

## **Um currículo de relações:** análise de práticas de (auto)conhecimento e diversidade étnico-racial no espaço escolar

Ana Cristina Silva Daxenberger<sup>1</sup>  
Ângela Cristina Alves Albino<sup>2</sup>  
Rosivaldo Gomes de Sá Sobrinho<sup>3</sup>

### **RESUMO**

Após vinte anos de promulgação da Lei 10.639/2002, ainda há muito o que se fazer quando pensamos o debate sobre o enfrentamento à discriminação, ao preconceito e ao racismo em um país de raízes escravocratas como Brasil. Neste sentido, o presente estudo tem por objetivo apresentar algumas ações de *pesquisaextensão* no âmbito educacional, na perspectiva de pensar a reconstrução do currículo com práticas de (auto)conhecimento da diversidade étnico-racial no espaço escolar. Trata-se de uma pesquisa teórica e bibliográfica permeada de elementos de prática docente em atividades de extensão universitária desenvolvidas no campus II, do Centro de Ciências Agrárias da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), desde 2011. Destacamos que tais atividades são formativas com a atuação de futuros licenciandos em escolas públicas e/ou comunidades quilombolas do município e com a participação de docentes,

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação Escolar pela Unesp. Mestre em Educação pela Umesp. Professora Associada III do Departamento de Ciências Sociais e Fundamentais/UFPB. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação especial. Membro do Neabi/UFPB. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9101-6205>. E-mail: [ana.daxenberger@gmail.com](mailto:ana.daxenberger@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutora em Educação na linha de Políticas Educacionais da UFPB. Vice-coordenadora do Grupo de Estudos em Políticas e Práticas Curriculares – GEPPC/UFPB. Editora da Revista Espaço do Currículo. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2452-1444>. E-mail: [angela.educ@gmail.com](mailto:angela.educ@gmail.com)

<sup>3</sup> Doutor em Sociologia, Universidade Federal da Paraíba. Grupo de Pesquisa Extensão Rural Contemporânea, do(a) Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. [orcid.org/0000-0002-9970-1987](https://orcid.org/0000-0002-9970-1987). E-mail: [rosivaldo.sa@academico.ufpb.br](mailto:rosivaldo.sa@academico.ufpb.br).

discentes e agentes sociais. Os resultados, nos permitem apontar a urgência de formação docente e a criação de espaços de debates e de exposição da cultura afro-brasileira nos municípios, além de ratificar a responsabilidade social das instituições de ensino superior e da escola básica junto às comunidades.

**Palavras-chave:** Lei 10.639/2002; práticas antirracistas; etnicidade.

**A relationship curriculum:** analysis of practices of (self)knowledge and ethnic-racial diversity in the school space

### **ABSTRACT**

After twenty years of the enactment of Law 10.639/2002, there is still much to be done when we think about the debate on facing discrimination, prejudice and racism in a country with slave-owning roots like Brazil. In this sense, the present study aims to present some research-extension actions in the educational field, from the perspective of thinking about the reconstruction of the curriculum with practices of (self) knowledge of ethnic-racial diversity in the school space. This is a theoretical and bibliographic research permeated with elements of teaching practice in university extension activities developed on campus II, of the Center for Agricultural Sciences of the Federal University of Paraíba (UFPB), since 2011. We emphasize that such activities are formative with performance of future graduates in public schools and/or quilombola communities in the municipality, with the participation of teachers, students and social agents. The results allow us to point out the urgency of teacher training and the creation of spaces for debates and exposure of Afro-Brazilian culture in the municipalities, in addition to ratifying the social

responsibility of higher education institutions and basic schools with the communities.

**Keywords:** Law 10.639/2002; anti-racist practices; ethnicity.

**Un currículo de relaciones:** análisis de prácticas de (auto)conocimiento y diversidad étnico-racial en el espacio escolar

## RESUMEN

Después de veinte años de promulgación de la Ley 10.639/2002, aún queda mucho por hacer cuando pensamos en el debate sobre cómo enfrentar la discriminación, el prejuicio y el racismo en un país con raíces esclavistas como Brasil. En ese sentido, el presente estudio tiene como objetivo presentar algunas acciones de investigación-extensión en el campo educativo, en la perspectiva de pensar la reconstrucción del currículo con prácticas de (auto)conocimiento de la diversidad étnico-racial en el espacio escolar. Se trata de una investigación teórica y bibliográfica impregnada de elementos de la práctica docente en las actividades de extensión universitaria desarrolladas en el campus II, del Centro de Ciencias Agrícolas de la Universidad Federal de Paraíba (UFPB), desde 2011. Destacamos que tales actividades son formativas con desempeño de futuros egresados en escuelas públicas y/o comunidades quilombolas del municipio, con la participación de docentes, estudiantes y agentes sociales. Los resultados permiten señalar la urgencia de la formación de profesores y la creación de espacios de debate y exposición de la cultura afrobrasileña en los municipios, además de ratificar la responsabilidad social de las instituciones de educación superior y escuelas básicas con las comunidades.

**Palabras clave:** Ley 10.639/2002; prácticas antirracistas; etnicidad.

## INTRODUÇÃO

A escravidão no Brasil nunca terminou, ela vem se modernizando e adaptando-se de forma camaleônica aos anseios do capital e aos modos de fabricação do “outro”, do “impuro” na afirmação do poder. São muitos os troncos simbólicos e açoites permanentes em nossa sociedade, que seguem o fluxo da colonização escravocrata, redutora. Nesse percurso, buscaremos analisar modos de autoidentificação declarados por alunos de escolas de Educação Básica em projeto de *pesquisaextensão*, ancorados a uma perspectiva de enfrentamento de práticas racistas. Existe um provérbio iorubá que anuncia: “Exu matou ontem o pássaro com a pedra que arremessou hoje”, nesse trânsito temporal, parece importante atravessar as dobras do tempo, para reencontrar o voo do pássaro. Ao mesmo tempo, parece uma necessidade ancestral, quando pensamos o currículo escolar como espaço de tensão das relações de poder/saber que se instauram na sociedade.

