conceito de racismo epistêmico, na perspectiva teórica modernidade/colonialidade é resultante do processo de inferioridade e racialização dos grupos não europeus que passaram a operar com a negação da possibilidade de processos cognitivos destes grupos.

Embora Silva (2008d) não tenha trazido em seu artigo referências aos teóricos do grupo modernidade/colonialidade, o discurso da autora, em diversos momentos dialoga com os principais conceitos. A docente em seu ensaio acaba por denunciar o racismo epistêmico praticado pelos espaços acadêmicos. Segundo ela, na década de 1950 estudos já apontavam para a relevância do canto das religiosidades de matrizes afro-brasileiras para o estudo da música popular brasileira. No entanto, a ausência de diálogo e o distanciamento entre a produção/ consumo musical acadêmico e o popular inviabiliza o compartilhar de experiências e conseqüentemente cria invisibilidades.

Em “Do calundu colonial aos primeiros terreiros de candomblé no Brasil: de culto doméstico à organização político-social e religiosa”<sup>42</sup> analiso a

---

<sup>42</sup> O artigo é referenciado nos seguintes estudos:

ALMEIDA, Anderson Diego da Silva, SANTOS, Jefferson Nunes e CARDOSO, Arlindo da Silva. Adornos e orixás: o design como mediador entre os símbolos e plasticidade. Anais do 12º P&D – Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design. 04 a 07 de dezembro de 2016. Belo Horizonte. MG. **Blucher Design Proceedings**. V. 2 n.9. Disponível em: <http://bit.ly/2jtLRwK>. Acesso em janeiro de 2017.

ALMEIDA, Anderson Diego da Silva, SANTOS, Jefferson Nunes e CARDOSO, Arlindo da Silva. O artesão na cidade de Maceió: o design como mediador entre os símbolos e os adornos dos orixás. **Revista Outras Fronteiras**. v. 3, n. 2, 2016. Disponível em <http://bit.ly/2jJxa8K>. Acesso em janeiro de 2017.

BARBOSA, Daniele dos Santos. O conceito de orixá no candomblé: a busca do equilíbrio entre os dois universos segundo a tradição iorubana. **Revista Sacrilégens**, Juiz de Fora, v. 9, n.1, p. 76-86, jan-jun/2012. Disponível em <http://bit.ly/2jGWbiq>. Acesso em janeiro de 2017.

JANSA, Tomas. **Candomblé**: as origens, desenvolvimento, transformações e o seu papel no decorrer do tempo. Monografia da Faculdade de Licenciatura em Letras. Univerzita Palackého

religiosidade afro-brasileira, a partir da transição de culto doméstico que marca os calundus coloniais aos primeiros terreiros de candomblé, que são caracterizados enquanto organizações negras de cunho político-social-religioso. O artigo tem por objetivo trazer importantes rupturas sobre a historicidade das religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras, ao destacar o caráter de resistência e de organização destas manifestações religiosas frente à intensa perseguição policial, a articulação, empoderamento e hegemonia feminina dentro deste processo e personagens pouco analisados pela historiografia até o momento.

A organização do culto aos orixás em território brasileiro é compreendido neste artigo, a partir de uma complexa rede de alianças políticas entre grupos étnicos diferentes resultando em novas possibilidades de identidade africanas em terras brasileiras, bem como novas possibilidades de reordenamento social,

---

v Olomouci Filozofická Fakulta. Olomou, República Tcheca. 2010. Disponível em <http://bit.ly/2jnPa65>. Acesso em janeiro de 2017.

LIMA, Adriana Luzia. **Filhos-de-santo, história e candomblé**: narrativa e experiência do xangô em Alagoas. Dissertação de mestrado em História. Universidade de Alagoas. 2016. Disponível em: <http://bit.ly/2j5OEce>. Acesso em janeiro de 2017.

MOREIRA, Patrícia F. S. D. FILHO, Guimes Rodrigues, FUSCONI, Roberta e JACOBUCCI, Daniela F. C. A bioquímica do candomblé: possibilidades didáticas de aplicação da lei federal 10639/03. Revista **Química Nova na Escola**. V. 33, n. 2, maio 2011. Disponível em <http://bit.ly/2iEt0L2>. Acesso em janeiro de 2017.

PIMENTEL, Pedro Guimarães. **Emergência e legitimação da linha branca de umbanda e demanda**: conflitos ideológicos na conformação teológica \_ 1890-1941. Dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em História Social da Cultura . PUC- Rio. 2013. Disponível em <http://bit.ly/2jMka1z>. Acessado em novembro de 2016.

SANTOS, Maria José. **Trajetória educacional de mulheres quilombolas no Quilombo das Onze Negras no Cabo de Santo Agostinho** – PE. Dissertação de mestrado em Educação: História, Política e Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2012. Disponível em <http://bit.ly/2jKLcUV>. Acesso em janeiro de 2017.

\_\_\_\_\_. **O axé dos orixás**: rege a memória do ser mulher quilombola. Perspectivas feministas de gênero: desafios no campo da militância e das práticas. Universidade Federal Rural de Pernambuco. Recife – PE. 24 a 27 de novembro de 2014. Disponível em <http://bit.ly/2kHH4Wi>. Acessado em outubro de 2016.

SANTOS, Rita de Cássia Freire e ALMEIDA, Laura. **A versão cultural de orixás na tradução do romance Gabriela, cravo e canela**. Seminário de Pesquisa e Extensão em Letras. Universidade Estadual de Santa Cruz. Campus Soane Nazaré de Andrade. 15 a 16 de abril de 2013. Disponível em <http://bit.ly/2jwe1TQ>. Acessado em outubro de 2016.

S. SILVA, André Luiz. Informação, fontes de informação etnoconhecimento: contribuições da Biblioteconomia para o estudo do negro no Brasil. **Revista África e Africanidades**. v. 8. n. 19. 2015. Disponível em <http://bit.ly/2jz0Kh3>. Acesso em janeiro de 2017.

SILVA, Igor Maciel. Percepções de educação do corpo no vislumbamento da festa das orixás femininas: Obá, Iansã, Oxum e Iemanjá. **Revista INSEPE**. v. 1 n.1. p. 59-64. Belo Horizonte. 2016. Disponível em: <http://bit.ly/2jVJFuH>. Acesso em janeiro de 2017.

novas formas de sociabilidade e de liberdade. Cave destacar que a partir da organização do culto religioso é possível afirmar que

[...] as mulheres negras, com a ajuda de seus orixás e enquices estabeleceram limites através da fé, da cura e do medo. Criaram e recriaram estratégias políticas entre nações e deuses, entre libertos, escravos e senhores. Essas mulheres foram capazes de todo o arcabouço religioso e cultural num novo território. (SANTOS, 2008. p. 10)

Em outro artigo intitulado “Mitos de Exu: entre ordenamento da estrutura e conduta social e história exemplar” (2010) trago a mitologia iorubá enquanto elemento de ordenamento da estrutura e conduta sociais, partindo dos mitos do orixá Exu enquanto histórias exemplares. Tal escolha deve-se a forte aproximação das características atribuídas a este orixá com as dos seres humanos. É interessante destacar que as mitologias iorubás rompem com o maniqueísmo judaico-cristão entre bem e mal, certo e errado, pois as ações são analisadas a partir de outros pontos de vista. A partir da análise destas narrativas questiono concepções importantes para o processo de ensino/aprendizagem baseadas na tradição africana, como por exemplo, a habilidade de observação dos iniciados, a ancestralidade, a senioridade, a ética do serviço, o respeito à tradição. São também analisados mitos que apresentam um caráter desordeiro, vingativo e desestabilizador do *status quo*. É um texto que apresenta outras concepções de mundo e outras maneiras de lidar com o sagrado, o que pode contribuir para a dissolução de estereótipos em torno das religiões de matrizes ao descortinar outras possibilidades de interpretação para além do processo de demonização instaurado pela colonização e reavivado cotidianamente.

As narrativas iorubás também são o pano de fundo das discussões sobre psicanálise e relações étnico-raciais. No artigo “Orixás no divã: uma análise psicanalítica dos mitos de Nanã Buruku, Obaluaê, Oxumarê e Euá<sup>43</sup>” trago algumas perspectivas sob os quais o estudo da mitologia iorubá pode auxiliar a compreensão de aspectos psicanalíticos relacionados a identidades,

---

<sup>43</sup> Este artigo foi referenciado nos seguintes estudos:

FERREIRA, Tatiane Almeida. **O imaginário místico e cultural da cidade da Bahia**: uma leitura de Bahia de todos os santos: guia de ruas e mistérios, de Jorge Amado. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Literatura e Diversidade Cultural, da Universidade Estadual de Feira de Santana. 2013. Disponível em <http://bit.ly/2kkva6T>. Acessado em janeiro de 2017.

sexualidades, fobias, neuroses, maternidade, luto, transtornos psicossomáticos, neuroses dentre outros. Há aqui um caráter inovador ao trazer para o campo de estudo da psicanálise elementos simbólicos das culturas africanas e afro-brasileiras em diálogo com a perspectiva junguiana caracterizada pelo forte diálogo com outras mitologias. Neste sentido, o artigo busca oferecer novos olhares sobre o pensar e fazer psicanalítico.

Alexandre de Oliveira Fernandes mestrando em Letras pela Universidade Estadual de Santa Cruz e professor de Língua Portuguesa e Literaturas do Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia à época da publicação do artigo de opinião “Algumas Pistas sobre Mitos, Orixás e Self”, a partir de memórias afetivas da infância que reúnem figuras femininas e lemanjá explica a construção de identidades entre adeptos das religiões de matrizes africanas.

Critica a demonização das religiões de matrizes africanas, a partir do discurso do ocidente que imbuído de uma verdade racionalista-positivista, não consegue compreender o mito enquanto um complexo simbólico que permeia todos os aspectos da vida legitimando não só a espiritualidade do indivíduo, mas suas experiências socioculturais. Em diálogo com os estudos de Sodré (1999) e Santos (2008 e 2010), o autor compreende o candomblé enquanto uma experiência simbólica singular de um “povo perseguido e vilipendiado historicamente”, na qual diferente do mundo judaico-cristão caracterizado pela dor e pelo sofrimento, é permeada pela resistência e pela “alacraridade”.

Em “Eles pintam o sete: relendo discursos”, Alexandre de Oliveira Fernandes em coautoria com Ricardo Oliveira de Freitas, este último à época da publicação doutor em comunicação discutem a intolerância religiosa contra líderes e adeptos do candomblé, a partir dos discursos midiáticos da Igreja Universal do Reino de Deus, principalmente contra a figura do orixá Exu. Segundo os autores o discurso iurdiano pautado no reducionismo sobre as religiosidades afro-brasileiras, seus signos e significantes apresenta-se como um “conjunto de estereótipos, produto e produtor de processos de representação, ideologia e poder” hegemônicos. Sobre o poder da estereotipagem do outro enquanto discurso deve-se ressaltar que este ao

instaurar no meio social falsas crenças e representações sobre o outro, acaba por engendrar e materializar a negação da alteridade e em generalizações.

Cabe salientar que desde os séculos XVI e XVII, já estava arraigada uma ideologia europeia de deificação e de demonismos no imaginário coletivo da sociedade brasileira, na qual os deuses representados como brancos tinham o dever de subjugar os demônios representados como negros. Desta forma cabia ao branco cristão levar a salvação de negros e indígenas a partir da apresentação do Deus ocidental. Ora temos aqui um processo de definição negativada do ser negro em oposição à positivação do ser branco.

É uma visão estritamente maniqueísta e que no século XXI mostra-se presente no discurso midiático da IURD no Brasil uma vez que

Ao ignorar o legado cultural dos grupos africanos aqui escravizados, ao [re] apropriar-se de seus símbolos e sistemas, às vezes de modo muito irônico (vide o “acarajé de Jesus”), ao ressignificá-los e evangelizá-los, o jornal afirma sua ideologia, através da formulação de políticas hegemônicas traduzidas pelo não-reconhecimento e destituição da afirmação do Outro em suas diferenças. Ao desprezar com sua sanha opressora, o legado africano no Brasil e nas Américas, o jornal e a igreja marginalizam as religiões de matriz africana, retirando-as do centro (das atenções da esfera de visibilidade pública). (FERNANDES e FREITAS, 2009, p. 7)

O artigo ao atentar para o discurso midiático da IURD dialoga com ideias caras aos estudos de Babha (1998) em torno da representação do colonizado, a partir da negação da alteridade como justificativa a dominação e do estabelecimento de sistemas de administração e instrução por parte dos opressores.

Em “Notas sobre Exu: o deus pós-moderno” Fernandes (2009a) a partir da análise das características do orixá Exu, presentes nas mitologias e no imaginário social compreende-o como uma “energia polilógica, polifônica, multifacetada e ambígua” como aquele que não tem uma identidade, pois se transmuta com extrema rapidez. Recorrendo as análises de autores como Bauman e Featherstone, o docente/ pesquisador encontra na figura de Exu todas as características da pós-modernidade, como por exemplo, os paradoxos, relatividade, a flexibilidade e a descontinuidade.

### 3.3 Negras Literaturas e o Negro na Literatura

Esta seção tem por objetivo analisar as perspectivas de dez docentes da Educação Básica, atuantes nas redes públicas de ensino nos estados da Bahia, Ceará, Minas Gerais, Paraná, Rio de Janeiro e São Paulo, reunidas em doze artigos e uma resenha, em torno das literaturas africanas, as representações do negro na literatura e feminismo negro na literatura norte-americana.

#### 3.3.1 Olhares docentes sobre literaturas africanas

André Luís da Silva Sampaio<sup>44</sup>, \_ à época professor de Português/ Literatura da Educação Básica na rede privada no município de Petrópolis (RJ) com especialização em História da África e do Negro no Brasil e estudante do curso de mestrado em Letras da UFF, no período de 2008 a 2010, foi colunista da Revista África e Africanidades e contribuiu significativamente para o periódico. Em sua primeira publicação, Sampaio (2008a) através da resenha da obra “A formação do romance angolano: entre intenções e gestos” de Rita Chaves (1999) uma das pioneiras na análise da literatura africana no Brasil, salienta a importância da produção do conhecimento, a partir de territórios subalternos para processos de tomada de consciência, luta e resistência. A emergência de uma literatura angolana é apresentada como crucial para a construção do processo de independência e criação/ fortalecimento de uma identidade nacional. Destaca também o poder da tradição oral que possibilita o recontar das histórias guardadas pelos mais velhos e retomadas pelos escritores, constituindo-se numa outra forma de fazer literatura para além do eixo centro-norte.

Sampaio (2009a), no ensaio “A tradição oral em Niketche: Movimentos e ritmos vitais na dança do amor”<sup>45</sup>, nos convoca a refletir sobre as relações sociais e culturais de Moçambique e o lugar da mulher numa sociedade onde “o grande portador da voz é sempre o homem”. Ao nos aproximar do universo

---

<sup>44</sup> De acordo com a plataforma do Currículo Lattes, atualmente é doutorando em Letras pela UFRJ e professor auxiliar da Universidade Católica de Petrópolis.

<sup>45</sup> Este artigo foi referenciado em ALBUQUERQUE, Soraya do Lago; ALMEIDA, Marinei. Nas tramas e linhas da textualidade oral em Niketche - uma história de poligamia. **Revista Mulemba**, [S.l.], v. 2, n. 14, p. 101-110, dez. 2016. Disponível em <http://bit.ly/2iDiDMi>. Acessado em dezembro de 2016.

da escritora Chiziane e de sua protagonista Rami nos deparamos com denuncia e forte crítica à opressão feminina diante do patriarcado, dos costumes e das tradições, mas que também nos oferece formas de resistência e subversão ao padrão hegemônico.

Érica Cristina Bispo<sup>46</sup>, à época da publicação da resenha do livro “A última tragédia”, do escritor guineense Abdulai Sila era mestra em Literatura Portuguesa (UFRJ) e docente da rede pública de ensino estadual do Rio de Janeiro. Seu texto destaca o retorno ao passado realizado pelo narrador *griot* como estratégia de denuncia e explicitação de forma irônica a opressão colonial, que segundo Bispo (2008, p. 1)

A efabulação do romance abarca o sentimento de “inferioridade congênita” do negro, “legitimado” pela colonização e pela missão salvadora e civilizatória atribuída, nessa época, ao branco. Contudo, a aparente aceitação das personagens negras de uma supremacia branca é, na verdade, uma denúncia da “última tragédia” que poderia assolar o território guineense.