A escola, como instituição formadora, tem responsabilidade social na construção de saberes e conhecimentos antirracistas. Ao afirmarmos um currículo de relações, admitimos que todo processo de produção e seleção de conhecimento se dá em espaços políticos que se aportam nas relações de poder e identidade. O currículo é relacional, porque é produzido no emaranhado sociohistórico de interesses e se reproduz, por muitas vezes, na segregação e subalternização de povos, identidades. A tentativa de negação da natureza relacional do currículo é contínua, sobretudo, por se tratar da produção cultural de um povo. Compreendemos, a partir de Goodson (1998, p. 10) que o currículo é produção de sujeitos dotados de classe, raça e gênero. Nesse sentido, além de refletir interesses sociais determinados, ele também produz identidades e subjetividades sociais. A inclusão ou exclusão no currículo tem relações com a inclusão ou exclusão na sociedade. Assim tudo é relacional na teia política social que envolve a disputa pelo currículo.

Urge, portanto, a necessidade em reformular saberes e conhecimentos pautados na ótica eurocêntrica e no epistemícidio da cultura negra e dos conhecimentos oriundos dos povos africanos, o que nos leva a pensar na construção de um currículo decolonial.

Concordamos com Santos (1995) sobre o conceito de epistemicídio e reiteramos que esta prática se caracteriza pelo sistêmico apagamento do pensamento e das contribuições dos povos negro e indígena, no Brasil, inclusive dentro das escolas. Santos (1995) destaca que, por trás do apagamento e invisibilização das produções e contribuições dos grupos silenciados, há uma política social e de Estado. Ao analisarmos o currículo escolar brasileiro, constata-se que ele sempre foi pautado em um modelo eurocêntrico que não valoriza a herança da diáspora africana no território brasileiro.

No Brasil, a prática do epistemicídio se consolidou na história e também esteve no currículo ao se pautar propostas curriculares que contemplavam a formação baseada nos pressupostos dos colonizadores e fortalecendo sempre os estereótipos e discriminação sobre os colonizados e os escravizados (Skidmore, 2012; Ferreira e Silva, 2020, 2015, Munanga, 2012, 2022; Schwarz, 1993).

Depois de longo tempo de luta para modificações no currículo escolar com proposições de valorização às culturas africana e indígena, a Lei de Diretrizes e Bases Nacional (1996) foi alterada nos artigos 26, 26A e 79, contemplando a inclusão de componentes curriculares que retratam a luta desses povos, assim como suas histórias e suas contribuições à humanidade. Nesse ano, a Lei 10.639 fez vinte anos, e ainda estamos longe da superação da discriminação, do preconceito e do racismo.

Atualmente, ao se pensar na Base Nacional Curricular Comum – BNCC (2018), identificamos elementos que contemplam os princípios da Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, quanto ao ensino dos componentes curriculares que valorizam a contribuição dos povos africanos e indígena. Todavia, para a construção de um currículo decolonizador, Ferreira e Silva (2020) explicitam que as instituições de ensino devem assumir o seu papel social no tocante a enxergar quem são seus educandos, sua realidade e fortalecer a identidade dos sujeitos. Para isso, os componentes curriculares presentes na BNCC (2018) devem ganhar um sentido de reconhecimento às contribuições dos povos negros no Brasil, ao desvelar a história de maneira crítico-social. Se faz necessária a práxis curricular antirracista no cotidiano escolar de maneira a proporcionar à superação dos

processos discriminatórios e excludentes que por anos silenciou os grupos minoritários na sociedade.

Neste interim, elegemos duas questões norteadoras para o presente trabalho: Como construir um currículo pautado em uma proposta antirracista e que contemple a Lei 10.639? Como fortalecer a identidade afro-brasileira dentro da escola? Com estes questionamentos objetivamos discutir sobre a possibilidade da construção de um currículo de relações, a partir de práticas de (auto)conhecimento e diversidade étnico-racial no espaço escolar. Trata-se de uma pesquisa teórica e bibliográfica permeada de elementos de prática docente em atividades de extensão universitária desenvolvidas, no campus II, Centro de Ciências Agrárias da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), desde 2011. Destacamos que tais atividades são formativas com atuação de futuros licenciandos em escolas públicas e/ou comunidades quilombolas do município.

### **Alguns aspectos históricos associados à escravização e à suposta supremacia branca**

Quando estudamos o processo de escravização do povo africano nas américas, não há como ser alheio aos horrores desse processo organizado e orientado para a comercialização de pessoas: a atividade econômica lucrativa feita por algumas monarquias europeias.

Segundo Bethencourt (2018), no livro *Racismos das cruzadas ao século XX*, cerca de 5 milhões de pessoas retiradas da África, escravizadas, desembarcaram no Brasil. Gomes (2019), na obra *Escravidão*, volume I, cita dados de Joseph Mille, segundo o qual cerca de 60% dos negros arrancados de suas famílias e comunidades africanas morreriam antes de chegar ao seu novo destino. Segundo ele, cerca de 24 milhões de pessoas foram subjugadas pelo regime escravocrata e apenas 40% chegaram vivas às colônias.

O horror presente no processo de escravização e, conseqüentemente, de colonização estava fortemente fundamentado nas teorias raciais baseada na frenologia, eugenia e darwinismo social (Schwarcz, 1993, Skidmore, 2012). A discriminação para como o povo africano já era presente, antes mesmo da

formulação dessas supostas bases teóricas que justificava a escravização e supremacia branca. Todavia, já havia justificativa religiosa como explica Bethencourt (2018) para tais fatos. Para o autor, a referência aos preconceitos europeus em torno da cor, é alimentado por uma reinterpretação da maldição de Noé ao seu filho Cam, cuja descendência de seu neto Canaã, seria escravizada até o fim dos tempos. Para eles a linhagem remontava à África e era composta por pecadores negros, infiéis maculados de geração em geração. Esse argumento também é citado por Gomes (2019).

A igreja participava ativamente do processo, inclusive recebia as taxas de batismo quando os escravizados eram embarcados nos navios negreiros. Ela também mantinha seus escravizados, e os comercializava. A presença da Igreja e as conversões forçadas ao cristianismo são marcas do poder religioso na subjugação dos povos de cultura religiosa diferente, desde as cruzadas no século XI (Gomes, 2019). A intrínseca relação da Igreja com a escravização pode ser expressa, por exemplo, no discurso do Padre Antônio Vieira, apresentado a seguir. Ao falar para uma irmandade negra na Bahia, em 1633, ele associava o comércio de escravos a um grande milagre de Nossa Senhora do Rosário.

[...] Oh, se a gente preta tirada das brenhas da sua Etiópia, e passada ao Brasil, conhecera bem quanto deve a Deus, e a Sua Santíssima Mãe, por este que pode parecer desterro, cativo e desgraça, e não é senão milagre, e grande milagre! (Vieira, 1633, *apud* Gomes, 2019, p. 337).

A escravização do africano nas Américas e suas justificativas de que as pessoas negras podiam ser escravizadas, porque não eram humanos - perdurou por longo tempo, durante as colonizações, não apenas nas Américas, mas também em outros continentes. Se produzia um imaginário político de poder que, o negro não tinha alma, ou quando o tinha agregava-se o *status* de "criatura de Deus" inferior, por isso a necessidade da conversão religiosa.

Argumentos cristãos para a libertação das almas dos bárbaros eram constantes durante o processo de escravização. Para se ter o reconhecimento e alma, o negro ou negra precisariam se batizar e se

converterem ao cristianismo. Antes, porém, a conversão para a fé cristã foi uma estratégia de dominação de alguns territórios no continente. Um exemplo marcante de dominação que podemos verificar era a conversão dos reis africanos ao catolicismo (Gomes, 2019, 2020).

Destituir o povo de sua cultura religiosa e em seguida batizá-los com nomes católicos representava a dominação que se seguiria com a aliança ao tráfico de escravos. O convertido não tinha direito nem ao seu nome original; conseqüentemente, para aceitação social, o escravizado recebia um nome católico e deveria passar pelo processo de aculturação, para ser parte da sociedade, mesmo que na categoria inferior aos brancos; uma vez que as teorias raciais caracterizavam o europeu como modelo superior de raça, de educação elevada e primazia para o processo de evolução civilizatório. Essas eram as justificativas que por anos perduraram na história da humanidade, não só identificando o povo africano como inferior, mas também os asiáticos e conseqüentemente, os povos originários dos novos continentes (América e Oceania) (Schwarcz, 1993; Skidmore, 2012; Gomes, 2019, 2020).

O que se buscava, a partir da racionalidade científica, era a correlação e a explicação dos fatos a partir de lógicas, muitas vezes extraídas das leis da física ou da natureza para compreensão de relações humanas, sobre isso podemos apontar a frenologia, a eugenia, e o darwinismo social. Diferente do que foi proposto por Durkheim, em 1895, com regras do método sociológico, sendo a sociologia a ciência dotada de bases metodológicas próprias para o estudo das relações sociais. Os fatos sociais eram desconsiderados para justificar a superioridade do homem branco e a sua dominação sobre os demais.

No Brasil, durante o período escravagista, também ganharam força as teorias raciais que permaneceram com forte influência na sociedade até meados do século XX, inclusive como políticas de Estado. A exemplo disto destacamos: a política de abertura de imigração aos estrangeiros, sobretudo, italianos e alemães no século XIX, e posteriormente aos japoneses com o intuito de embranquecimento da população brasileira; a política higienista imposta no século XX, que movimentou centenas de crianças e

jovens negras, pobres e órfãs para o interior do Brasil, para que as capitais tivessem menos negros e negras; e a institucionalização do racismo presente em asilos ou hospitais que receberam dezenas de pessoas que eram intituladas como delinquentes, sujas, loucas ou até mesmo perigosas para a sociedade (Arbez, 2019; Schwarcz, 1993, Skidmore, 2012); a posição política de perseguição as tradições afro-brasileiras, como foi o caso com a capoeira que não podia ter manifestações em áreas públicas e o enquadramento do capoeirista como infrator de ato de vadiagem; assim como a perseguição das religiões de matriz africana e destruição de templos religiosos.

Destacamos também que, o nazismo estava presente no Brasil, inclusive na constituição de partidos políticos. Na era Vargas, entre 1930 e 1937, houve dois grandes momentos: A revolução de 1930 e o segundo pelo Estado Novo, respectivamente (Dietrich, 2005).

Apesar de serem proibidos os partidos nazistas, os princípios ideológicos de supremacia branca estavam presentes na sociedade (Dietrich, 2005; Bolle e Kupfer, 2013). E as consequências destes pensamentos estão presentes, até hoje, em diferentes categorias de racismo (ideológico, estrutural e comportamental), como explica Campos (2017) e Almeida (2019). Por isso a necessidade presente de fomentar práticas antirracistas para o fortalecimento da identidade afro-brasileira. Como Angela Davis afirma: “não basta não ser racista, é necessário ser antirracista”, e a escola precisa assumir o papel social de enfrentamento ao racismo e para isso a reconstrução curricular na perspectiva decolonizadora se faz necessária. Ser antirracista é assumir a responsabilidade social de enfrentamento à discriminação, ao preconceito e a reconstrução de nossas relações sociais. Como Ferreira e Silva (2020, p. 92) afirmam: “Despatriarcalizar, desracializar, deseteronormatizar, descristianizar, desocializar são desafios que se colocam na agenda do dia, e conseqüentemente, aos currículos.”