A oposição entre o discurso colonial e o pós-colonial está presente no ensaio da docente/ pesquisadora Isabelita Maria Crosariol<sup>47</sup>, à época da publicação mestranda em Letras da PUC-RJ e atuante como docente da Secretaria de Estado de São Paulo. Neste, a discussão em torno das representações do corpo angolano se dá a partir da poética do escritor Ruy Duarte de Carvalho em confronto à obra do colonialista português Henrique Galvão no qual “o corpo angolano era concebido como corpo alheio e repulsivo, ora bestializado ora infantilizado, mas que podia ser salvo com a intervenção do colonizador”. (Crosariol, 2009, p.4)

Neste sentido, a autora denuncia como a literatura colonial funcionou como um importante instrumento de legitimação do domínio português sobre território angolano uma vez que

O olhar de Galvão em relação aos negros angolanos era redutor e preconceituoso, uma vez que esses eram percebidos como indivíduos incapazes de pensar racionalmente. Eram

---

<sup>46</sup> De acordo com a plataforma do Currículo Lattes, atualmente é professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), campus Pinheiral. Doutora em Letras Vernáculas (Literaturas Portuguesa e Africanas), pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

<sup>47</sup> Segundo dados do sistema do currículo *lattes*, atualmente é doutora em Letras (PUC-RJ) e docente do Instituto Federal de São Paulo.

crianças grandes que deviam ser “civilizadas” por meio de sua ocidentalização, processo no qual os indígenas seriam transformados em consumidores, trabalhadores assalariados, e pagadores de impostos (ZILHÃO, 2006). Evidenciava-se assim a importância da ida dos portugueses para África para, em uma missão heroica e imperiosa, libertar o indígena do atraso evolutivo. (CROSARIOL, 2009, p. 3)

A situação de superioridade do colonizador europeu se dava a partir da inferiorização do colonizado, motivo pelo qual o discurso colonial construiu a imagem deste segundo como incapaz, indolente, deficiente, preguiçoso, selvagem e libertino. Opera-se assim a legitimação para a pilhagem missionária e civilizatória sobre o território, os corpos e a cultura do outro.

Cabe destacar, no entanto, que a obra do escritor Ruy Duarte de Carvalho, ao referir-se a desmitificação das representações do ser angolano e criar um contraponto com o discurso colonial, este não enfatiza a questão racial, mas sim a cultura enquanto concepções de mundo que marcam a identidade dos indivíduos. No entanto, a crítica trazida pelo texto de Crossariol (2009b), opera na desconstrução de uma perspectiva eurocêntrica, machista e elitista que caracteriza as ideologias coloniais e ressalta a corporalidade africana como aquela capaz de resistir aos mecanismos de silenciamento impostos pelo poder.

A relação entre o homem e a terra angolanos, dentro de um contexto de luta pela independência e reafirmação identitária, na narrativa do escritor Luandino Vieira é tema de análise do artigo “A verdadeira vida de Domingos Xavier”, da docente/ pesquisadora Crossariol (2009c). Neste, a autora destaca a ruptura com o paradigma literário do período colonial e das primeiras obras angolanas, nas quais a terra era representada até então como um território a ser conquistado ou de morte e pelo exotismo. Ora, Luandino personifica a terra angolana a tal ponto que esta se funde com o homem que reside e vive nela numa busca pela liberdade.

Visando situar o leitor dentro desta nova perspectiva, Crossariol (2009c) traz em seu artigo um levantamento das principais transformações ocorridas na literatura sobre Angola e na literatura Angola, em especial sobre os aspectos representativos da geografia e da cultura local. O contexto político ganha destaque, a partir das reescritas da literatura angolana, promovidas pelos

jovens da Casa dos Estudantes do Império que em 1948, a partir do movimento “Vamos descobrir Angola”, diretamente ligado ao MPLA, procuraram aprofundar seus conhecimentos sobre a terra angolana e inseri-los numa literatura comprometida com o projeto de construção de uma nação. Questão esta também importante para as análises da pesquisadora Rita Chaves (1999, p. 31-32) que destaca que por meio da literatura nacional, buscou-se construir “uma nação onde existia um punhado de povos, enredados no jogo das diferenças de suas tradições culturais. [...] Ao fim e ao cabo, o jogo era um só: bloquear o ato colonial para construir a nação”. Assim temos uma identidade fictícia criada a partir do jogo literário. Neste sentido, a obra do escritor Luandino Vieira aqui analisada

não há nenhuma referência à origem étnica das personagens. É como se todas as personagens portadoras de um sentimento de angolanidade tivessem uma identidade comum, o que as possibilitaria lutar coletivamente contra o colonialismo, independentemente da cor de sua pele ou de sua origem.

Jaqueline Teodora Alves Cardoso,<sup>48</sup> à época da publicação do artigo “Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra: entre as tramas da tradição e a urdidura da modernidade” era mestrande em Literaturas de Língua Portuguesa e docente da educação básica na rede privada de ensino de Minas Gerais recorre aos conceitos de “transculturação da linguagem” e de “literatura menor” para discutir as interseções entre as culturas europeias e africanas, presentes nas narrativas de Mia Couto.

Sobre este processo de transculturação na obra de Mia Couto, a professora afirma que

estabelece-se por meio das cartas, na medida em que elas apresentam um cruzamento da oralidade com a escrita, do português com vocábulos em línguas de pontos extremos do país (sul e norte), bem como de formas lexicais próprias de quem faz um uso menor de uma língua maior. Mia Couto, ao valer-se da oralidade e da linguagem recriada, explicita o embate entre a tradição da cultura oral e a literatura escrita nos padrões europeus. (CARDOSO, 2009. p. 7)

---

<sup>48</sup> Segundos dados do sistema currículo *lattes*, atualmente é doutoranda em Letras (PUC Minas) e professora adjunta do Centro Universitário UNA.

Este ponto de vista dialoga com a perspectiva da modernidade/colonialidade presente na crítica de Mignolo (2003) que destaca o posicionamento político no ato de pensar e de escrever entre as línguas. O texto destaca ainda outra inversão do cânone literário, pois Mia Couto leva para a narrativa escrita o discurso e o simbolismo da oralidade, e, por conseguinte, a cultura e tradição moçambicana.

A ruptura com o paradigma literário europeu também está presente no ensaio “Cruzando olhares: figurações do narrador em “As duas sombras do rio” de Luana Antunes Costa, à época da publicação doutoranda em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa (USP) e professora de Letras atuando no Núcleo Educação para as Relações Étnico-raciais, da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. A pesquisadora/docente, a partir da análise do romance do escritor moçambicano João Paulo Borges Coelho traz uma perspectiva literária em que a narrativa historiográfica numa perspectiva crítica se funde com a narrativa oral, característica dos *griots* tradicionais para dar voz a questionamentos e/ ou denúncias em torno de episódios importantes dos períodos colonial e pós-independência de Moçambique, evidenciando as incursões da RENAMO (Resistência Nacional Moçambicana) pelo país.

Assim, Costa(2010, p. 4) afirma que

Os caminhos percorridos pelo escritor João Paulo B. Coelho mesclam-se àqueles trilhados pelo contador, pois, ao narrar as várias histórias tramadas no romance, narra-nos, de certa forma, parte daquilo que pertence à memória dos habitantes do Zumbo, que vivenciaram as ocorrências das guerras travadas em Moçambique. Importa lembrar que Borges Coelho recolheu relatos de homens e mulheres dessa região utilizando-os para criar a narrativa romanesca de seu livro. Em outras palavras, o romance nasce a partir das memórias desses sujeitos e do mergulho do escritor nessas narrativas. E não seria próprio do contador mergulhar na fonte das histórias da comunidade local para extrair não só o conhecimento, mas também transmiti-los, fazendo de si, através do ato do contar, a própria fonte de sabedoria?

A pesquisadora/ docente Karina Mayara Leite Vieira<sup>49</sup> autora do artigo “Pelos caminhos da memória: a Angola do pós-independência revisitada por

---

<sup>49</sup> De acordo com dados do sistema currículo *lattes*, atualmente é mestre em Educação (UNESP/ Rio Claro) e professora contratada da Faculdade Fleming/UNIESP, campus de Campinas-SP.

Ondjaki”<sup>50</sup> discorre sobre a história da produção literária angolana e a influência do panorama sócio-político na mesma. É a partir da análise da presença de um discurso histórico na literatura que a autora, à época da publicação graduada em Letras e docente da Secretaria de Estado de Educação de São Paulo desvenda a obra do escritor Ondjaki, capaz de sintetizar muitas das transformações políticas e socioculturais, ocorridas no território angolano no pós-independência. Em outro artigo intitulado “Diálogos entre Brasil e Angola: a recriação literária da infância em obras autobiográficas” (2009) a autora retoma a discussão sobre a produção literária de Ondjaki numa análise comparativa entre a obra ‘Infância’ do brasileiro Graciliano Ramos e ‘Bom dia camaradas’, do escritor angolano. Para tal parte do conceito de dialogismo do filósofo Bakhtin.

### 3.3.2 Olhares docentes sobre feminismo negro e literatura afro-americana

Autora do artigo “O púrpura e a lavanda: o *womanism* em A cor púrpura de Alice Walker”, Raquel da Silva Barros (2011), graduada em Letras e docente da Secretaria da Educação do Governo do Estado do Ceará destaca a importância do *womanism* (termo adaptado e usado pela escritora norte-americana Alice Walker para se referir dentre outras questões ao feminismo negro) no processo de emancipação integral de Celie, protagonista do romance ‘A cor púrpura’. Neste, Walter (apud Barros, 2011)<sup>51</sup> parte de uma perspectiva interseccional para discutir/ denunciar questões relativas à escravidão e ao gênero dentro de uma sociedade racista e sexista de forma a romper com representações da mulher negra enquadradas pela submissão.

---

<sup>50</sup> Este artigo é referenciado nos seguintes estudos:

PAIO, Helena Maria Assude. **Recordar, escrever e ler a infância**. Análise comparativa de o meu pé de laranja lima de José Mauro de Vasconcelos e bom dia camaradas, de Ondjaki. Dissertação de Mestrado em Ensino do Português como Língua Segunda e Estrangeira. Universidade Nova de Lisboa. set. 2011. Portugal. Disponível em <http://bit.ly/2kHkVLa>. Acesso em janeiro de 2017.

SONGA, Eufrásia Nahako e DIA, Luciene de Oliveira. **Jornalismo e Identidades**: Línguas Nacionais na Televisão Pública de Angola e o Exercício da Cidadania. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Rio de Janeiro, RJ – 4 a 7/9/2015. Disponível em <http://bit.ly/2kgjkL2>. Acesso em janeiro de 2017.

<sup>51</sup> WALKER, Alice. **A cor púrpura**. Tradução de Bodelson, Betelson e Maria José doliveira. Sdoelveja. osculo do Livro, 1987.

O artigo trazido por Barros (2011) é riquíssimo em elementos para discussão em torno da literatura enquanto instrumento de resistência negra compreendida enquanto reafirmação cultural e luta pela inserção das mulheres na sociedade de forma a quebrar com o silenciamento e a opressão da hegemonia racial e patriarcal. O feminismo negro de Angela Davis, Patricia Hill Collins e Bell Hooks ganham vida a partir do artigo.

### 3.3.3 Olhares docentes sobre o negro na literatura infantil

Valdinei José Arboleya (2009b) com formação em Ciências Sociais e em Letras, na época da publicação, atuava como docente da Educação Infantil e do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Toledo (PR). Especialista em Arte Educação e Metodologias de Ensino, e em História e Cultura Afro-brasileira e Africana foi colaborador do periódico, a partir das colunas “Arte e Educação” e “Literatura Infantil”, no período de 2008 a 2010.

Em “Questões de literatura infantil e afrodescendência: o poder de ação do personagem negro nas áreas de decisão da narrativa”<sup>52</sup>, Arboleya (2009b) questiona a estereotipagem dos personagens negros na literatura infantil tanto pela descrição textual dos mesmos quanto pela representação gráfica. Tal abordagem se mostra relevante uma vez que

A literatura infantil consagrou personagens polarizados culturalmente no nível da ação e do compromisso com a obra através de convenções estereotipadas de gênero, etnia e raça.

---

<sup>52</sup>Este artigo foi referenciado em:

CAPELIN, Luciani e MARQUEZI, Rosangela Aparecida. O reconhecimento da identidade negra em A cor da ternura. **V Seminário Nacional Interdisciplinar de Experiências Educativas**. 20 a 22 de maio de 2015, UNIOESTE, Paraná. Revista História e Diversidade. Vol. 6, nº. 1, 2015. Universidade do Estado de Mato Grosso. Disponível em <http://bit.ly/2iKUyyf>. Acesso em janeiro de 2017.

OLIVEIRA, Marcos Antonio e MALTA, Daniela Paula de Lima Nunes. Autoria feminina: entre a cor da ternura e a identidade da mulher negra. **Revista Milba**, n. 1, v.1, out.2015/mar.2016. Universidade Federal Rural de Pernambuco. Disponível em <http://bit.ly/2k1lLg1>. Acesso em dezembro de 2016.

RAMOS, Flávia Brocchetto, NEVES, Nathalie Vieira e ORSO, Aline Crisleine. Vozes d'África no PNBE 2008. **Revista Antares**. vol.3, n. 6, jul./dez. 2011. Disponível em <http://bit.ly/2k5sevN>. Acessado em dezembro de 2016.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista Silva e OLIVEIRA, Verediane Cintia de Souza. Relações étnico-raciais no PNBE 2008 para a educação infantilativas sobre a formação da nação. **Revista História e Diversidade**. v. 6 n. 11. 2015. Disponível em <http://bit.ly/2jyPykN>. Acessado em dezembro de 2016.

Esses personagens se tornam agentes principais do enredo na medida em que ocupam o centro da ação na narrativa e marcam através dele uma posição ideológica em áreas de decisão como instituições sociais, (família e escola, por exemplo), centros de poder, (como palácios e castelos) e centros de lazer ou vida social, (como a rua e o clube). Em outras palavras, o poder de ação dentro destes espaços pertence ao personagem principal que é representado imageticamente a partir de características bem visíveis de etnia, raça e cultura, podendo propiciar uma ligação destes aspectos com a capacidade de se organizar e agir socialmente. (ARBOLEYA, 2009b. p. 2)

O autor percorre de forma sucinta a trajetória da literatura infantil no Brasil de forma a destacar mudanças trazidas nas representações do negro na esfera de poder no interior da narrativa. Assim, durante as décadas de 20 e 30, por exemplo, período de expansão das ideologias nacionalistas atreladas aos ideais de modernização econômica, de renovação política e de mudanças no cânone literário advindas do Modernismo, as narrativas infantis passam a incorporar os negros libertos, os indígenas e os camponeses, ou seja, todos aqueles não absorvidos pela nova ordem do capital como um entrave ao progresso. Dentro desta perspectiva o processo de assimilação da cultura europeia colonial é compreendido como uma ação de redenção destes personagens e de fortalecimento das relações de poder, a partir das analogias entre os aspectos éticos e estéticos destas narrativas. Sobre esta questão Arboleya (2009b, p. 3) afirma que

As narrativas dessa época privilegiavam o mundo rural (embora o ideal de progresso fosse se instaurando gradativamente) no qual as aventuras infantis narradas em livros de histórias eram conformadas a partir de uma ação, uma reação e um sentimento de culpa que afetavam fortemente os segmentos inferiores ou marginalizados da sociedade dita civilizada. Nessas produções o personagem não branco encontra-se sempre na contramão da moral e da organização social e só se redime dessa condição negativa quando se torna civilizado por uma ação redentora da sociedade burguesa.

Arboleya (2009b) também analisa as obras literárias “Menina bonita do laço de fita”, de Ana Maria Machado e “O menino Marron” de Ziraldo com o intuito de discutir as possibilidades de posituação das representações imagéticas e textuais dos personagens negros. Para se romper com imaginário estereotipado do negro, o autor aponta como estratégia metodológica a

necessidade da escola aprender a trabalhar as novas representações com a mesma intensidade com que se trabalha o cânone literário. Neste sentido,

espera-se uma obra infantil que não construa estereótipos estreitadores em relação à representatividade social e cultural e à construção da identidade étnica, esta última tanto para os que se referenciam nela para uma auto -afirmação de sua condição étnico-racial quanto para aqueles que nela se baseiem para construir valores referencias em relação à cultura do outro. (Arboleya, 2009b. p.)

O preconceito racial presente nos contos infantis e as possibilidades de desconstrução do mesmo foram objetos de análise de Paulo de Tássio Borges da Silva<sup>53</sup> (2010), no artigo “E quem disse que Chapeuzinho Vermelho não pode ser negra?”. Na época da publicação deste artigo o autor atuava como docente da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, Coordenador Pedagógico em turmas de alfabetização de adultos na comunidade Remanescente Quilombola de Volta Miúda/Caravelas-BA, Coordenador Pedagógico em turmas de alfabetização de adultos no Município de Teixeira de Freitas-BA. Borges também neste mesmo período atuava como pesquisador do Núcleo de Pesquisa em Educação, Educação Escolar Indígena e Interculturalidade: Experiências entre os Povos indígenas Tupinambá, Pataxó e Pataxó Hã Hã Hã e do Órgão de Educação e Relações Étnicas com Ênfase em Culturas Afro-Brasileiras - ODEERE da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia -UESB.

A pesquisa etnográfica de Borges (2010) volta-se para a análise de oficina e teatro, realizada com crianças atendidas pela Organização Não Governamental Asas da Esperança e Liberdade (ONG ASELIAS), localizada no bairro Tancredo Neves, no município de Teixeira de Freitas, no Extremo Sul da Bahia. A partir de problematizações trazidas pelas próprias crianças em torno das possibilidades de representação da personagem Chapeuzinho Vermelho foram discutidos e resignificados padrões estéticos negros e não-negros.

O texto de Borges (2010) contribuiu significativamente para se refletir as concepções de criança/infância em territórios periféricos ao destacar a infância como uma construção social e histórica do ocidente. Sendo assim, a infância

---

<sup>53</sup> De acordo com dados do sistema currículo lattes, atualmente é Professor substituto da UERJ.

pode “pode ou não existir, ou existir de outros modos nas diferentes culturas”. Voltando suas reflexões para o território de Tancredo Neves, o autor enfatiza que

Em uma realidade em que as composições familiares não são legitimadas como algum tempo atrás, ou para outras famílias da classe média em que a infância se resume como espaço de crescimento para brincar, fazer aulas de piano, natação, inglês ir ao cinema, teatro, etc., perceber que a infância das crianças da ONG ASELIAS se dá em meio a atividades tidas como adultas como o cuidado com a casa, com os irmãos, o trabalho na feira, dentre outras atividades realizadas com os seus para o sustento material da família é uma tarefa necessária, uma vez que não se podem exigir os mesmos padrões para diferentes realidades culturais e sociais. É claro, que não se pode relativizar todos os aspectos, a criança como tal não é um adulto, e tem necessidades e desejos particulares, logo se precisam respeitar seus direitos à educação, saúde, lazer e etc.. Nessa perspectiva, a noção de atividades a serem feitas por crianças e a finalização da infância é particular a cada cultura, grupo e/ou classe social. (BORGES, 2010. p. 5)

Partindo da concepção de criança/ infância como algo próprio de cada cultura as políticas educacionais, os currículos e os fazeres da escola devem ser repensados de forma que as crianças sejam respeitadas em suas particularidades culturais.

Flávia Carolina da Silva e Karina Inês Paludo<sup>54</sup> (2010) autoras da pesquisa “Racismo implícito: um olhar para a educação infantil”<sup>55</sup>, a época da publicação eram respectivamente graduanda de pedagogia (UFP) e mestranda em Educação (UFP) e atuante como docente na Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu analisam a existência de racismo, preconceito e discriminação racial no fazer pedagógico da educação infantil de uma escola municipal brasileira. Práticas de silenciamento em torno de questões

---

<sup>54</sup> De acordo com dados do sistema currículo *lattes*, atualmente é doutoranda em Educação (UFPR) e docente da Faculdades Itecne de Cascavel.

<sup>55</sup> O artigo foi referenciado nos seguintes estudos:

BRANDÃO, Isaura de França. **A importância da literatura afro-brasileira para a valorização da cultura negra**. VI Encontro Nacional de Literatura Infanto-Juvenil e Ensino. Literaturas e outras artes: reflexões, interfaces e diálogos com o ensino. 31 de agosto a 02 de setembro de 2016. Campina Grande, PB. Disponível em: <<http://bit.ly/2klJ0wV>>. Acesso em: dez. 2016.

FERREIRA, José. **Educação Infantil**: Um desafio na desconstrução do preconceito racial. Trabalho de conclusão do Curso de Especialização em História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, Departamento de Pós-Graduação, Caicó, UFRN, 2016. Disponível em: <<http://bit.ly/2jGLVsz>>. Acessado em: nov.2016.

pertinentes ao ensino das relações étnico-raciais também são averiguadas e encontradas ao longo da pesquisa empírica que teve como metodologia práticas de observação e entrevistas com docentes, estagiários e alunos negros da educação infantil.

Silva e Paludo (2010) afirmam que durante a realização da pesquisa não foram encontradas representações imagéticas que dessem conta da diversidade étnica-racial uma vez que todas as representações traziam imagens de personagens brancos. O mesmo ocorreu ao longo de todas as atividades direcionadas a contação de histórias e ao manuseio de materiais didáticos. Neste sentido, a educação infantil pode se apresentar como um espaço de silenciamento e de reafirmação de preconceitos e estereótipos em torno da população negra.

### **3.4 História da África e História do Negro no Brasil**

Esta seção tem por objetivo apresentar uma análise sobre um total de onze artigos e três resenhas, produzidos por nove docentes da Educação Básica, atuantes nas redes públicas e particulares nos estados da Bahia, Pará, Paraná, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul, no que tange à produção historiográfica e ao ensino de história da África e do negro no Brasil. Encontra-se dividida em três subseções. Na primeira, aborda novas perspectivas em torno da história da África e o papel secundário desta na formação dos docentes da Educação Básica. As lacunas e os estereótipos em torno das representações do continente africano nos desfiles das escolas de samba do Rio de Janeiro e o conseqüente debate midiático em torno destas questões foram destacados na primeira subseção.

A segunda subseção está direcionada para as análises das produções em torno da história do negro no Brasil. Nesta, são destacados a desconstrução do mito da democracia racial, as teorias racialistas dos séculos XIX e XX, o racismo epistêmico presente nas formações de docentes e de profissionais da assistência social. A inserção e articulação do movimento negro na construção dos debates acadêmicos sobre o negro no país também são objetos de análise.

O ensino de história da África e do negro no Brasil, a partir de diferentes perspectivas, é tema de análise da terceira e última seção, na qual são destacadas dificuldades e possibilidades de aplicação da lei 10.639/2003, dentro do currículo de história do ensino fundamental e médio.

### **3.4.1 Olhares docentes sobre História da África**

As primeiras publicações de autoria de docentes da Educação Básica, específicas sobre história da África, consistem em resenhas de livros importantes para a compreensão/ formação de novas perspectivas. Assim, análises sobre os livros “História da África: uma introdução”, de Ana Mônica Lopes e Luís Arnaut (2008); África e Brasil africano, de Mariana de Mello Souza (2006); e “Ancestrais: uma introdução à História da África Atlântica”, de Mary Del Priore e Renato Pinto Venâncio (2003) foram apresentados aos leitores por José Alexandre da Silva, à época da publicação licenciado em História e docente da Secretaria de Estado de Educação do Paraná.

O papel marginal atribuído à historiografia da África na formação de docentes é uma das críticas trazidas por Silva (2008b, 2009b e 2010) que a partir de uma análise criteriosa da literatura citada acima traz aos leitores referências importantes para a compreensão da história do continente africano sem o viés etnocêntrico dos cânones das ciências humanas, como por exemplo, a perspectiva hegeliana sobre a negação de história para o continente africano. O termo genérico África é explicitado enquanto uma invenção europeia que não contempla as diferenças físicas, culturais e sociais deste território, marcada por preconceitos, estereótipos e sinônimo de atraso, a partir de concepções etnocêntricas.

[...] termo África é uma invenção europeia, ou seja, de fora, que nunca conferiu nenhum sentido de unidade ou identidade aos africanos. Em outras palavras o termo África não significava nada para as populações desse continente. Já a denominação África Atlântica, relacionada com a África que tem a ver com o Brasil, nasceu do contato com os europeus na primeira metade do século XV, período em que pioneiramente, os portugueses iniciam as expedições de circunavegação do continente. (SILVA, 2009b. p. 2)

Críticas à construção e difusão das teorias raciais e racialistas que permearam o campo científico e o senso comum ao longo do século XIX são destacadas nos textos como uma forma de elucidar o processo de construção

do racismo estrutural e epistêmico. Silva (2008b e 2009b) enuncia, ainda a partir das resenhas, as possibilidades de novas fontes de informação sobre história e cultura africana contidas nas obras analisadas, tais como mapas, pinturas, fotografias, processos criminais, relatos de viajantes dentre outros estabelecendo novos debates sobre a historiografia africana de forma a não restringir o papel destas sociedades ao período da escravidão, ressaltando a grande influência das sociedades africanas no mundo.

Assim, as análises do professor trazem apontamentos iniciais sobre temáticas como por exemplos os destacados por Mello Souza (*apud*, Silva, 2008b)<sup>56</sup>, tais como aspectos geográficos, relações sociais e distribuição de poder no período anterior a escravidão, organização e resistência africana frente à escravidão e à diáspora, processos de descolonização, neocolonialismo em África, o negro na sociedade brasileira atual, contexto das políticas de ação afirmativas.

O contato com a obra de Del Priore e Venâncio (*apud* Silva, 2009b)<sup>57</sup> propicia uma primeira percepção sobre a diversidade e complexidade das relações sociais, culturais e das organizações políticas do continente africano, nos quais a organização social dava-se a partir de reinos, relações de poder e linhagem. Dentro do contexto de crítica à invenção da África os autores destacam que “na Europa, a cor negra estava remetida à escravidão e ao mal e o Diabo sempre era representado nessa cor”. (SILVA, 2009b, p. 3-4)

Sobre as análises em torno dos estudos de Lopes e Arnaut (*apud* Silva, 2010)<sup>58</sup> vale destacar, que os processos de escravidão africana na Europa, e o domínio militar da África, pelos europeus são apresentados, a partir de uma visão da dimensão africana. Nesta, os africanos são colocados enquanto sujeitos de múltiplas resistências à escravidão e opressão colonial. O monopólio militar dos europeus no continente é explicado não somente por uma expansão econômica e formação de monopólios (explicação

---

<sup>56</sup> SOUZA, Marina de Mello e. **África e Brasil africano**. São Paulo: Ática, 2006.

<sup>57</sup> PRIORE, Mary Del e VENÂNCIO, Renato Pinto. **Ancestrais: uma introdução à História da África Atlântica**. Rio de Janeiro: Campus, 2004.

<sup>58</sup> LOPES, Ana Mônica; ARNAUT, Luís. **História da África: uma introdução**. Belo Horizonte: Crisálida, 2005.

eurocêntrica), mas também por mudanças internas deste território, anterior à presença europeia bem como pela resistência dos africanos ao domínio comercial.

A partir do artigo “Discursos e representações sociais da África nos enredos das escolas de samba da cidade do Rio de Janeiro”, Cristiano Pinto de Moraes Bispo (2009), à época da publicação doutorando em História (UERJ) e docente da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro e da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, volta sua atenção para as representações do continente africano, nas letras de samba de enredo das agremiações carnavalescas cariocas.

O autor revisita diversos enredos das referidas agremiações, nos quais o legado cultural africano e afro-brasileiro foi tema de destaque, mas concentra suas atenções no carnaval de 2007 com o enredo “Áfricas: do berço real à corte brasileira.” com o qual o Grêmio Recreativo Escola de Samba Beija-Flor sagrou-se campeã carioca. A vitória relembra Bispo (2009) resultou em acalorados debates sobre as representações sociais que se faziam até então do continente africano e seus descendentes no Brasil, nos quais se destaca os artigos do jornalista Leandro Narloch (2007) e de Nei Lopes (2007), pesquisador e especialista em diáspora africana e cultura afro-brasileira, ambos na Folha de São Paulo e resultando em diversas interações com o público leitor.

Sobre a relevância dos discursos musicais presentes nos sambas de enredo Bispo (2009, p.6) afirma ser relevante destacar que

A utilização dos discursos musicais das agremiações carnavalescas e seus elementos constitutivos (fantasias, alegorias, adereços, estandartes, alas, instrumentos percussivos e coreografias) na formação de identidades serviram de instrumentos étnicos para os afrodescendentes fluminenses, em especial os da Capital, que redefiniram as representações e discursos sobre o negro brasileiro e sua ancestralidade africana. A música, nesse caso, serviu para criar um ambiente discursivo de enaltecimento dos valores africanos e os seus valores na formação da sociedade brasileira.

Cabe destacar que embora a ideologia da democracia racial desde a década de 1950, venha sendo apontada como farsa pela historiografia, ela ainda se faz fortemente presente nos discursos dos sambas e enredo das

agregações carnavalescas, quando direcionados às representações do legado cultural africano. Levam também para a avenida um discurso baseado numa vertente integradora e harmoniosa das raças, assim como o enfoque religioso, nos quais se destaca mitologias e expressões do povo de santo. Mas, devemos também atentar para o fato do universo das representações sobre as temáticas africanas e afro-brasileiras, a partir dos sambas de enredo e outros signos como fantasias, adereços, encartes etc. é extremamente vasto e que neste encontramos muitas representações positivas, como aponta os estudos do bibliotecário Silva (2013) que analisa de forma criteriosa as letras de samba de enredo enquanto patrimônio cultural afro-brasileiro e importantes fontes de informação sobre o negro no Brasil. Estes, não apenas podem subsidiar a aplicação da lei 10.639/2003 como também compreender diversos processos de transformações históricas no Brasil que tiveram forte influência sobre os enredos.

Questões políticas e econômicas do continente africano na contemporaneidade foram trazidas para o debate a partir do artigo “Obstáculos que inibem o desenvolvimento da democracia em Angola” do docente/pesquisador Rodrigo Souza Pain (2010). O autor à época da publicação doutor pelo Programa de Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade da UFRRJ, especialista em História da África, atuante como docente da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro e membro do Centro Angolano de Altos Estudos Internacionais.

O ensaio de Pain (2010) traz importantes reflexões em torno do papel da sociedade civil angolana para a consolidação do processo de democratização do país. Há uma rica contextualização do processo histórico de autoritarismo que marca a sociedade angolana, primeiramente pela colonização comandada pelo governo português de Salazar, e posteriormente pela ação do Movimento Popular de Libertação de Angola – MPLA. Mas, a questão histórica que talvez mais mereça atenção dentro deste estudo parte das teorizações baseadas no africanista Nelson Pestana (*apud* Pain, 2010)<sup>59</sup> que defende a existência de uma sociedade civil organizada em Angola, anterior a independência oficial e

---

<sup>59</sup> PESTANA, Nelson. **As dinâmicas da sociedade angolana**. Lisboa: Centro de Estudos Africanos do Instituto Universitário de Lisboa. 2003.

até mesmo aos movimentos de libertação nacional, surgidos nos anos de 1950 e 1960. Assim o estudo de Pain (2010) destaca a formação e atuação já em meados do século XIX de um associativismo angolano, a partir dos movimentos culturais, de movimentos cooperativos e mutualistas que exigiam direitos, denunciavam abusos diversos e fortaleceram identidades. O apagamento destas mobilizações está centrado numa perspectiva histórica etnocêntrica/ eurocêntrica, que acaba por desapropriar a historicidade daqueles vistos como outros.

Os reflexos do longo período de autoritarismo e das guerras civis são apontados como fatores que acabaram por incutir na sociedade angolana, o que o autor chamou de “cultura do medo”, fazendo com que os sujeitos passem a assumir diante de algumas situações o papel de expectador, agindo de forma omissa e submissa, mas por outro lado, há também casos diversos de organização e resistência de organizações civis, como por exemplo, a Organização Não Governamental Mulheres pela Democracia – MPD. A compreensão da organização do espaço democrático em Angola só pode se dar a partir de um olhar não etnocêntrico, uma vez que este território possui uma história e cultura política própria. Assim o texto traz outras críticas ao reducionismo histórico, no que se refere às análises da sociedade civil angolana, e no risco de um agenciamento de políticas baseadas em valores ocidentais por influências de organismos externos.