## **CURRÍCULO ESCOLAR: alguns esvaziamentos em torno da diferença cultural**

A Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, é um dispositivo de luta histórica para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a

obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Compreendemos que, nas disputas curriculares e nos desdobramentos que se dão em torno de quais conhecimentos serão socialmente válidos, o mecanismo legal constitui-se um elemento importante no contexto de lutas. A Lei por si só é letra morta, mas empunhada pelos subalternos, no encaminhamento decolonial, contribui para o enfrentamento e construções de novas senzalas. O histórico aqui é pensado como possibilidade, e, não apenas, determinação. Quando pensamos nos conhecimentos excluídos do currículo, não estamos pensando sobre "outros", mas sobre a exclusão da nossa história e do nosso existir como povo brasileiro.

Dados da Pesquisa Nacional de Amostra por domicílio - PNAD (2019) revelam que 71,7% dos alunos que abandonaram o Ensino Médio sejam negros, dimensiona a urgência de pautarmos os processos de exclusão curricular na escola básica brasileira. Nesse sentido de reconstrução de percursos inclusivos, assumimos o pensamento de Mignolo quando se refere à decolonialidade como emancipação em relação aos mecanismos de dominação que questiona a manutenção dos ideais colonialistas da epistemologia e que recoloca os conhecimentos locais. (Mignolo, 2010, p. 46). Para o autor a colonialidade abarca a modernidade em mútua dependência. Assim, "se a colonialidade é constitutiva da modernidade, no sentido de que não pode haver modernidade sem colonialidade, então a retórica da modernidade e a lógica da colonialidade são também duas caras da mesma moeda". O currículo é mecanismo de organização de poder que se dá pela hierarquização dos saberes, mas ao mesmo tempo é produção *políticopoética* existencial. Nesse sentido, nunca é fim, mas sempre processo de lutas e disputas. Entendemos que, na reflexão curricular é necessário pensar a colonialidade do ser e do saber e como tantas histórias culturais/ancestrais nossas ainda estão suprimidas (Mignolo, 2010).

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos. Para Apple (2011, p. 71), é resultado da seleção de alguém com suas crenças particulares, ou da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. Será sempre "produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo". Logo, compreendemos que

nunca foi projeto pensar o currículo escolar a partir de um processo de justiça histórica com os negros que aqui foram escravizados, bem como com os povos originários. Assim, entender as dinâmicas escolares e os modos de operar com a nossa "negritude" podem colaborar com o *delinking* de Mignolo, entendido como possibilidade de reconhecer e organizar outras epistemologias para além da modernidade linear e excludente (Mignolo, 2007). É preciso refazer algumas "ordens de saberes" nesses espaços em que a modernidade costumou colocar como "essencialmente" válidos.

A escola ainda é depositária de um saber bancário, já evidenciado por Freire na visão 'bancária' da educação, quando anuncia que, "o 'saber' é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber" (Freire, 1987, p. 67). Nesse sentido, o currículo é escravista e violento quando dilui ou reduz o conhecimento da nossa negritude ao ato cotidiano escolar que se fundamenta, ainda, numa perspectiva celebratória e pitoresca em torno de uma data de um calendário.

Na perspectiva de ir quebrando as correntes simbólicas e naturalizadas no cotidiano escolar, é importante lembrar, algumas reflexões em torno da colonialidade do saber a partir de Wash (2009), quando avalia que alguns movimentos ainda se dão em posicionamentos que vai estabelecendo epistemologias e conhecimento europeus como a racionalidade central e validade pela classe que domina. Isso implica numa sobreposição e negação da existência de saberes não-brancos e não-europeus. Assim, na visão de Wash (2009), vale ressaltar que:

Ao negar esta relação milenar e integral, explorar e controlar a natureza e ressaltar o poder do indivíduo moderno civilizado (na América do Sul ainda se pensa com relação ao branco europeu ou norte-americano) sobre o resto, como também os modelos de sociedade "moderna" e "racional" com suas raízes euro-americanas e cristãs, pretende-se acabar com toda a base da vida dos povos ancestrais, tanto indígena como de raiz africana (Walsh, 2009, p. 11).

Conhecer o que nos condiciona a redução dessas relações é interpor um novo movimento de organização curricular. Nossas bases modernas nos regulam a uma reprodutividade que precisa ser pensada nas práticas educativas. Nossa razão epistêmica é colonial e calcada nos ideais modernos eurocentrismo de pensar os sujeitos. Nesse sentido, trazer os movimentos de produção de saber em práticas extensionistas que também encaminham as nossas pesquisas sobre identidades negras e suas representações escolares é fundamental nesse percurso.

### **Experiências extensionistas e tentativas de repensar o processo colonizador**

A desigualdade que persiste atinge as pessoas, afetam sua identidade, interfere em seus modos de vida, menosprezam o conhecimento, as tradições, fazem dessas pessoas, indivíduos que duvidam, em situações mais extremas, da sua possibilidade de usufruir de direitos. De certa forma, o pensamento dominante insiste na tentativa de perpetuar as relações de exploração e dependência, subjugando o oprimido e inibindo o potencial revolucionário que nasce a cada novo olhar, a cada tomada de consciência. Por isso, atacam a educação e tentam inibir ou coibir a escola de ser um espaço de trocas, de reflexão e do livre pensar. Assim como viveram os senhores com medo das revoluções dos escravizados, vivem os ricos detentores do poder, amedrontados com a possibilidade revolucionária que pode emergir da tomada de consciência dos, historicamente, explorados e silenciados.

Essa revolução da consciência não tem um lugar especial para acontecer, mas consideramos a escola como um local privilegiado para promoção de uma educação libertadora, uma educação para a cidadania, assim o processo de aprendizagem deve fomentar reflexões contínuas sobre si e sobre o outro, nos processos sócio-históricos e ciclos econômicos nos quais estamos inseridos.

Pensar por essa perspectiva, nos coloca como protagonistas nesses processos e, não mais, como coadjuvantes. Então, uma perspectiva de educação que valorize a identidade afro-brasileira, necessariamente, precisa enfrentar e superar o silenciamento e a

subordinação a uma cultura escolar eurocêntrica. Quando estamos nos referindo à identidade como ponto de partida para o trabalho de enfrentamento do racismo, constatamos que, devido a discriminação racial e à desvalorização social das pessoas pretas, devido às características da sua cor da pele, os educandos da rede pública do município de Areia, na sua maioria, ainda não se autorreconhecem como negros e negras, por mais que as cores das salas revelem a predominância preta.

Desde de 2011, nosso grupo de pesquisa e extensão tem desenvolvido ações junto às escolas municipais com o intuito de desenvolver ações de formação docente, fortalecimento identitário e discussões sobre práticas de enfrentamento ao racismo.

Em relação às ações ressaltadas, a posteriori, o universo que compõe a experiência extensionista resulta de atividades vinculadas as diferentes edições do projeto de extensão que se inicia em 2011. Neste estudo, priorizamos a última edição do projeto “Contribuições para o fortalecimento da identidade afro-brasileira” (2014 a 2021) e do programa de iniciação com título “Formação docente na perspectiva da educação das relações étnico-raciais: contribuindo para as discussões dos aspectos exigidos pelas leis: 10.639/2002 e 11.645/2008.

Ambos os projetos, tinham a intenção de contribuir para a autoafirmação étnico-racial de crianças da cidade, de comunidade negras, quilombolas e de outras comunidades rurais, de acordo com os ideias e princípios legais, sociofilosóficos e pedagógicos que alicerçam uma proposta focada à Educação para as relações étnico-raciais. Ao todo, tivemos duas Comunidades Quilombolas atendidas, Senhor do Bonfim e Mundo Novo, localizadas no Estado da Paraíba. Diretamente vinculadas às ações extensionistas foram 4 instituições escolares.

No ano de 2021, os dados sobre uma destas práticas (levantamento de perfil autodeclarado) constatarem o que temos identificado ao longo dos anos de atividades extensionista: a baixa autoidentificação étnico-racial dos jovens a não se identificarem explicitamente como negro. Destacamos que Areia é um município que, historicamente, tem relevância no estado da Paraíba pela sua importância geográfica, política, econômica em função da plantação

de cana de açúcar e, conseqüentemente, da exploração de mão de obra escrava. A única cidade do Brasil com uma senzala urbana.

As questões com relação a raça cor, considerou como as pessoas se autoidentificavam, sem apresentar sugestões para elas. Por isso aparecem neste texto denominações que não estão nas definições do IBGE, mas que foram consideradas por terem sido relatadas entre os/as estudantes entrevistados, como por exemplo, foi aceito o termo "moreno". Neste interim, ressaltamos que este público autodeclarado foi considerado como negro, assim como os pretos/as, pardos/as como o Movimento Negro Brasileiro também aceita. Todavia, destacamos que ao se definirem como moreno/a, o sujeito busca se aproximar o máximo possível do embranquecimento para aceitação social.

De acordo com os dados coletados durante a primeira etapa do projeto de extensão, no ano de 2019, com 410 alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental II da rede municipal de ensino da cidade de Areia, obtivemos um predomínio de 78% são de características afro-brasileira [negro (1%), pardo (39%), preto (5%) e moreno (33%)]. Todavia, o que nos chama a atenção é a baixa autoidentificação como preto ou negro (5% e 1% respectivamente) em comparação com os 62% que se autodefinem como de pardos e morenos. Podemos refletir sobre esses dados a partir de estudo que revelam a dificuldade da autoidentificação do povo negro brasileiro, como resultado de um processo de racismo e de ideologismo embranquecedor que visa normatizar uma identidade mestiça do povo brasileiro.

De acordo com Maia *et al*, (2016) a difícil autodeclaração étnico/racial leva em conta a história do processo de mestiçagem no Brasil, na qual a consolidação do racismo estrutural consolidou rotulação da cor preta, e logo das pessoas negras como pobres e inferiores. Portanto, para muitos, assumir-se como afrodescendente é sinônimo de afirmar-se pobre e inferior, pois remete à lembrança de sofrimento, opressão e condições miseráveis ao qual o povo negro um dia foi sujeitado.

Associando os dados da autoidentificação e reconhecendo, a maioria de afro-brasileiro, o que é fato comum para a região colonizada pela lavoura canavieira, vamos perceber, pelos dados econômicos, a condição de vulnerabilidade em que essa população

se encontra. Esses dados nos apresentam, mais um fato na sociedade brasileira, a associação entre racismo e pobreza. Segundo as respostas dos envolvidos no projeto de extensão, na edição em que apresentamos os dados, os participantes se enquadram em: 50% com renda até um salário mínimo; 21% com um a dois salários mínimos; 2% com dois a três salários mínimos; 1% com mais de 3 salários mínimos; e 26% não responderam à questão. Também afirmaram ser beneficiários de programas sociais como o bolsa família. Ou seja, fazem parte da parcela da sociedade brasileira que necessita de programas governamentais de complemento de renda para suprir as necessidades básicas familiares. Os dados de pobreza, baixa escolarização e etnia associados a população mais carente têm sido dados presentes ao longo das pesquisas do IBGE (Brasil, 2010; PNAD, 2014, 2019).