### **3.4.2 Olhares docentes sobre a história do negro no Brasil**

Ubiratã Ferreira Freitas<sup>60</sup> (2009), autor do artigo “O Determinismo Biológico do século XIX, e o Genético do Século XX”, à época da publicação era mestrando em História da Universidade Federal de Pernambuco e docente da Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul. Neste, o autor discute as principais construções teóricas ligadas à construção do conceito de raça e o peso das mesmas na consolidação de políticas públicas no Brasil dentro de um contexto contraditório entre liberalismo e racismo.

---

<sup>60</sup> De acordo com dados do sistema currículo lattes, atualmente é Doutorando em História pelo PPGH - Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Mestre em História Regional pelo PPGH-Programa de Pós-Graduação em História pela Universidade Passo Fundo (UPF).

Segundo Freitas (2009, p. 17) tanto o determinismo biológico do século XIX como o genético do século XX estão impregnados por uma ideia de imperialismo e uma visão ocidental em relação ao Brasil sendo exclusivos de classificação e dominação das ditas “raças” inferiores” perspectiva na qual “o homem branco tem um dever de carregar o “Fardo” que lhe é destinado, para justificar sua discriminação, espoliação, controle, exclusão e domínio”.

Arilson dos Santos Gomes<sup>61</sup>, na época da publicação do ensaio intitulado “Congresso Nacional do Negro de 1958” era mestre em História e docente da Secretaria Municipal de Educação de Alvorada-RS, trouxe narrativas em torno da programação e das atividades diárias do referido evento, realizado na cidade de Porto Alegre. O texto traz ainda o contexto político e histórico de congressos afro-brasileiros e negros, ocorridos no Brasil, entre 1934-1958, de forma a contextualizar o leitor em torno das principais demandas e compreensão sobre identidade negra apontadas nestes encontros.

Nesta cronologia realizada por Gomes (2009, p. 4) dois pontos merecem destaque: o Primeiro Congresso Afro-Brasileiro (1934) e Segundo Congresso Afro-Brasileiro (1937). Nestes foram discutidos os livros “Casa Grande e Senzala” e “Sobrados e Mocambos”, além da “história da importação e da escravidão africana, dos problemas de aculturação do negro e das variações antropométricas raciais”. Ambos os congressos colaboram para a legitimação da democracia racial, inclusive com Gilberto Freyre organizando um dos eventos. Sobre eles Ramos (*apud*, Gomes, 2009)<sup>62</sup> afirma que

Ambos estes conclave foram predominantemente acadêmicos ou descritivos. Exploraram o que se pode chamar de temas de africanologia, bem como o pitoresco da vida e das religiões de certa parcela de negros brasileiros. Apesar da participação de elementos de cor, esses dois foram congressos “brancos” (...)

Os encontros organizados pelo TEN – Teatro Experimental do Negro ocorridos em 1945, 1946, 1949 e 1950 marcam uma nova perspectiva sobre o negro na sociedade brasileira. Estes trazem críticas aos congressos realizados

---

<sup>61</sup>De acordo com dados do sistema currículo *lattes*, atualmente é doutor em História pelo PPGH-PUCRS e Professor Adjunto da Universidade Federal do Sul e do Sudeste do Pará.

<sup>62</sup> RAMOS, Guerreiro. O problema do Negro na Sociologia Brasileira. **Cadernos de Nosso Tempo**, 2 (2): 189-220, jan./jun. 1954.

anteriormente e reivindicam em suas pautas oportunidades de participação cultural, econômica, política e social à população negra. O combate ao racismo passa a ser a principal proposta, a partir da luta por cidadania e por mudanças jurídicas.

A partir daqui, diferente dos primeiros congressos não é mais o outro que fala sobre o subalterno. Temos uma intensa movimentação de diversas associações negras espalhadas pelo país, de forma a dialogar e criar acordos políticos e financeiros com atores sociais, que culminou na realização do Primeiro Congresso Nacional do Negro, de 1958 em Porto Alegre. De acordo com Gomes (2009, p. 1), ao longo deste encontro foram discutidos três temas centrais: “primeiro, a necessidade de alfabetização frente à situação atual do Brasil<sup>63</sup>; segundo, a situação do homem de cor na sociedade; e em terceiro, o papel histórico do negro no Brasil e em outros países”.

No artigo “O negro e o curso de Serviço Social da UFF”, José Barbosa da Silva Filho (2008) à época mestre em Política Social (UFF), historiador e docente da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro traz críticas contundentes ao silenciamento em torno das questões do negro na sociedade brasileira na formação de profissionais de assistência social de forma a dialogar com a perspectiva da decolonialidade. O docente/ pesquisador analisou 1.237 monografias de conclusão de curso elaboradas por discentes do curso de graduação da ESS-UFF, no período de 1948-2002, universo do qual foram encontrados apenas 6 trabalhos diretamente associados à questão racial ou do negro na sociedade brasileira. Sobre este silenciamento Silva Filho (2008, p.3) afirma que

Devemos ressaltar que muitos TCCs, apesar de enfocarem temas como exclusão social, sistema carcerário, população de rua, empregada doméstica, crianças em situação de rua, favelas, assuntos em que a presença física de indivíduos pretos e pardos é uma realidade, a questão do negro não é vislumbrada como importante vetor causal para seus objetos de pesquisa. Da mesma forma, pela exposição dos dados encontrados nas monografias e também pelas ausências explicitadas acima, fica patente que, embora o percentual de

---

<sup>63</sup> A “Campanha de Alfabetização Intensiva dos Negros Brasileiros” a ser realizada a partir das organizações recreativas, culturais e beneficentes que congregavam a comunidade negra em conjunto com o poder público municipal, estadual e federal foi uma das principais resoluções deste congresso.

pretos e pardos entre as/o alunas/os e entre os futuros usuários seja expressivo, como destacou o Censo Étnico-Racial da UFF/2002 (TEIXEIRA e BRANDÃO, 2003, p.30), a questão do negro não é incluída como um tema importante para a/o futuro desempenho profissional da/o Assistente Social.

O silenciamento dos discentes em seus TCCs é um reflexo direto da colonialidade dos currículos. Segundo análise de Silva Filho (2008) a ausência de discussão em torno das relações étnico-raciais no Brasil também marca os subsídios utilizados ao longo da formação destes profissionais que tem na população negra seu principal foco de atuação. Além da realização de entrevistas com discentes e docentes, o autor analisou quatro dos principais periódicos da área, encontrados na Biblioteca Central da UFF, a saber: Revista Serviço Social e Sociedade<sup>64</sup>, Revista Serviço Social, Revista Gênero e Revista Temporalis, bem como as bibliografias do referido curso.

Os principais motivos apontados para esta invisibilidade, segundo Silva Filho (2008) estão no racismo epistêmico; forte influência do catolicismo na origem do Serviço Social na Europa e na criação das primeiras escolas brasileiras; da adoção da perspectiva do materialismo histórico dialético; e a falta de conhecimento dos docentes sobre a temática étnica-racial e seus desdobramentos sobre a assistência social. Podemos perceber que as críticas trazidas pelo docente se incorporam às discussões em torno da colonialidade do saber e da geopolítica do conhecimento. Para Silva Filho (2008, p. 13)

[...] O embate maior é extirpar do inconsciente coletivo o julgamento dos seres humanos pela cor da sua pele. É fundamental introjetar nas construções mentais da população brasileira a ideia de que os anjos são brilhantes ou policromáticos e que o Diabo é preto porque assim o 'pintaram'. Estas são invenções e não realidades. [...] Para desestruturar as imagens que encarceram o 'ser negro' no Brasil em representações que o macula enquanto ser humano, devemos estruturar uma nova rede de informações que transforme o não familiar em familiar, o desconhecido em conhecido, dando concretude e significado às imagens positivas; produzindo,

---

<sup>64</sup> De acordo com Filho (2008), o periódico Revista Social e Sociedade é publicado desde 1979 apenas em 2002, ocorre apenas uma publicação relativa à questão étnica-racial no Brasil, a partir de um artigo da pesquisadora Matilde Ribeiro sobre a emergência de inserção das questões étnico-raciais na área do Serviço Social. Em Revista Serviço Social, o autor afirma não ter encontrado nenhum texto sobre a temática, enquanto que no periódico Revista Gênero foram encontrados dois artigos em que são abordadas a situação das mulheres norte-americanas e a presença de mulheres negras na detenção da corte do século XIX. No que se refere a bibliografia específica sobre questões étnico-raciais no Brasil e atuação do profissional da assistência social não foram encontradas referências na Biblioteca Central da UFF.

provocando e estimulando comportamentos que alterem as informações, as crenças, as opiniões e as atitudes que constituem a representação negativa do negro brasileiro.

### 3.4.3 Olhares docentes sobre história do negro na sala de aula

Maria Antônia Marçal<sup>65</sup> (2008, 2009b, 2009c, 2009d), professora de História da Secretaria de Estado de Educação do Paraná e mestre em Educação, atuou como colaboradora da Revista *África e Africanidades*, assinando a coluna “Uma outra história”, no período de 2008 a 2010.

Em “Professor, (...) não gosto da história de negros, eu tenho dó”<sup>66</sup>, Marçal (2009b) constrói uma crítica à invisibilidade do escravizado, a partir de uma historiografia que optou politicamente e estrategicamente pela redução da participação do negro na história do nosso país à condição de mão-de-obra, ou ainda do “não-ser”.

Discute os desafios enfrentados pelos docentes na desconstrução da visão do escravizado enquanto coisa frente ao poder dos meios não formais de educação, em especial o aparelho midiático que reifica a submissão e os estereótipos em torno da população negra. E conclui que

[...] os professores precisam sair da solidão de seu ofício e problematizar coletivamente as relações étnico-raciais no espaço escolar de forma sistemática e organizada. A solidão do trabalho docente se aproxima do trabalho das fábricas, isolado, com divisão de áreas de conhecimento e de tarefas. Talvez o que podemos destacar como diferencial do trabalho educacional é que os frutos desse não resultam em um resultado palpável com uma materialidade. O conhecimento. Entretanto, em vez de construirmos um conhecimento que proporciona autonomia, reproduzimos o discurso hegemônico e legitimamos a desigualdade social, quando silenciemos nossos alunos, ignorando sua cultura, suas experiências de vida. (MARÇAL, 2008. p. 3).

Segundo a docente/pesquisadora, embora professores venham se empenhando em construir transformações de maneira isolada, estas só poderão ocorrer plenamente, a partir de ações coletivas, organizadas e sistemáticas que envolvam toda a comunidade escolar.

---

<sup>65</sup> De acordo com informações do sistema currículo *lattes*, atualmente também leciona na Faculdade de Ponta Grossa.

<sup>66</sup> Este texto foi referenciado no seguinte trabalho: DUPLA, Simone Aparecida. Lei 10.639/03, a representação do negro e o contexto escolar. **Revista Tempo, Espaço e Linguagem**. V. 05 - n. 02. Mai.-Ago. 2014. Disponível em <http://bit.ly/2iOxfIK>. Acessado em dezembro de 2016.

É interessante destacar que Marçal (2008) corrobora com minha visão sobre a construção de uma educação para a diversidade ao entendê-la como diretamente associada a uma mudança epistêmica capaz de não só problematizar as relações raciais no cotidiano escolar e na sociedade, mas também de promover uma releitura sobre currículo de forma a abarcar outros referenciais teóricos que permitam um olhar para além das visões etnocêntricas/ eurocêntricas, no qual a cultura e a experiência da população negra possam ser compreendidas e utilizadas enquanto instrumento pedagógico para a construção de outros saberes.

Em “O mestre-sala dos mares: a Revolta da Chibata e a consciência histórica dos alunos<sup>67</sup>”, a autora parte do conceito de consciência histórica de Rusen (*apud* MARÇAL, 2009c)<sup>68</sup> para investigar junto aos alunos do Ensino Fundamental, os processos de apreensão do conhecimento histórico acerca da Revolta da Chibata bem como os significados de aspectos relativos ao pertencimento étnico do almirante negro João Cândido, principal líder desta revolta. O relato traz críticas ao silenciamento da escola e dos livros didáticos em torno da participação do negro na sociedade brasileira para além das representações deste como escravizado, sendo retratado apenas enquanto “força motriz de caráter econômico”; desloca a análise para um capítulo importante na história do país, responsável por mudanças significativas nas concepções da marinha brasileira enquanto instituição.

Ao refletir sobre a formação docente, no que tange às relações étnico-raciais, Marçal (2009c) destaca em “A utilização de jogos em sala de aula no ensino de história e cultura afro-brasileira e africana” a experiência de reflexão teórico-pedagógica vivenciada por professores de história atuantes na Educação Básica num curso de pós-graduação de História e Cultura Afro-Brasileira, realizado na cidade de Santarém (PA). A vivência lúdica dos jogos em sala de aula, segundo a autora pode contribuir de forma significativa para a criação de situações de ensino/aprendizagens nas aulas de história com abordagens que atendam as demandas da lei 10.639/2003.

---

<sup>67</sup> Este artigo foi referenciado em: KATER, Thiago. Salve os inglórios! Historicidade e memória em o mestre-sala dos mares. **Revista Humanidades em Diálogo**. v. 7. 2016. Disponível em <http://bit.ly/2jbddV9>. Acessado em janeiro de 2017.

<sup>68</sup> RUSEN, Jörn. **Razão Histórica**: teoria da história: fundamentos de uma ciência histórica. Tradução Estevão Resende Martins. Brasília: UNB, 2001.

O artigo “[...] os negros não tem vez no Brasil, porque eles são muito pobres e não tem a capacidade de fazer o que os brancos fazem [...]” de autoria de Luís Carlos Ferreira dos Santos<sup>69</sup> (2009), à época da publicação docente de Filosofia da Secretaria de Estado de Educação da Bahia, explicita o sentimento de inferioridade e a imagem depreciativa imposta à população negra. O título do artigo foi extraído de um texto produzido por uma aluna do ensino fundamental de uma escola estadual da cidade de Salvador e reflete o racismo epistêmico, promovido pelas escolas, ao invisibilizar as questões étnico-raciais e gerar um distanciamento da (o) afro-brasileira (o) de si mesma (o), conforme salienta Santos (2009a, p.2)

A categoria essencial para construir no inconsciente das (os) estudantes negras (os) que elas (es) não são incapazes deve partir dessa perspectiva de uma abrangência das bases epistemológicas do conhecimento humano. Assim, essa visão depreciativa que a (o) afrodescendentes é obrigada (o) a aprender se reverterá quando for apresentado de imediato na sua experiência cotidiana outro modelo epistemológico da compreensão de mundo, da sua cultura e do seu modo de ser e estar no mundo. Desse modo, a (o) estudante aprende que existe a construção de conhecimento europeu e das múltiplas culturas africanas.

O autor destaca uma série de questionamentos em torno do comprometimento e das possibilidades do ensino de filosofia, no que tange a educação para as relações étnico-raciais no país. O ensino de filosofia precisa passar, segundo ele por um processo de reinvenção de forma a torná-lo significativo e contribuir para que o (a) aluna (o) aprenda que

[...] apesar da sua construção histórica cultural ter sido pelos europeus, índios e africanos, é de extrema necessidade ela (e) saber que além dos europeus, o índio e o africano também produziram e produzem conhecimento, não só folclore (FERREIRA DOS SANTOS, 2009, p.5)

. Novamente, temos aqui uma crítica ao processo de folclorização estereotipada de nossas vivências negras que a escola insiste em propagar

Dentro deste contexto, a valorização da diversidade humana deve ser inserida no conteúdo da disciplina de Filosofia, do contrário as escolas permanecerão reproduzindo em sala de aula, por exemplo, que somente os

---

<sup>69</sup> Segundo dados do sistema currículo *lattes*, atualmente é Doutorando do Doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento (UFBA), docente do Instituto Federal da Bahia e da Faculdade Regional da Bahia.

européus foram capazes de refletir sobre a origem do mundo, ou que a maior construção humana do conhecimento repousa na dialética socrática, como bem salientou Ferreira dos Santos (2009) de forma a dialogar com os estudos de Munanga (1988), Oliveira (2006) e Fanon (1968) que apontam para a emergência de novas bases epistêmicas, nas quais os aspectos da cosmovisão africana seja vista enquanto pensamento filosófico.