Cientes dessa situação, mais uma vez afirmamos o papel da escola na construção da cidadania e no enfrentamento ao racismo, concordando com a afirmação de Gomes (2002), de que[...] “ se é fato que a sociedade brasileira tem, historicamente, construído formas operacionais para discriminar o negro, já é passada a hora de essa mesma sociedade reverter esse quadro e construir estratégias de discriminação positiva, ou seja, ações afirmativas” (Gomes, 2002, p. 45).

Assim, o projeto de extensão “IDENTIDADE AFRO-BRASILEIRA E ENFRENTAMENTO DO RACISMO: construindo novas relações sociais” proposto pelo Departamento de Ciências Fundamentais e Sociais da Universidade Federal da Paraíba, em suas múltiplas edições tem promovido ações para a valorização da identidade e enfrentamento do racismo no município de Areia.

Tais ações vão desde as edições que trabalharam com a formação docente a aquelas em que as ações foram, especificamente, realizadas nas escolas da rede municipal.

Na perspectiva colaborativa de formação docente, foram 3 eventos promovidos que apresentaram e discutiram os temas relacionados ao racismo: Políticas de Ações Afirmativas e aspectos legais para igualdade racial; Fundamentos sociohistóricos sobre a contribuição dos povos africanos e sua diáspora; Práticas antirracistas; Pertencimento e Identidade; Religião de matriz africana.

Especificamente, detalharemos as atividades de 2021, as quais promoveram vários momentos em encontros virtuais nos quais foram convidadas pessoas para ministrarem palestras e seminários sobre Racismo, religiosidade de matriz africana, educação para relações étnico raciais, protagonismo jovem e movimentos sociais, dentre outros. Ainda nessa ação foram divulgados espaços onde os materiais dessa natureza podem ser acessados e trabalhados, de forma que os participantes tiveram oportunidade para estudar e discutir os temas e assim sentirem-se mais seguros para levá-los aos ambientes escolares; além da produção de materiais didáticos elaborados pelos extensionistas (graduandos e coordenadores). Nesta edição atendemos em formação cerca de 80 cursistas (professores, educadores, participantes de movimentos sociais).

Como a carência na formação profissional, de professores mais atentos às relações étnico-raciais, ainda é um dos fatores citados como fator importante para a ausência desse debate nas escolas, a proposta de educação continuada e formação docente, é uma possibilidade de estimular o estudo e o incentivo às ações pelos profissionais das escolas. Assim fazendo, chamamos também a atenção para o papel político desempenhados pela escola e pelo corpo docente para a promoção de uma educação antirracista como prática pedagógica permanente em suas escolas. Como já citado, ser antirracista é materializar ações de combate às situações que podem macular a identidade dos educandos e fortalecem a produção de novas relações sociais, que compreendem o conflito como real e possível de se conviver, uma vez que as relações com diversidade humana reconhecem a diferença.

Especificamente, sobre as ações junto aos educandos da educação básica, as oficinas pedagógicas são uma das que marcam; pois promovem o pensar o quanto à cultura africana está presente na cultura brasileira, sem que a reconheçamos. Ou seja, o quanto não reconhecemos da nossa cultura afro-brasileira devido ao processo de invisibilização e desvalorização da nossa herança cultural africana. Tem sido interessante estimular as pessoas a pensarem o quanto elas reconhecem a presença da cultura africana em nosso cotidiano. Dentre os segmentos, podemos destacar: na alimentação e nos

alimentos, na engenharia, na medicina, na estética, na arquitetura, na religiosidade, musicalidade, na dança, na língua e linguagem e outros.

Então, sem querer calar, questionamos: por que, na maioria das vezes os aspectos relacionados à cultura afro-brasileira são sempre retratados e discutidos, dentro do currículo escolar, em épocas festivas como 13 de maio (abolição da escravatura) e 20 de Novembro (dia da Consciência Negra) e não como um projeto escolar interdisciplinar? Por que, depois de 20 anos de edição da Lei 10.639/2003, ainda se veem livros com proposição da história do Brasil representando o negro/as escravizado/a e não as suas contribuições ao país?

É certo, e só não é evidenciado, mas nós vivemos dessa e nessa raiz cultural trazida pela diáspora africana. O não reconhecimento em si, já é um ato de racismo. Por isso, ratificamos os pensamentos de Munanga (2012, 2020), Costa e Daxenberger (2014); Silva e Chagas (2015), Ferreira e Silva (2020) que apontam a necessidade urgente de se fomentar e consolidar as práticas antirracistas, iniciando por uma revisão curricular que trate a história social brasileira a partir do olhar dos silenciados e oprimidos, pois tais pesquisadores já denunciavam as ausências de ações no currículo escolar. Consequentemente, isto possibilitará a construção de um currículo de relações.

Do ponto de vista das atividades, em *lócus* (6 escolas-polo rurais e urbanas), realizadas com os/as educandos/as, a oferta de momentos para estudos e atividades práticas como oficinas e eventos nas escolas e no município também podem ser destacados nas nossas atividades no sentido de realizar ações de valorização do indivíduo e de suas origens étnicas. Dentre elas, chama-nos muito a atenção para as oficinas de valorização da beleza afro-brasileira. Nessas oficinas a valorização da identidade, para além das discussões e práticas como penteados afros, oficinas de turbantes, são momentos de reflexões realizados de forma bastante participativa e que tem se apresentado como de grande interesse e de enormes resultados para os e as participantes.