Ferreira dos Santos (2009b) no ensaio “Agbara Dudu”, termo este que em iorubá, significa “força preta” e em português pode ser traduzido para “resistência negra” parte do pressuposto de que dentro da comunidade negra se faz necessário estabelecer resistência a partir da produção acadêmica e da militância política. O encontro entre a militância e o conhecimento “são as duas espadas da resistência negra”. Interessante é que neste percurso de análise, o autor reúne as perspectivas do teórico Milton Santos (*apud* FERREIRA DOS SANTOS, 2009b) em torno da globalização com a atuação da educadora popular e militante baiana Laís Souza em escolas públicas de Santa Cruz (BA).

Sobre as significativas contribuições de Milton Santos para o enfrentamento da opressão da globalização é importante destacar que

Santos considera a existência de três mundos somente em um: o primeiro seria a globalização como uma fábula, o segundo a globalização como perversidade e por fim, uma outra globalização, que é o mundo como ele pode ser. A globalização como fábula é entendida como uma uniformidade do espaço-tempo das pessoas no mundo. Esta ideia tenta empreender que tudo está ao alcance de todos. No entanto, para o autor, esta realidade é uma mentira, porque a verdade percebida na vida das pessoas são os diferentes modos de ser e estar no mundo, mas a globalização tenta, sem sucesso, esconder ou apagar. (FERREIRA DOS SANTOS, 2009b. p. 2)

O estudo de Ferreira dos Santos (2009b) também busca ecos na perspectiva filosófica de Dussel (2007) sobre as mudanças de paradigmas da sociedade globalizada, promovida somente a partir da crítica proveniente da periferia, ou seja, da África, da Ásia, da América Latina e a Europa oriental. Neste sentido dentro do contexto brasileiro, as mudanças necessárias só ocorrerão a partir de processos de conscientização e críticas ao pensamento único que cotidianamente legitima o poder dominador (branco, homem e heterossexual).

O autor então busca perceber estes processos de mudanças, a partir da atuação militante e voluntária de uma mulher negra junto a crianças e adolescentes da periferia da Bahia que a partir do teatro popular e de outras manifestações artísticas ressignifica identidades, resgata a autoestima e constrói resistência negra. Este movimento é crucial uma vez que a consciência de ser, mas palavras de Ferreira dos Santos (2009, p. 5) pertence à uma tradição histórica-étnica-cultural. Neste sentido,

Restaurar a 'auto-estima' é o caminho central para a mudança histórica. A conscientização é o núcleo duro para a virada de paradigma na sociedade. A consciência dos estudantes afrodescendentes é o nervo central, porque esta parte da população é, em sua maioria, desassistida da esfera pública e, conseqüentemente, das esferas de poder. Desse modo, com o resgate da sua identidade, das suas raízes, a conscientização se faz aparecer e a 'auto-estima' dos educandos aparece como uma arma contra o sistema opressor, porque será a "periferia", representada pela força negra, que transformará a população brasileira. Essa força pode ser representada pelo Hip Hop, o funk, a capoeira, a arte do grafite, pela mulher negra. (FERREIRA DOS SANTOS, 2009b. p. 5)

"Contribuições contra a invisibilidade e o silenciamento afrodescendentes" é o título do artigo de Alexandre de Oliveira Fernandes<sup>70</sup> (2010), à época da publicação era mestrando em Letras: Linguagens e Representações pela Universidade do Estado da Bahia, que traz relatos de experiências em torno da construção de uma prática pedagógica antirracista, contrária à histórica invisibilidade e ao silenciamento da população negra. Parte da análise das produções dos discentes do Instituto Federal da Bahia em torno da realização do áudio livro intitulado "13 de Maio: comemorar o quê?" bem como das III e IV Semanas da Consciência Negra, realizadas respectivamente em 2008 e 2009 não só no instituto, mas em outras escolas públicas da rede estadual e municipal, além de praças públicas. Sobre o papel da escola na quebra de paradigmas, processos de dominação e subalternização o pesquisador/docente afirma ser necessário cotidianamente rever práticas e discursos de forma a "questionar o discurso hegemônico-etnocêntrico europeu, que ignora a proatividade da identidade racial de grupos negros, legando-lhes

---

<sup>70</sup> De acordo com dados do currículo *lattes*, atualmente é doutor em Letras (Ciência da Literatura) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ.

um papel de subserviência e desprestígio é, pois, dever da escola”.  
(FERNANDES, 2010. p.5)

As produções dos docentes da Educação Básica, aqui analisadas, apontam para o reconhecimento dos efeitos da colonialidade na sociedade brasileira, em especial nos sistemas de ensino, a partir da adoção de políticas, currículos e práticas educacionais, nas quais, o racismo epistêmico, o eurocentrismo, o patriarcalismo e o cristianismo se fazem presentes.

Podemos perceber que o projeto decolonial se apresenta para além de da sistematização de novos conceitos e categorias, a partir de uma perspectiva de teóricos da América Latina. As produções dos docentes da Educação Básica, a partir da apresentação dos entraves e estratégias de combate ao racismo no espaço escolar, reafirmaram a ideia de que o projeto decolonial parte de uma prática que visa ao mesmo tempo contrapor e intervir nas bases do sistema mundo marcado pelo capitalismo, patriarcado, cristianismo, modernidade e colonialidade.

Pesquisadores/docentes da Educação Básica ao formularem críticas e estratégias de combate ao mito da democracia racial no Brasil; aos resquícios das teorias racialistas dos séculos XIX e XX; ao silenciamento e ao eurocentrismo da historiografia em torno do continente africano e do negro no Brasil; a desvalorização e silenciamento da estética, valores, saberes e fazeres africanos e afro-brasileiros nos espaços escolares; o racismo epistêmico, levantaram pontos extremamente importantes para se pensar a luta antirracista.

## CONCLUSÃO

Os caminhos epistêmicos e políticos abertos pela promulgação da lei 10.639/2003 bem como pelas suas diretrizes podem ser compreendidos enquanto espaços privilegiados para a construção de uma educação decolonial capaz de proporcionar mudanças significativas na histórica relação de subalternidades que se assenta a educação brasileira.

A educação decolonial, segundo Oliveira (2010, p. 9)

“requer pensar a partir dos sujeitos subalternizados pela colonialidade, como índios, negros, mulheres/homossexuais e outros marcadores de diferenças contrapostas às lógicas educativas hegemônicas”

Dentro desta perspectiva compreendo o projeto da Revista África e Africanidades como um todo como um coletivo voltado para a promoção de uma educação decolonial. Este foi idealizado por uma mulher negra, pobre e docente da Educação Básica sem recursos de nenhuma esfera pública ou privada e mobilizou estudantes e docentes da educação básica e do ensino superior para a produção e divulgação de novos olhares sobre as temáticas africanas e afro-brasileiras, de forma a contribuir para promoção de novas perspectivas, novas epistemologias e práticas educativas capazes de questionar e romper com o racismo epistêmico.

Ao longo da análise ficou explícito que o projeto da Revista África e Africanidades apresenta grande preocupação com os processos formativos e com a divulgação produções emergentes sobre as temáticas africanas e afro-brasileiras bem como em dar visibilidade aos docentes da Educação Básica enquanto pesquisadores que produzem conhecimento sobre a sua prática e que são capazes de dialogar e intervirem de forma crítica na construção de novas perspectivas teóricas na área da educação para as relações étnico-raciais. É o caso, por exemplo, dos diversos artigos destes docentes que como

apresentei nas notas de rodapé, estão sendo referenciados em outros espaços como artigos em revistas acadêmicas, anais de eventos científicos, monografias, dissertações e teses

A análise em torno das oficinas e palestras, mas principalmente, a partir dos produtos finais (planos de aula e projetos) dos cursos oferecidos pela Revista África e Africanidades podemos destacar: a) existência de real demanda por processos formativos na área da aplicação da lei 10.639/2003; b) possibilidade de rupturas em processos de resistência dos docentes em trabalhar temas como religiosidades de matrizes africanas e afro-brasileiras; c) capacidade de criatividade e abordagem interdisciplinar por parte dos docentes das questões relativas a história e cultura africana e afro-brasileira.

Isto significa que, se por um lado, temos lacunas deixadas pela formação inicial dos docentes, a partir da invisibilidade das temáticas africanas e afro-brasileiras nos currículos dos cursos de licenciaturas, por outro lado, temos uma mobilização dos mesmos pela busca de formação continuada. Assim, à medida que a formação continuada sobre essas temáticas é negada ou negligenciada por Universidades e por gestões de educação municipais, estaduais e federais, os professores buscam espaços de formação alternativos.

A coleção impressa Cadernos África e Africanidades, organizada em sete cadernos temáticos em todos os seus volumes apresentou uma perspectiva de quebra de paradigmas no que se refere à historicidade do discurso sobre o negro no Brasil e sobre as representações em torno do continente africano. Foram ressaltados os processos de insurgências negras a partir de diversos aspectos, do período colonial até os dias atuais, devolvendo aos nossos ancestrais e a nós, o caráter de humanidade que a história cristalizada nos cânones europeus das Ciências Sociais ainda se nega a nos devolver em sua plenitude.

A capacidade de articulação e mobilização política da população negra seja a partir da religiosidade, da literatura, das artes, das rebeldias/ rebeliões, nas reivindicações por cidadania, pela manutenção da preservação do patrimônio, são destacas pela coleção. Nesta, as representações, os desafios e novas perspectivas em torno da mulher negra foram destacadas, a partir de um caderno temático que traz uma abordagem a partir de interseccionalidades

sobre mercado de trabalho, saúde e racismo, racismo institucional, identidades negras femininas, mulheres negras e sistema prisional, feminismo negro e organização social.

A partir da análise do volume Literaturas Africanas e Africanas constatou-se um silenciamento sobre as escritoras afro-brasileiras. É um silenciamento que necessita de rupturas, pois sobre as escritoras afro-brasileiras recai uma tripla invisibilidade, - o fato de serem negras, mulheres e brasileiras. Digo isto, pois desde a primeira edição da Revista África e Africanidades sempre recebemos artigos e resenhas sobre escritoras africanas. Dentro da coletânea, a literatura afro-brasileira representada pelas análises em torno das obras dos escritores Severo D’Acelino e Solano Trindade apresentam um forte diálogo com a perspectiva decolonial, pois são literaturas de insurgências que buscam não apenas denunciar a opressão e os racismos mas criar inquietações a fim de reestabelecer identidades negras positivas. Assim, os artigos que trazem análises sobre estas autores são mais produções acadêmicas, são caminhos que podem ser trilhados por docentes em busca de resignificados para o seu conteúdo de literatura. No que tange a literatura africana os artigos trouxeram para o debate primordialmente uma visão feminina não somente sobre a literatura, mas sobre importantes aspectos da cultura, história e sociedade angola, moçambicana, guineense e cabo-verdiana. Os artigos destacam vozes femininas que trazem outras perspectivas sobre a colonização, corpo negro feminino, sexismo, racismo, patriarcado, eu lírico, oralidade. São análises que mostram como estas literaturas dialogam com questões que ultrapassam seus territórios e reafirmam o espaço da literatura enquanto espaço político. As análises sobre os escritores africanos são marcadas pela presença de uma narrativa histórica capaz de subsidiar a compreensão do contexto de colonização de Moçambique e Angola.

A crítica à intolerância religiosa a partir do uso da destruição dos templos sagrados, dos discursos racistas e de demonização dos adeptos e ritos das religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras é tema extremamente relevante para a decolonização da educação e que foram abordados nas produções dos docentes. São temas que geralmente não visitam as salas de aula, pelo menos dentro de uma perspectiva de valorização e respeito à

diversidade religiosa e enquanto direito humano. Por outro lado, a coleção trouxe elementos importantes para a discussão em torno da construção de identidades e resistência afro-brasileira, a partir de ressignificações da figura de Exu e da análise de práticas religiosas tradicionais como a Festa do Divino, na comunidade quilombola dos Kalunga, que preserva e conjuga práticas do catolicismo popular com religiões africanas, sendo sua oralidade marcada pelo gênero literário da disputa.

No que se refere às políticas educacionais, o caderno temático específico, discutiu os principais questionamentos em torno das políticas de ação afirmativa para a educação superior, no momento da publicação ainda em amplo debate público para sua aprovação.

Ao analisarmos a produção dos docentes da Educação Básica percebemos que a partir da reflexão de suas práticas bem como dos conflitos e das relações de poder vivenciadas no território da escola podemos destacar análises que não só evidenciam os racismos em suas diferentes vertentes, mas que apresentam encaminhamentos epistemológicos e metodológicos de enfrentamento dos mesmos. E esta perspectiva propositiva e não só denunciativa é o que caracteriza uma educação decolonial.

Outro ponto importante é que algumas das proposições apresentadas pelos docentes da Educação Básica partem de processos de mobilização e articulação dos agentes da escola com os movimentos sociais e organizações comunitárias do entorno da comunidade escolar apresentando uma rica e intensa troca de experiências, de saberes, de leituras de mundo.

O processo de vivências de outros saberes para além dos hegemônicos, dentro das perspectivas trazidas pelos pesquisadores/ docentes, evidencia que a escola é o espaço de luta política por uma educação que reconhece, que valorize e respeite a diversidade, mas que não deve ser um caminhar solitário. É um caminhar que pode ser ao lado dos blocos afros, das trançadeiras, dos erveiros(as), das benzedeadas, dos(as) educadores(as) populares e daqueles(as) que representam a nossa ancestralidade. Na visão destes pesquisadores/ docentes, é possível, por exemplo, que o cotidiano de uma educadora popular da periferia baiana dialogue de forma extremamente

harmoniosa com a complexidade dos questionamentos trazidos por Milton Santos.

É uma educação que visa romper com o silenciamento com o processo de desumanização, de coisificação do ser negro. Romper com esse silêncio requer a introdução de novos olhares da historiografia do continente africano e do negro no Brasil.

Além disso, cabe destacar que em todos os artigos que trazem relatos de experiência das ações educativas, em nenhum deles há menção explícita de algum apoio dos gestores a nível municipal, estadual ou federal. Como salienta Oliveira (2012), os docentes se posicionam como os agentes da aplicação da lei 10.639/2003. Outra questão que se explicitou ao longo do estudo é que docentes/ pesquisadores que possuem alguma atuação ou articulação com os movimentos sociais de uma forma geral são os que mais se inserem na realização de práticas de educação antirracista e de valorização da diversidade.

A análise da trajetória dos docentes entre o período de publicação de cada um dos artigos e a realização deste estudo mostrou que houve uma inserção significativa ou progressão destes, enquanto estudantes dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. No que se refere a mudanças na atuação profissional, dos trinta e sete pesquisadores/docentes, vinte e sete permanecem atuando apenas na Educação Básica, quatro de forma permanecem, mas de concomitante com a Educação Superior e seis deixaram a Educação Básica para atuar na Educação Superior.<sup>71</sup> A transição destes docentes entre a Educação Básica e o Ensino Superior, pode contribuir para o enriquecimento das discussões sobre as relações étnico-raciais nas universidades, inclusive a partir da inserção destes docentes na formação inicial de professores. Entre aqueles que permanecem na Educação Básica e que podem contribuir para o fortalecimento da luta política e epistêmica no espaço escolar, podemos

---

<sup>71</sup> Entre o período da publicação e da realização deste estudo temos as seguintes mudanças na formação destes pesquisadores/docentes: sete foram aprovados para o mestrado e dois já concluíram o curso; dos seis mestrandos à época da publicação todos já concluíram o curso e quatro estão cursando o doutorado. Uma docente que era mestra está atualmente cursando o doutorado. E dos cinco doutorandos todos já concluíram o curso, sendo que uma docente atualmente cursa o pós-doutorado.

observar uma perda destes pelas redes municipais e estaduais de ensino, uma vez que, muitos migraram para a rede federal, em especial a partir dos institutos federais de ensino.

As produções dos docentes da Educação Básica apontam para fortes tensões no processo de construção de uma educação antirracista, cujas bases curriculares são ainda pautadas pelo viés etnocêntrico, europeu e patriarcal. Apontam ainda como fragilidades da construção de uma educação multicultural os processos de naturalização e omissão do racismo no espaço escolar. Mas, por outro lado, explicitam caminhos e novas perspectivas sobre o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, a partir do uso da literatura afro-brasileira e das artes enquanto instrumentos de insurgências e fortalecimentos de identidades negras positivas; diálogos da escola com outros espaços de representatividade negra, como terreiros, blocos culturais; movimento negro; movimento de mulheres negras, dentre outros; redescoberta e revalorização dos valores civilizatórios africanos e afro-brasileiros e explicitação do saber científico produzido por negros e negras.

A desconstrução do mito da democracia racial é um dos temas recorrentemente encontrado nas produções e crucial para o tensionamento das relações de poder na nossa sociedade marcada pela colonialidade e para questionamentos em torno das desigualdades raciais. Os relatos mostram como o espaço escolar com todas as suas inquietações e sua diversidade ainda é um espaço no qual gestores e professores ainda recorrem a este mito fundador da sociedade brasileira para silenciar práticas de docentes comprometidos com a educação para as relações étnico-raciais.

Docentes vêm construindo teorizações e práticas interdisciplinares de ressignificação do corpo negro. As representações estereotipadas presentes na literatura, no material didático, na mídia e no senso comum são objetos de amplos debates em torno da construção das identidades negras. A descoberta de uma corporeidade negra constituída por múltiplas facetas e que se apresenta como um modo de ser próprio parece ser a força propulsora para as pesquisas aqui analisadas. Nestas, a folclorização e a estereotipagem do corpo negro tão presente nos espaços escolares perdem lugar para densas reflexões em torno das representações imagéticas dos personagens negros na literatura

infantil, para o poder dos personagens negros na decisão das narrativas, no cabelo afro enquanto instrumento de construção de identidades e empoderamento da mulher negra, da cultura corporal de movimento afro-brasileiro como resgate da ancestralidade, patrimônio cultural, ludicidade e resistência negra.

Percebe-se que as produções dos docentes de Educação Física refletem uma resignificação dos currículos e das práticas uma vez que a musicalidade e a corporeidade negra são analisadas a partir de um amplo referencial teórico que dialoga com a história, a antropologia e a sociologia de forma a contextualizar os jogos, as danças, as músicas, a oralidade dos brinquedos cantados de matrizes africanas e afro-brasileiras de forma contextualizada proporcionando a valorização de aspectos históricos, artísticos e culturais. Tal processo contribui para o fortalecimento de identidades positivas e de valorização da diversidade e pode resultar numa nova sociabilidade entre negros e não negros dentro das aulas de educação física, espaço em que práticas racistas são historicamente naturalizadas e muitos estereótipos reforçados pelo currículo hegemônico.

Um diálogo interessante para a construção de novas perspectivas de cunho decolonial foi entre oralidade, cultura popular e literatura, trazido à tona por diversos docentes. Os artigos apontam para novas fontes de informação sobre história e cultura africana e afro-brasileira, tais como as letras de MPB, os pontos riscados da umbanda, as narrativas orais das religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras. Destacam a importância da ancestralidade, das tradições, da oralidade e rompem com os padrões eurocentrados de legitimação do conhecimento. Trazem também críticas ao racismo e ao sexismo presentes, por exemplo, nos acalantos brasileiros.

Questões de gênero que perpassam a realidade dos espaços escolares não ficaram de fora das preocupações e teorizações dos docentes. Neste sentido, destacam-se os conflitos vivenciados por um professor negro atuante da educação infantil e engajado na construção de uma política antirracista. O debate em torno dos conflitos trazidos pelas relações de gênero na educação infantil ainda se mostram como uma perspectiva pouco explorada, mas que pode trazer grandes contribuições para a Educação. Críticas ao mito da

democracia racial e aos estereótipos historicamente construídos acerca do homem negro são colocados em questão e visibilizados como um importante tema para discussão. A literatura afro-americana sob uma perspectiva interseccional foi utilizada como espaço de discussão sobre colonialismo, racismo, sexismo e patriarcalismo. O histórico e as principais concepções em torno do movimento feminista e em especial o feminismo negro foram apresentados como uma nova perspectiva de diálogo com a educação.

Políticas e práticas educativas para educação de jovens e adultos, um território pouco explorado pelas análises em torno da educação para as relações étnico-raciais são temas que se mostraram relevantes na análise das produções dos docentes da Educação Básica, o que reflete novamente as tensões e questionamentos vivenciados por estes atores sociais nos espaços escolares.

No que se refere à educação escolar quilombola foram destacados a importância do currículo invisível difundido tanto no meio comunitário como no espaço escolar pelas mulheres negras para a consolidação de estratégias de combate a violência simbólica e ao racismo epistêmico que permeiam as políticas educacionais. O empoderamento feminino através da educação é apontado como um fator de ressignificação das relações de poder dentro da comunidade quilombola e de questionamentos em torno do sexismo. A força das professoras negras também se coloca como um elemento importante para combater as políticas de branqueamento e de apagamento da ancestralidade no interior da comunidade. Para além dos conflitos vivenciados pelos currículos e práticas hegemônicas os docentes também se voltam para a interferência das disputas territoriais e políticas entre comunidades quilombolas e outros atores sociais no processo educativo e denunciam uma educação que busca não só a invisibilidades dos saberes quilombolas e o apagamento de suas ancestralidades, mas também busca desenraizá-los do espaço do campo ao serem contemplados com uma política educacional de caráter urbano.

Os docentes da área de Literatura em sua maioria optaram por análises em torno das literaturas da África Lusófona com características de denúncias e insurgências aos processos de colonização e a colonialidade. As aproximações e diálogos literários entre Brasil e alguns países da África Lusófona são

também destacados por estas produções que buscam evidenciar outras formas de se fazer literatura para além dos cânones europeus.

Docentes da Educação Básica, sujeitos oprimidos pela política de desvalorização da educação e de seus profissionais, produziram novas perspectivas sobre o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, relações ético-raciais no Brasil, sobre interseccionalidades entre raça, gênero e classe social.

É importante salientar no período de 2008 e 2016, as discussões em torno das perspectivas dos estudos do grupo modernidade/colonialidade estiveram presentes em onze publicações da Revista *África e Africanidades*, de autoria de estudantes da graduação e pós-graduação, bem como de docentes da Educação Básica e Superior. No entanto, quando olhamos o universo de cinquenta e seis produções de autoria de docentes da Educação Básica, podemos perceber que, embora a perspectiva e a prática de docentes da Educação Básica remetam a uma educação decolonial, sob os mais diversos aspectos já discutidos ao longo deste estudo, estes ao construírem suas argumentações teóricas em sua maioria ainda não recorrem diretamente ao coletivo, mas sim a pesquisadores (as) brasileiros (as) que pensam a questão étnico-racial na sociedade brasileira, a partir da experiência da diferença colonial, tais como Abdias Nascimento; Amauri Mendes; Antônio Flávio Barbosa Moreira; Beatriz do Nascimento; Clóvis Moura; Guerreiros Ramos; Iolanda de Oliveira; Lélia Gonzalez; Luiz Fernandes de Oliveira; Nilma Lino Gomes e Vera Maria Candau, para citar apenas alguns dos mais referenciados pelos docentes da Educação Básica e exemplificar a capacidade dos críticos da decolonialidade construírem redes de diálogo intercultural.

Podemos afirmar que, os estudos trazidos pelos pesquisadores/docentes da Educação Básica em conjunto formam um diálogo intercultural entre críticos da própria cultura. Estes são pensadores de fronteiras, nos termos de Dussel (2016), uma vez que trazem, não somente críticas, mas constroem epistemologias a partir de pressupostos da própria cultura em diálogo com a modernidade.

Como toda educação decolonial suas experiências pedagógicas e suas reflexões muitas das vezes foram elaboradas a partir de parcerias com os

movimentos sociais, com os educadores sociais, com guardiões da ancestralidade e das tradições africanas e afro-brasileiras. Cabe destacar que as mulheres protagonizaram a construção de novas perspectivas, seja a partir da elaboração dos artigos pelas docentes/ pesquisadoras seja a partir da realização de atividades pedagógicas observadas e analisadas pelas pesquisas dos docentes e publicadas na Revista África e Africanidades.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Letícia Pereira. Alguns Vôos em O último vôo do Flamingo. In: SILVA, André Luiz dos Santos; SANTOS, Nágila Oliveira. **Cadernos África e Africanidades 1**: literaturas africanas e afro-brasileiras. Maricá: Ponto de Cultura, 2009.

ANDREI, Elena Maria (org.). A construção de uma linhagem. In: **Cultura afro-brasileira**: civilizações africanas. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2007. (Caderno Uniafro, v. 3)

ANJOS, Melissa Souza. (Re) conhecendo os símbolos do Candomblé em busca da (re) construção da África perdida. In: SILVA, André Luiz dos Santos; SANTOS, Nágila Oliveira. **Cadernos África e Africanidades6**: religiosidade, identidade e resistência. Maricá: Ponto de Cultura, 2009.

ARBOLEYA, Valdinei José. Arte Africana ou Artes Africanas? **Revista África e Africanidades**, ano I - n. 3 - Nov. 2008a. Disponível em <http://bit.ly/2krdszn>. Acessado em junho de 2016.

\_\_\_\_\_. Uma imagem: uma arte, seu simbolismo e alguns apontamentos. **Revista África e Africanidades**, Rio de Janeiro, ano I, n. 3, nov. 2008b. Disponível em: <<http://bit.ly/2khy4HC>>. Acesso em 22 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Arte africana no currículo escolar: novos olhares e novas reflexões. **Revista África e Africanidades**, Rio de Janeiro, ano II, n. 7, nov. 2009a. Disponível em: <<http://bit.ly/1guzmpp>>. Acesso em: 08 jul. de 2016.

\_\_\_\_\_. Questões de literatura infantil e afrodescendência: o poder de ação do personagem negro nas áreas de decisão da narrativa. **Revista África e Africanidades**, Rio de Janeiro, ano I, n. 4, fev. 2009b. Disponível em: <<http://bit.ly/2ksMjvp>>. Acesso em: 09 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Questões de literatura infantil e afrodescendência: o poder de ação do personagem negro nas áreas de decisão da narrativa. In: SILVA, André Luiz dos Santos; SANTOS, Nágila Oliveira. **Cadernos África e Africanidades 4**: educação e relações étnico-raciais. Maricá: Ponto de Cultura, 2009c..

\_\_\_\_\_. O negro na literatura infantil: apontamentos para uma interpretação da construção adjetiva e da representação imagética de personagens negros. In: SILVA, André Luiz dos Santos; SANTOS, Nágila Oliveira. **Cadernos África e Africanidades 4**: educação e relações étnico-raciais. Maricá: Ponto de Cultura, 2009d.

\_\_\_\_\_. Uma imagem: uma arte, seu simbolismo e alguns apontamentos. In: SILVA, André Luiz dos Santos; SANTOS, Nágila Oliveira. **Cadernos África e Africanidades 4: educação e relações étnico-raciais**. Maricá: Ponto de Cultura, 2009e.

AREDA, Felipe. Exu e a reescrita do mundo. In: SILVA, André Luiz dos Santos; SANTOS, Nágila Oliveira. **Cadernos África e Africanidades6: religiosidade, identidade e resistência**. Maricá: Ponto de Cultura, 2009.

ASSIS, Jussara Francisca. Mulheres negras: um ensaio de como se dá a inserção destas trabalhadoras no espaço empresarial. In: SILVA, André Luiz dos Santos; SANTOS, Nágila Oliveira. **Cadernos África e Africanidades 2: mulheres negras**. Maricá: Ponto de Cultura, 2008.

AUGEL, Moema Parente. A fala Identitária: teatro afro -brasileiro hoje. In: **Afro-Ásia**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais, 2000, v.24, p. 291-321.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n.11, maio-ago. 2013, p. 89-117.

\_\_\_\_\_. Colonialidade e Democracia. **Revista Estudos Políticos** v. 5, n. 1, p. 191-209. 2014. Disponível em: <<http://bit.ly/2k6BFaL>>. Acesso em: 02 jul. 2016.

BARROS, Raquel da Silva. O púrpura e a lavanda: o womanism em "A cor púrpura" de Alice Walker. **Revista África e Africanidades**, Rio de Janeiro, ano IV, n. 14-15, ago.-nov. 2011. Disponível em: <<http://bit.ly/2ksQ304>>. Acesso em: 05 nov. 2016.

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

BISPO, Cristiano Pinto M. Discursos e representações sociais da África nos enredos das escolas de samba da cidade do Rio de Janeiro. **Revista África e Africanidades**, Rio de Janeiro, ano II, n. 6, ago. 2009. Disponível em: <<http://bit.ly/2jYRUc9>>. Acesso em: 20 set. 2016.

BISPO, Érica Cristina. Resenha: SILVA, Abdulai. A Última tragédia. São Paulo: Pallas, 2006, 192 p. **Revista África e Africanidades**, Rio de Janeiro, ano I, n. 3, nov. 2008. Disponível em: <<http://bit.ly/2khITt9>>. Acesso em: ago. 2016.

BORGES, Paulo de Tássio. E quem disse que Chapeuzinho Vermelho não pode ser negra? **Revista África e Africanidades**, Rio de Janeiro, ano II, n. 8, fev. 2010. Disponível em: <<http://bit.ly/2jYY5gn>>. Acesso em: 14 ago. 2016.

BRASIL. **Lei n. 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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: <<http://bit.ly/1JeR0NF>>. Aceso em: 26 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica**. 2004. Disponível em: <<http://bit.ly/2daykZc>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Parecer 03/2004 do Conselho Pleno do Conselho Nacional de educação. In.: **Orientação e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnicorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Disponível em: <<http://bit.ly/2I3kACE>>. Acesso em 28 jan. 2016.

CAMARGO, Patrícia. Amar o mar, as águas, os sonhos e outras formas de sentir na construção poética de Vera Duarte. In: SILVA, André Luiz dos Santos; SANTOS, Nágila Oliveira. **Cadernos África e Africanidades 1: literaturas africanas e afro-brasileiras**. Maricá: Ponto de Cultura, 2009a.

\_\_\_\_\_. A leveza confluyente entre sonho e amor na força poética de Eduardo White. In: SILVA, André Luiz dos Santos; SANTOS, Nágila Oliveira. **Cadernos África e Africanidades 1: literaturas africanas e afro-brasileiras**. Maricá: Ponto de Cultura, 2009b.

CAMPOS, Josilene Silva. Murmúrios e sonambulismo em terras moçambicanas. In: SILVA, André Luiz dos Santos; SANTOS, Nágila Oliveira. **Cadernos África e Africanidades 1: literaturas africanas e afro-brasileiras**. Maricá: Ponto de Cultura, 2009.

CANDAU, Maria. V. **Sociedade multicultural e educação; tensões e desafios**. In: CANDAU, V. M. (org.). *Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico*. Rio de Janeiro: DP & A, 2005. p.13-37.

CANDAU, Maria. V.; MOREIRA, Antônio. F. B. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: maio-ago, n.23, 2003. p.156-168. Disponível em: <<http://bit.ly/2kz1QtT>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

CANEN, A.; MOREIRA, A. F. B. **Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente**. In: \_\_\_\_\_ (Orgs.) *Ênfases e omissões no currículo*. São Paulo: Papyrus, 2001. p.15-44.

CARDOSO, Jaqueline Teodora Alves. Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra: entre as tramas da tradição e a urdidura da modernidade. **Revista África e Africanidades**, Rio de Janeiro, ano II, n. 6, ago. 2009. Disponível em: <<http://bit.ly/2jwJIBv>>. Acesso em: 21 set. 2016.

CARNEIRO, Sueli. A batalha de Durban. **Revista Estudos Feministas**, ano 10, 1. sem. 2002. p. 209-214. Disponível em: <<http://bit.ly/2jNKCEZ>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Gênero, raça e ascensão social. **Revista Estudos Feministas**, v. 3 n. 2, (Dossiê de mulheres negras). Florianópolis: UFSC, 1995, p. 544-553.

\_\_\_\_\_. Mulheres em movimento. **Estudos Avançados**, v. 17, n.49, São Paulo, set.-dez. 2003a. p.117-132. Disponível em: < <http://bit.ly/2I7Kcdl>>. Acesso em: 18 jun. 2016.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres negras, violência e pobreza. In: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (Brasil). **Programa de Prevenção, Assistência e Combate à Violência Contra a Mulher: Plano Nacional:**

diálogos sobre violência doméstica e de gênero: construindo Políticas para as Mulheres. – Brasília, 2003b.

CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (orgs). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 3. ed. 2007.