Nesses momentos são trazidos à tona os depoimentos de situações de racismo já enfrentados por meninas e meninos, quanto ao cabelo, quanto ao corpo e a estética facial. As oficinas têm como

finalidade a valorização dos cabelos crespos, dos cacheados, tantas vezes desvalorizados e associados como característica de inferioridade do povo preto, a exemplo da fala corriqueira e depreciativa "*cabelo ruim*". Esses momentos são oportunos, por exemplo, para enfatizar a necessidade de enfrentamento da opressão dos tratamentos aos quais muitas pessoas pretas foram e são submetidas para modificar as características naturais dos seus cabelos, tornando-os lisos e refletir o porquê é comum entre os meninos pretos a manutenção da cabeça raspada. Então, os penteados, os trançados, o crespo solto, entre tantas outras formas, deixa de ser uma questão apenas estética e passa a compor e a ser compreendida como atitude. Como autoafirmação identitária, dentro de um movimento muito maior que é o enfrentamento do racismo no nosso cotidiano e muitas vezes bem próximos de nós. Santos, Mendes, Daxenberger (2015) e, Lima, Mendes, Lima Daxenberger (2015) já descreviam sobre a importância destas ações para o fortalecimento da própria autoestima e autoconfiança. Como Lima, Mendes, Lima Daxenberger (2015) se expressam:

As vozes das alunas colaboradoras revelam que não só as mulheres da Comunidade Negra Senhor do Bonfim foram beneficiadas com a ação, uma vez que a autoestima de todos os colaboradores e colaboradoras foi transformada ao perceberem o contentamento das mulheres beneficiadas [...] [1]

Não é apenas um ato estético, mas um momento marcado pela valorização simbólica das tranças e do turbante como elementos culturais da nossa origem africana. Fatos, que passam despercebidos à historicidade e que são relevantes para a nossa identidade. É oportuno, por exemplo, discutir com os educandos e educandas como as tranças, que ornaram as cabeças, foram importantes para a chegar até nós sementes de plantas vindas da África e que hoje são parte da nossa cultura alimentar. O uso das tranças como estratégia de transmissão de mensagens, de códigos para identificação dos caminhos dos quilombos. Além de um penteado, é mais uma forma de resistência. Assumir o afro, ou crespo ou trançado ou turbantes, são também formas de fortalecimento identitário e de enfrentamento

do racismo, que podem estar presentes nas atividades escolares (Santos, Mendes, Daxenberger, 2015).

Outro fato interessante foram as discussões sobre a religiosidade. Não é novidade todas as formas de opressão sobre a religiosidade de matriz africana; o silenciamento em relação a essa manifestação religiosa nas escolas e a intolerância religiosa marcada pela violência sobre as pessoas e os terreiros. Em uma sociedade que se orienta pela obtenção do lucro, do consumo exacerbado e da não preocupação com o sagrado presente no ambiente natural, dificilmente conviverá com as religiões que têm a sua existência intrinsecamente ligada com o meio natural. Onde estará Oxum se não existe a cachoeira? Ou Oxossi se não existe a mata? Difícil será encontrar lemanjá nos oceanos contaminados por esgotos, poluídos pelo lixo do nosso consumo desenfreado. Como cultuar e oferecer aos orixás alimentos saudáveis se nossa dieta está contaminada por agrotóxicos, transgênicos, e tantas outras substâncias artificiais, de um mundo artificialmente construído para parecer com o original “sabor idêntico ao natural...”

Portanto, o debate sobre a religiosidade no ambiente escolar está associado à defesa territorial, a garantia do espaço geográfico para o estabelecimento das comunidades de terreiro. A garantia de terras para cultivar, para preservar o ambiente sagrado e neles cultuar as entidades sagradas. Essa é também uma discussão que nos leva a pensar no bem estar, na dignidade, no acesso aos direitos básicos de cidadania. Discutir a religiosidade de matriz africana nas escolas, é, além do direito ao culto em um Estado laico, refletir a respeito do direito à vida, ao acesso à terra, à conservação ambiental. Elementos que hoje estão na base da discussão pela conservação da vida no planeta. Pela conservação da biodiversidade e como estratégias de controle sobre as mudanças climáticas.

Assim, pensando podemos rever os valores que se opõem aos cultos, pela intolerância racista e ver que essa religiosidade nos aproxima muito mais dos ideais de sustentabilidade do que a ética que orienta o espírito capitalista. Silveira (2013, 2015), em seus diferentes escritos sempre traz à tona a religiosidade de matriz africana na sociedade brasileira e aponta caminhos para a construção de um currículo que valoriza a cultura religiosa em ambiente

educacional, seja por meio do conhecimento da história da religião, de suas formas expressivas, ou por identificação de seus artefatos sagrados, e as expressões do corpo como representação da energia vital que se entrelaça nos ritos religiosos.

Em nosso entendimento, só é possível promover um currículo para as relações, se respeitarmos a diferença cultural presença no âmbito educacional. Antes de encerrarmos estas reflexões, mesmo não discutindo todo o conteúdo levado às escolas, queremos abrir espaço para uma breve reflexão sobre a realização das semanas de valorização da cultura afro-brasileira, realizada em parceria com diversas instituições no município. Escolas, municipais, estaduais e particulares, o Instituto Federal de Educação da Paraíba, a Universidade Federal da Paraíba e as representações da sociedade civil, dentre outras tão importantes, se envolvem para promover eventos e garantir que as datas celebrativas não sejam unicamente pautadas no dia como está previsto por legislações.