CASTRO-GOMEZ, Santiago. **La poscolonialidad explicada a los niños**. Bogotá: Universidad del Cauca, 2005. Disponível em: < <http://bit.ly/2l6YH25>>. Acesso em: 12 fev. 2016.

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

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Blumenau: Letras Contemporâneas, 2010.

CHAGAS, Waldeci Ferreira. Formação docente e cultura afro-brasileira. In: SILVA, André Luiz dos Santos; SANTOS, Nágila Oliveira. **Cadernos África e Africanidades 4**: educação e relações étnico-raciais. Maricá: Ponto de Cultura, 2009.

CHAVES, Rita. **A formação do romance angolano**. São Paulo: Bartira, 1999.

CHIZIANE, Paulina. O ato de colonizar está nas mentes. **Bastião**, Porto Alegre, ano 3, n. 18, 2014. Disponível em: < <http://bit.ly/2jJOnQx>>. Acesso em: 01 jul. 2016. Entrevista concedida a Douglas Freitas e Marcelo Hailer.

CONCEIÇÃO, Helenise da Cruz. A construção da identidade afrodescendente. **Revista África e Africanidades**, Rio de Janeiro, ano II, n. 8, fev. 2010. Disponível em: <<http://bit.ly/2kRODgF>>. Acesso em: 08 jun. 2016.

CORREIA, Rosângela Accioly Lins. Awon Omodé: as linguagens africano-brasileiras no currículo da educação infantil. **Revista África e Africanidades**, Rio de Janeiro, ano III, n. 9, maio 2010. Disponível em: <<http://bit.ly/2kVZ1zH>>. Acesso em: 13 maio 2016.

COSTA, J. F. **Ordem médica e norma familiar**. 5. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2004.

COSTA, Hildete Santos Pita. Os gestores da informação, a educação plural e os acervos culturais afro-brasileiros. **Revista África e Africanidades**, Rio de Janeiro, ano III, n. 9, maio 2010a. Disponível em: <<http://bit.ly/2kqWcKh>>. Acesso em: 18 maio 2016.

COSTA, Luana Antunes. Cruzando olhares: figurações do narrador em “As duas sombras do rio”. **Revista África e Africanidades**, Rio de Janeiro, ano II, n. 8, fev. 2010b. Disponível em: <<http://bit.ly/2ksT40g>>. Acesso em: 21 set. 2016.

COSTA, Sérgio. **Dois atlânticos**: teoria social, anti-racismo, cosmopolitismo. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

COSTA, Sérgio. Pós-colonialismo e différence. In: \_\_\_\_\_. **Dois Atlânticos**: teoria social, anti-racismo, cosmopolitismo. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

CRENSHAW, Kimberle. A Interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. In: **Cruzamento**: raça e gênero. Brasília: Unifem, 2004. Disponível em: < <http://bit.ly/25YkehZ>>. Acesso em: 16 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**. v.10, n.1, 2002. p.171-188. Disponível em: <<http://bit.ly/2kCUF3B>>. Acesso em: 18 jan. 2016.

CROSSARIOL, Isabelita Maria. Corpo negro em liberdade na poética de Ruy Duarte de Carvalho. In: SILVA, André Luiz dos Santos; SANTOS, Nágila Oliveira. **Cadernos África e Africanidades 1: literaturas africanas e afro-brasileiras**. Maricá: Ponto de Cultura, 2009a.

CROSSARIOL. Isabelita Maria. Corpo negro em liberdade na poética de Ruy Duarte de Carvalho. **Revista África e Africanidades**, Rio de Janeiro, ano I, n. 4, fev. 2009b. Disponível em: <<http://bit.ly/2jYC3u7>>. Acesso em: 06 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. A terra, o homem e a luta em “A vida verdadeira de Domingos Xavier”, de Luandino Vieira. **Revista África e Africanidades**, Rio de Janeiro, ano II, n. 6, ago. 2009c. Disponível em: <<http://bit.ly/2krmPPu>>. Acesso em: 06 ago. 2016.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas Ciências Sociais**. Bauru: EDUSC, 2002.

DUPLA, Simone Aparecida. Lei 10.639/03 e a construção de uma representação positiva do negro no Brasil. **Revista África e Africanidades**, Rio de Janeiro, ano VI, n. 18. 2015. Disponível em: <<http://bit.ly/2jwpCai>>. Acesso em: 16 jun. 2016.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. Disponível em: <<http://bit.ly/2l3jKpv>>. Acesso em: 24 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. **Sociedade e Estado**. Brasília, v. 31, n. 1, p. 51-73, abr. 2016. Disponível em: <<http://bit.ly/2l4nV3W>>. Acesso em: 12 dez. 2016.

ELÍBIO JÚNIOR, Antônio Manoel. LIMA, Marcos Costa e ALMEIDA, Carolina Soccio. Di Manno. Provincializar a Europa: a proposta epistemológica de Dipesh Chakrabarty. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. v. 7, n. 13, jul. 2015. Disponível em: <<http://bit.ly/2jJTMqC>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1968. 275 p.

FERNANDES, Alexandre de Oliveira. Algumas Pistas sobre Mitos, Orixás e Self. **Revista África e Africanidades**, Rio de Janeiro, ano I, n. 3, nov. 2008. Disponível em: <<http://bit.ly/2jYtEa6>>. Acesso em: 23 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Notas sobre Exu: o deus pós-moderno. **Revista África e Africanidades**, Rio de Janeiro, ano I, n. 4, fev. 2009a. Disponível em: <<http://bit.ly/2jW4HtF>>. Acesso em: 07 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Contribuições contra a invisibilidade e o silenciamento afrodescendente. **Revista África e Africanidades**, Rio de Janeiro, ano II - n. 8, fev. 2010. Disponível em: <<http://bit.ly/2kuxs3M>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

FERNANDES, Alexandre de Oliveira e FREITAS, Ricardo Oliveira. Eles pintam o sete: relendo discursos. **Revista África e Africanidades**, Rio de Janeiro, ano II, n. 5, maio 2009b. Disponível em: <<http://bit.ly/2khGNtf>>. Acesso em: 20 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Eles pintam o sete: relendo discursos. In: SILVA, André Luiz dos Santos; SANTOS, Nágila Oliveira. **Cadernos África e Africanidades6**: religiosidade, identidade e resistência. Maricá: Ponto de Cultura, 2009.

FERNANDES, Ricardo Luiz da Silva. Formação docente e cultura afro-brasileira. In: SILVA, André Luiz dos Santos; SANTOS, Nágila Oliveira. **Cadernos África e Africanidades 4**: educação e relações étnico-raciais. Maricá: Ponto de Cultura, 2009c.

FERNANDES, Ricardo Luiz da Silva; NAZARETH, Henrique Dias Gomes; REIS, Maria Amélia de Souza. Negritudes e aprendizagem cotidiana. In: SILVA, André Luiz dos Santos; SANTOS, Nágila Oliveira. **Cadernos África e Africanidades 4**: Educação e relações étnico-raciais. Maricá: Ponto de Cultura, 2009.

FREITAS, Ubiratã Ferreira. O Determinismo Biológico do século XIX, e o Genético do Século XX. **Revista África e Africanidades**, Rio de Janeiro, ano II - n. 5 - Maio. 2009. Disponível em <http://bit.ly/2jWgKHI>. Acessado em 29 de setembro de 2016.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro. Guanabara, 1989.

GILROY, Paul. **O Atlântico Negro**: modernidade e dupla consciência. São Paulo: Editora 34, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Identidade Negra. **Aletria: Revista de Estudos de Literatura**. v.9, 2002. p. 38-47.

\_\_\_\_\_. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 29, n. 01, p. 167-182, jan.-jun. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a12v29n1.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005a. p. 39-62.

\_\_\_\_\_. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In.: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2 ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005b. p. 143-154.

\_\_\_\_\_. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In.: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras**: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 97-109.

GRAMSCI, Antonio. A formação dos intelectuais. In: GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978, p. 3-23.

GRION, Aline da Silva; SANTOS, Nágila Oliveira. Internet e formação de professores de literaturas africanas, afro-americanas e afro-brasileiras: um estudo de caso da Revista África e Africanidades. In: CUNHA, Liliam do Carmo de Oliveira; OLIVEIRA, Luiz Fernandes; LEMOS, Roma Gonçalves. **Diferenças étnico-raciais e formação docente**: um diálogo necessário. Rio de Janeiro: Selo Novo, 2016.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Sociedade e Estado**. Brasília, v. 31, n. 1, p. 25-49, abr. 2016. Disponível em: <<http://bit.ly/2kXlduC>>. Acesso em: 12 dez.2016.

\_\_\_\_\_. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. **Ciência e Cultura**. 2007, v.59, n.2, p. 32-35. Disponível em: <<http://bit.ly/2kckMxR>>. Acesso em: 26 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. n. 80, mar. 2008. p. 115-147. Disponível em: <<http://bit.ly/2l547K8>>. Acesso em: 18 set. 2016.

GUERRA, Denise dos Santos. Um olhar sobre a cultura corporal de movimento afro-brasileira construída a partir da corporeidade africana. **Revista África e Africanidades**, Rio de Janeiro, ano I, n. 2. ago. 2008. Disponível em: <<http://bit.ly/2kS340M>>. Acesso em: 14 maio 2016.

\_\_\_\_\_. Danças brasileiras de matriz africana: “Quem dança, seus males espanta!” **Revista África e Africanidades**, Rio de Janeiro, ano I, n. 4, fev. 2009a. Disponível em <http://bit.ly/2jVrHsF>. Acesso em: 14 maio 2016.

\_\_\_\_\_. Redescobrimo brinquedos cantados na africanidade brasileira. **Revista África e Africanidades**, Rio de Janeiro, ano II, n.5, maio. 2009b. Disponível em <http://bit.ly/2jXTF9r>. Acesso em: 16 maio 2016.

\_\_\_\_\_. Aiú: a herança africana dos jogos de mancala no Brasil. **Revista África e Africanidades**, Rio de Janeiro, ano II, n. 6, ago. 2009c. Disponível em: <<http://bit.ly/2jwbEoY>>. Acesso em: 09 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Resenha: “Batuque, samba e macumba: estudo de gesto e de ritmo” (1926 – 1936), de Cecília Meireles. **Revista África e Africanidades**, Rio de Janeiro, ano II, n. 7, nov. 2009d. Disponível em <http://bit.ly/2jXTF9r> Acesso em: 16 maio 2016.

\_\_\_\_\_. Danças brasileiras de matriz africana: “quem dança, seus males espanta!” In: SILVA, André Luiz dos Santos; SANTOS, Nágila Oliveira. **Cadernos África e Africanidades 3**: memória, tradição e oralidade. Maricá: Ponto de Cultura, 2009e.

\_\_\_\_\_. Acalantos afro-brasileiros. **Revista África e Africanidades**, Rio de Janeiro, ano II, n. 8, fev. 2010. Disponível em: <<http://bit.ly/2jXWWFM>>. Acesso em: 08 abr. 2016.

GUERRA, Denise dos Santos, FERREIRA, Elaine Barreto dos Santos e BENTO, Marta Aparecida Muniz. A vivência na Escola Municipal Ary Schiavo

na implementação da lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003. **Revista África e Africanidades**, Rio de Janeiro, ano IV, n. 13, fev. 2011. Disponível em: <http://bit.ly/2jVz3w2>. Acesso em: 18 maio 2016.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**, Belo Horizonte: UFMG, 2006. 410 p.

\_\_\_\_\_. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997a.

\_\_\_\_\_. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. In: **Revista Brasileira de Educação**. Educação e Realidade n.2. Porto Alegre: Laraia, v. 22, 1997b. p. 15-46.

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo Social**, v. 26, n. 01, jun. 2014. p. 61-73. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ts/v26n1/05.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2016.

JÚLIO, Ana Luiza dos Santos; STREY, Marlene Neves. Negros e negras no ensino superior: singularidade para a permanência. In: SILVA, André Luiz dos Santos; SANTOS, Nágila Oliveira. **Cadernos África e Africanidades 7: política educacional**. Maricá: Ponto de Cultura, 2009.

LIRA, Adriana e LIMA, Denise. A discriminação racial como forma de violência: um desafio para a educação hoje. **Revista África e Africanidades**, Rio de Janeiro, ano IV, ano 6, n. 18, jan. 2015. Disponível em: <<http://bit.ly/2khqRaL>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramon (Coords.) **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. Disponível em: <<http://bit.ly/28Qexgj>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

MARÇAL, Maria Antônia. Incursões acerca de experiências de educação das relações étnico-raciais. In: SILVA, André Luiz dos Santos; SANTOS, Nágila Oliveira. **Cadernos África e Africanidades 4: educação e relações étnico-raciais**. Maricá: Ponto de Cultura, 2009a.

\_\_\_\_\_. “Professor, (...) não gosto da história de negros, eu tenho dó”. **Revista África e Africanidades**, Rio de Janeiro, ano I, n. 4, fev. 2009b. Disponível em: <<http://bit.ly/2jZ2xvJ>>. Acesso em: 02 out. 2016.

\_\_\_\_\_. O mestre-sala dos mares: a Revolta da Chibata e a consciência histórica dos alunos. **Revista África e Africanidades**, Rio de Janeiro, ano II, n. 5, maio 2009c. Disponível em: <<http://bit.ly/2jWhxI5>>. Acesso em: 05 out. 2016.

\_\_\_\_\_. A utilização de jogos em sala de aula no ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. **Revista África e Africanidades**, Rio de Janeiro, ano II, n. 7, nov. 2009d. Disponível em: <http://bit.ly/2jWbsvs>. Acessado em 17 de setembro de 2016.

\_\_\_\_\_. O mestre-sala dos mares: a revolta da chibata e a consciência histórica dos alunos. In: SILVA, André Luiz dos Santos; SANTOS, Nágila Oliveira. **Cadernos África e Africanidades 4: Educação e relações étnico-raciais**. Maricá: Ponto de Cultura, 2009e.

MATTOS, Tatiana Pacheco, BARROS, Priscila Maria e NASCIMENTO, Alexandre. Valorizando a beleza afro-brasileira na escola: desafios e descobertas. **Revista África e Africanidades**, Rio de Janeiro, ano VII, n. 19, fev. 2015. Disponível em: <<http://bit.ly/2kW3Wkn>>. Acesso em: 14 jun. 2016.

MATTOS, Tatiana Pacheco e SILVA, Tiago Dionísio. (Re) construindo o imaginário coletivo sobre o negro, na comunidade escolar. **Revista África e Africanidades**, Rio de Janeiro, ano IX, n. 21, jan-abr. 2016. Disponível em: <<http://bit.ly/2jY7Hln>>. Acesso em: 14 jun. 2016.

MEIRELES, Cecília. **Batuque, samba e macumba**: estudo de gestos e ritmo. 2. ed. São Paulo: Martins fontes, 2003.

MELLO, Janaína Cardoso. Negros escravos, negros papa-méis: fugas e sobrevivência africana nas matas de Alagoas e Pernambuco no século XIX. In: SILVA, André Luiz dos Santos; SANTOS, Nágila Oliveira. **Cadernos África e Africanidades 5**: História. Maricá: Ponto de Cultura, 2009.

MESSIAS, Ana Elisa Araújo. A saúde da mulher: a violência como problema de saúde pública e a importância do recorte étnico/racial. In: SILVA, André Luiz dos Santos; SANTOS, Nágila Oliveira. **Cadernos África e Africanidades 2**: mulheres negras. Maricá: Ponto de Cultura, 2008.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais / projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte, MG: UFMG, 2003. 505 p.

\_\_\_\_\_. 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. 71-103.

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

MIRANDA, Marcos Luiz Cavalcanti de. A organização do etnoconhecimento: a representação do conhecimento afrodescendente em religião na CDD. **Revista África e Africanidades**, Rio de Janeiro, ano I, n. 4, fev. 2009. Disponível em: <<http://bit.ly/2kr6sCm>>. Acesso em: 18 maio 2016.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2004a.

\_\_\_\_\_. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: **Cadernos PENESB** (Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira), Universidade Federal Fluminense, Centro de Estudos Sociais Aplicada da Faculdade de Educação, nº 5, 2004b.

\_\_\_\_\_. Identidade, Cidadania e Democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil: In: SPINK, Mary Jane Paris (Org.) **A cidadania em construção**: uma reflexão transdisciplinar. São Paulo: Cortez, 1994, p. 177-187.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

\_\_\_\_\_. Mestiçagem como símbolo da identidade brasileira. In.: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 444-454.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **O sortilégio da cor**: identidade, raça e gênero no Brasil. São Paulo: Summus, 2003.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A Invenção da África no Brasil: Os africanos diante dos imaginários e discursos brasileiros dos séculos XIX e XX. In: SILVA, André Luiz dos Santos; SANTOS, Nágila Oliveira. **Cadernos África e Africanidades 5**: História. Maricá: Ponto de Cultura, 2009.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Histórias da África e dos africanos na escola**: desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação dos professores de História. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**. v. 26, n. 01, p. 15-40, abr. 2010. Disponível em: <<http://bit.ly/2ksSDRw>> Acesso em: 02 jul. 2016.

OLIVEIRA, Nadir N. Águas de Oxum para um corpo contemporâneo. **Revista África e Africanidades**, Rio de Janeiro, ano II, n. 8, fev. 2010. Disponível em: <http://bit.ly/2kRBO5M>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

PAIN, Rodrigo de Souza. Obstáculos que inibem o desenvolvimento da democracia em Angola. **Revista África e Africanidades**, Rio de Janeiro, ano III, n. 3, ago. 2010. Disponível em: <<http://bit.ly/2jYV8N1>>. Acesso em: 17 set. 2016.

PEREIRA, Giselly Pereira de Carvalho Soares e RIBEIRO, Lucimar Francisco. Erotismo e consciência social na poesia e na pintura caboverdianas de Dina Salústio e José Maria Barreto. In: SILVA, André Luiz dos Santos; SANTOS, Nágila Oliveira. **Cadernos África e Africanidades 1**: literaturas africanas e afro-brasileiras. Maricá: Ponto de Cultura, 2009.

PIRES, Álvaro. A hora de rodar a baiana!: preservação das matrizes de origem africana na religiosidade brasileira contra a intolerância. In: SILVA, André Luiz dos Santos; SANTOS, Nágila Oliveira. **Cadernos África e Africanidades 3**: memória, tradição e oralidade. Maricá: Ponto de Cultura, 2009.

QUIJANO, Aníbal. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. **Estudos Avançados**, v.19, n.55, São Paulo, set.-dez. 2005. Disponível em: <<http://bit.ly/2k7jRwh>>. Acesso em: 06 de jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Colonialidad y modernidade-racionalidad. In: BONILLA, H. (Org.). **Los conquistadores**. Bogotá. Tercer Mundo, 1992. p. 437-447. Disponível em: <<http://bit.ly/2glpfYD>>. Acesso em 28 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Colonialidad del poder, cultura y conocimiento em América Latina. In: Anuário Mariateguiano 9. Lima: Amauta, n. 0, 1997. p. 113-121. Disponível em: <<http://bit.ly/2jOpmic>>. Acesso ago. 2015.

\_\_\_\_\_. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (Orgs.). **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar / Universidad Central-IECO/ Siglo del

Hombre Editores, 2007. p. 93-126. Disponível em: < <http://bit.ly/28Qexgj>>. Acesso em: 29 set. 2015.

RAIMUNDO, Valdenice José, GEHLEN, Vitória e ALMEIDA, Daniely. **Mulher negra**: inserção nos movimentos sociais feminista e negro. Disponível em: <<http://www.fundaj.gov.br/geral/observanordeste/valdenice.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2016.

RANGEL, Marta. Educación universitaria en Brasil. Desigualdades raciales y políticas de acción afirmativa para su combate. In: SILVA, André Luiz dos Santos; SANTOS, Nágila Oliveira. **Cadernos África e Africanidades 7**: política educacional. Maricá: Ponto de Cultura, 2009.

RIBEIRO, Matilde. O feminismo em novas rotas e visões. Seção Debates: traduções do pós-feminismo. **Revista Estudos Feministas**, v.14 n.3. Florianópolis set.-dez. 2006. Disponível em: < <http://bit.ly/2l4xb8A>>. Acesso em: 16 jun. 2016.

RISO, Ricardo. Odete Costa Semedo - No fundo do canto. In: SILVA, André Luiz dos Santos; SANTOS, Nágila Oliveira. **Cadernos África e Africanidades 1**: literaturas africanas e afro-brasileiras. Maricá: Ponto de Cultura, 2008.

RODRIGUES, Adriana Severo. Raça, gênero e sistema prisional: relato de experiências com mulheres negras que cumprem penas em regime aberto ou semi-aberto. In: SILVA, André Luiz dos Santos; SANTOS, Nágila Oliveira. **Cadernos África e Africanidades 2**: mulheres negras. Maricá: Ponto de Cultura, 2008.

RODRIGUES, César A. Lins. A Educação Física escolar e LDB1: assumindo a responsabilidade na aplicação das leis 10.639/03 e 11.645/08. **Revista África e Africanidades**, Rio de Janeiro, ano IV, n. 13, fev. 2011. Disponível em <<http://bit.ly/2ksj8Zy>>. Acesso em: 18 maio 2016.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. Equidade e Paridade para obter igualdade. In: **O social em questão**. Rio de Janeiro: PUC, Departamento de Serviço Social, v. 1, n. 1, 1997.

\_\_\_\_\_. **O poder do macho**. SP: Moderna, 1987.

SAID, Edward. W. **Orientalismo**: O Oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras. 2001.

SAMPAIO, André Luís da Silva. Resenha A formação do romance angolano: entre intenções e gestos. **Revista África e Africanidades**, Rio de Janeiro, ano I, n. 1, maio 2008a. Disponível em: <<http://bit.ly/2jDRdSj>>. Acesso em: 06 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. A tradição oral africana na música popular brasileira contemporânea. **Revista África e Africanidades**, Rio de Janeiro, ano I, n. 3, nov. 2008b. Disponível em: <<http://bit.ly/2d0XxFY>>. Acesso em: 07 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. A tradição oral em Niketche: Movimentos e ritmos vitais na dança do amor. **Revista África e Africanidades**, Rio de Janeiro, ano II - n. 5 - Maio. 2009a. Disponível em <http://bit.ly/2krrwsx>. Acessado em 06 agosto de 2016.

\_\_\_\_\_. Tradição oral: pétalas da fala transmitidas por caboclos e pretos-velhos. **Revista África e Africanidades**, Rio de Janeiro, ano II, n. 6, ago. 2009b. Disponível em: <<http://bit.ly/2kROBoX>>. Acesso em: abr. de 2016.

\_\_\_\_\_. A tradição oral africana na música popular brasileira contemporânea. In: SILVA, André Luiz dos Santos; SANTOS, Nágila Oliveira. **Cadernos África e Africanidades 3**: memória, tradição e oralidade. Maricá: Ponto de Cultura, 2009c.

\_\_\_\_\_. Contos de Mãe Beata de Yemonjá: Tradição Oral no Candomblé. In: SILVA, André Luiz dos Santos; SANTOS, Nágila Oliveira. **Cadernos África e Africanidades 3**: memória, tradição e oralidade. Maricá: Ponto de Cultura, 2009d.

SANTANA, Carlos Eduardo Carvalho. Malê Debalê: lugar de negro, lugar de aprender. **Revista África e Africanidades**, Rio de Janeiro, ano II, n. 5, maio 2009. Disponível em: <<http://bit.ly/2jw40tp>>. Acesso em: 12 maio 2016.

SANTOS, Luís Carlos Ferreira dos. Agbara Dudu. **Revista África e Africanidades**, Rio de Janeiro, ano II, n. 7, nov. 2009a. Disponível em: <<http://bit.ly/2jFgYX2>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

SANTOS, Nágila Oliveira. Do calundu colonial aos primeiros terreiros de candomblé no Brasil: de culto doméstico à organização político-social e religiosa. **Revista África e Africanidades**, Rio de Janeiro, ano I, n. 1, maio 2008. Disponível em: <<http://bit.ly/2jYf5Ua>>. Acesso em: 16 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Do calundu colonial aos primeiros terreiros de candomblé no Brasil: de culto doméstico à organização política, social e religiosa. In: SILVA, André Luiz dos Santos; SANTOS, Nágila Oliveira. **Cadernos África e Africanidades 3**: memória, tradição e oralidade. Maricá: Ponto de Cultura, 2009b.

\_\_\_\_\_. Mitos de Exu: entre ordenamento da estrutura e conduta social e história exemplar. **Revista África e Africanidades**, Rio de Janeiro, ano II, n. 8, fev. 2010a. Disponível em: <<http://bit.ly/2jwzWzm>>. Acesso em: 21 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Orixás no divã: uma análise psicanalítica dos mitos de Nanã Buruku, Obaluaê, Oxumarê e Euá. **Revista África e Africanidades**, Rio de Janeiro, ano III, n. 9 maio 2010a. Disponível em: <<http://bit.ly/2ksCqxG>>. Acesso em: 23 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Algumas concepções de tempo entre os iorubás tradicionais. **Revista África e Africanidades**, Rio de Janeiro, ano IV, n. 13 maio 2011. Disponível em: <<http://bit.ly/2l8vcwQ>>. Acesso em: 17 set. 2016

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 13ª Edição, Rio de Janeiro: Record, 1996.

SECCO, Carmen Lucia Tindó Ribeiro. “Entre crimes, detetives e mistérios... (Pepetela e Mia Couto – Riso, Melancolia e o Desvendamento da História pela Ficção)”. In: \_\_\_\_\_. **A magia das letras africanas**. Rio de Janeiro: Graphi, 2003. p. 124-135.

SEGATO, Rita Laura. **Mulher negra** = sujeito de direitos e as convenções para eliminação da discriminação. Brasília: Agende. 2006. 104 p.

SILVA, André Luiz dos Santos. **Letras de samba de enredo como fonte de informação sobre etnoconhecimento das culturas africanas e afro-brasileiras**. Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado) - Faculdade de Biblioteconomia. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), 2013. 168 p.

\_\_\_\_\_. Informação, fontes de informação e etnoconhecimento: contribuições da Biblioteconomia para o estudo do negro no Brasil. **Revista África e Africanidades**, Rio de Janeiro, ano VII, n. 19, abr. 2015. Disponível em: <<http://bit.ly/2kEgrnl>> Acesso em: 08 nov. 2015.

SILVA, Assunção de Maria Souza e. O poético militante Solano Trindade. In: SILVA, André Luiz dos Santos; SANTOS, Nágila Oliveira. **Cadernos África e Africanidades 1: literaturas africanas e afro-brasileiras**. Maricá: Ponto de Cultura, 2008a.

SILVA, Caroline Fernanda Santos e CANTO, Vanessa Santos. Mulheres negras brasileiras construindo identidades negras positivas: um caminho para a consolidação da cidadania? In: SILVA, André Luiz dos Santos; SANTOS, Nágila Oliveira. **Cadernos África e Africanidades 2: mulheres negras**. Maricá: Ponto de Cultura, 2009a.

SILVA, Carolina e PALUDO, Karina Inês. Racismo implícito: um olhar para a educação infantil. **Revista África e Africanidades**, Rio de Janeiro, ano IV, n. 14-15, ago.-nov. 2011. Disponível em: <<http://bit.ly/2jE5tu7>>. Acesso em: 28 set. 2016.

SILVA, José Alexandre. Resenha SOUZA, Marina de Mello e. África e Brasil africano. São Paulo: Ática, 2006, 175 p. **Revista África e Africanidades**, Rio de Janeiro, ano I, n. 2, ago. 2008b. Disponível em: <<http://bit.ly/2jwUlyJ>>. Acessado em: 12 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Resenha Ancestrais: uma introdução à História da África Atlântica, Mary Del Priore e Renato Pinto Venâncio. **Revista África e Africanidades**, Rio de Janeiro, ano I, n. 4, fev. 2009b. Disponível em: <<http://bit.ly/2khZuwW>>. Acesso em: 13 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Resenha História da África: uma introdução. **Revista África e Africanidades**, Rio de Janeiro, ano III, n. 10, ago. 2010a. Disponível em: <<http://bit.ly/2kT1vzD>>. Acesso em: 12 set. 2016.

SILVA, Claudionor R. Vivências iniciantes de um professor negro na Educação Infantil. **Revista África e Africanidades**, Rio de Janeiro, ano IV, n. 16-17, fevereiro 2012. Disponível em <http://bit.ly/2jY6b9e>. Acessado em junho de 2016.

SILVA, Paulo de Tássio B. (Re) enegrecimento feminizado: saberes e aprendizados no currículo invisível da comunidade remanescente quilombola de Helvécia - BA. **Revista África e Africanidades**, Rio de Janeiro, ano II, n. 7 nov. 2009c. Disponível em: <<http://bit.ly/2kr8nae>>. Acesso em: 10 jun. de 2016

SILVA, Rosemere Ferreira. Severo D'Acelino e a produção textual afro-brasileira. In: SILVA, André Luiz dos Santos; SANTOS, Nágila Oliveira (Orgs.). **Cadernos África e Africanidades 1: literaturas africanas e afro-brasileiras**. Maricá: Ponto de Cultura, 2009d.

SILVA, Sara J. O canto no candomblé: música, cultura e identidade. **Revista África e Africanidades**, Rio de Janeiro, ano I, n. 1, maio 2008d. Disponível em: <<http://bit.ly/2kr6j1U>>. Acesso em: 12 jul. 2016.

SILVA, Tássia Regina. A construção da identidade negra em territórios de maioria afrodescendente. **Revista África e Africanidades**, Rio de Janeiro, ano

3, n. 11, nov. 2010b. Disponível em: <<http://bit.ly/2ksvxN1>>. Acesso em: 16 jun. 2016.

SILVA, Wellington B. Burlando a vigilância: repressão policial e resistência negra no Recife do século XIX. (1830-1850). In: SILVA, André Luiz dos Santos; SANTOS, Nágila Oliveira. **Cadernos África e Africanidades 5**: História. Maricá: Ponto de Cultura, 2009e.

SILVA FILHO, José Barbosa. O negro e o curso de Serviço Social da UFF. **Revista África e Africanidades**, Rio de Janeiro, ano II, n. 6, ago. 2009. Disponível em: <<http://bit.ly/2jYVhQl>>. Acesso em: 05 out. 2016.

\_\_\_\_\_. O negro e o curso de Serviço Social da UFF. In: SILVA, André Luiz dos Santos; SANTOS, Nágila Oliveira. **Cadernos África e Africanidades 7**: política educacional. Maricá: Ponto de Cultura, 2009.

SILVA JÚNIOR, Augusto Rodrigues da. Vozes e versos na festa quilombola dos kalunga. In: SILVA, André Luiz dos Santos; SANTOS, Nágila Oliveira. **Cadernos África e Africanidades 5**: História. Maricá: Ponto de Cultura, 2009.

SILVA JÚNIOR, Augusto Rodrigues da. Vozes e versos na festa quilombola dos kalungas. In: SILVA, André Luiz dos Santos; SANTOS, Nágila Oliveira. **Cadernos África e Africanidades 6**: religiosidade, identidade e resistência. Maricá: Ponto de Cultura, 2009.

SODRÉ, Muniz. **Claros e escuros**. Petrópolis: Vozes, 1999.

SOUSA, Carla Maria Ferreira. Noémia de Sousa: Modulação de uma escrita em turbilhão. In: SILVA, André Luiz dos Santos; SANTOS, Nágila Oliveira. **Cadernos África e Africanidades 1**: literaturas africanas e afro-brasileiras. Maricá: Ponto de Cultura, 2008.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: UFMG, 2010. 133 p.

VIANA, Suhayla Mohamed Khalil. A posição brasileira diante da independência angolana: antecedentes e desdobramentos. In: SILVA, André Luiz dos Santos; SANTOS, Nágila Oliveira. **Cadernos África e Africanidades 5**: História. Maricá: Ponto de Cultura, 2009.

VIEIRA, Karina Mayara Leite. Pelos caminhos da memória: a Angola do pós-independência revisitada por Ondjaki. **Revista África e Africanidades**, Rio de Janeiro, ano 3, n. 10, ago. 2009. Disponível em: <<http://bit.ly/2jWaTSc>>. Acesso em: 21 set. 2016.

WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial. In: **Memórias del Seminario Internacional "Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad**, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2007. Disponível em: <<http://bit.ly/2ksX7HW>>. Acesso em: 14 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad, introducción. In: WALSH, Catherine (orgs.) **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial**: reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005. p. 13-35.