A realização destas 7 edições de semanas de Valorização à Cultura afro-brasileira têm sido um movimento importante no calendário escolar do município. Hoje todas as escolas municipais de ensino fundamental estão envolvidas, num total de sete escolas. Esses momentos, além das atividades nas escolas, também ocupam espaços públicos do município (praças, teatro, casarões), Comunidades Quilombolas Mundo Novo e Senhor do Bonfim. Ao refletirmos sobre a realização desses espaços, concordamos com a proposição de Gomes, 2002, ao afirmar que

[...] a cultura hip-hop, as comunidades-terreiro, as irmandades, as congadas, a capoeira, os penteados afros, a estética negra, a arte, a luta dos movimentos sociais, as comunidades de bairro podem ser considerados como formas contemporâneas de resistência negra no Brasil, construídas num intenso processo de recriação e ressignificação de elementos culturais africanos na experiência da diáspora e, mais particularmente, na experiência brasileira (Gomes, 2002, p. 44)

A realização dessas atividades envolve diferentes protagonistas e tem conseguido aglutinar diferentes movimentos de

resistência para juntos pensarem a levar ao público do município de uma forma geral, as questões, reflexões e manifestações culturais da população afro-brasileira desse município. Assim as festividades de 2022, foram iniciadas na comunidade quilombola, com ações ao longo da semana em diferentes espaços da cidade e encerramento na outra comunidade. Estiveram participantes desde a organização até a realização do evento, representantes de diferentes religiões de matriz africana, grupos de capoeira, associação do movimento negro entre outros, ofertando ao público diferentes manifestações culturais e produções escolares. Destacamos: as rodas de capoeira, dança afro, oficinas de turbantes e tranças, palestras públicas sobre racismo, religiosidade, e outras mesas de debate, além de exibição de filmes com discussão entre o público, além das ações pedagógicas dentro das escolas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

No percurso de produção da *pesquisaextensão*, compreendemos que a escola em seu modo clássico pode reproduzir práticas coloniais escravocratas quando se negam a buscar o voo do pássaro anunciado no início do estudo. Revisitar as camadas da história no processo de autoidentificação, mesmo que fluída e temporária é papel civilizador e compromisso ético com o currículo escolar. A práxis curricular antirracista se faz necessária no cotidiano escolar de maneira refletir os processos discriminatórios e excludentes que, por anos silenciou os grupos minoritários na sociedade.

Como membros das comissões organizadoras das diversas semanas, consideramos que, o movimento iniciado nas escolas ganha as ruas, atrai o público de fora do ambiente escolar, vai às comunidades, dialoga com os terreiros. Essa ebulição de ideias e a diversidade de ações, são pequenas amostras que há um ambiente cultural afro-brasileiro riquíssimo. O percurso da experiência de *pesquisaextensão* nos fez entender que há pessoas dispostas a trabalhar no enfrentamento do racismo no município e, nesse sentido, nos orienta a pensar que estamos traçando caminhos e fortalecendo essas ações no cotidiano escolar. Aqui há um espaço de

resistência, para além dos momentos festivos, mas também nele, há possibilidades de formação cidadã, de reflexões construtivas e de diversas iniciativas para propormos a consolidação de uma educação antirracista, de valorização da diversidade e de enfrentamento às desigualdades. Consideramos ser esse o papel fundamental da escola e da sua relação com a comunidade.

A realização dessas atividades envolveu diferentes protagonistas e têm conseguido aglutinar diferentes movimentos de resistência para juntos pensarem a levar ao público do município de uma forma geral, as questões, reflexões e manifestações culturais da população afro-brasileira desse município. Assim as festividades de 2022, foram iniciadas na comunidade quilombola, com ações ao longo da semana em diferentes espaços da cidade e encerramento na outra comunidade. Estiveram participantes desde a organização até a realização do evento, representantes de diferentes religiões de matriz africana, grupos de capoeira, associação do movimento negro entre outros, ofertando ao público diferentes manifestações culturais e produções escolares. Destacamos: as rodas de capoeira, dança afro, oficinas de turbantes e tranças, palestras públicas sobre racismo, religiosidade, e outras mesas de debate, além de exibição de filmes com discussão entre o público, além das ações pedagógicas dentro das escolas.

Por fim, foi importante compreender o currículo numa perspectiva relacional e de movimento estético, *políticopoético* de relações interculturais e, a escola, com suas tensões/contradições também como o espaço do possível. Nossas conclusões provisórias e de reconexão ancestral ocorrem por meio da valorização das práticas do cotidiano escolar que expuseram algumas reflexões de autodeclarações identitárias. Seguindo o fluxo e não perdendo o voo do pássaro, chamamos um canto lorubá para guiar o caminho de pensar nosso processo de existência e práticas antirracistas:

“Ìbà àgbà o, àgbà o, mo  
júbà ìbà á -e Àgbò àgbò  
àgbò mo júbà o madé kú  
ilé ìbà àgbò àgbò mo júbà  
Elégbàrà àgò l’ónà ”

Com todo o respeito,  
inclino-me diante de  
você e rogo sua atenção  
– nossas preces serão  
atendidas com todo o  
respeito, inclino-me diante  
de você e rogo sua  
atenção crianças, desejo-  
lhes tudo de bom em sua  
casa. Com todo o respeito,  
inclino-me diante de  
você e rogo sua atenção  
Elégbàrá, limpe o caminho  
(tradução: CARVALHO,  
1993).

## Referências

ALBINO, Ângela Cristina Alves. **Currículo e autonomia docente: enunciações políticas**. Curitiba: Appris, 2018.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural** / Silvio Luiz de Almeida. -- São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. 264 p. Disponível em: <

<https://www.scielo.br/j/bak/a/8R37NgQt56Sf5P58KRfMFzq/?format=pdf&lang=pt>>. Acessado em: 21 maio 2022.

ANDRADE, É. **A opacidade do iluminismo**: o racismo na filosofia moderna. Disponível em:

[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-512X2017000200291&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-512X2017000200291&script=sci_arttext). Acesso em 05/08/2020.

APPLE, Michael W., BURAS, Kristen L. **Currículo, poder e lutas educacionais**: com a palavra, os subalternos. Porto Alegre: Artmed, 2008.

APPLE, M. **A política de conhecimento oficial**: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F.; TADEU, T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011.

BOLLE, Willi, KUPFER, Eckhard E. **Cinco séculos de relações brasileiras e alemães**. Editora Brasileira de Arte e Cultura, 2013, p. 222.

BETHENCOURT, F. **Racismos: das cruzadas ao século XX**. São Paulo: Companhia da letras, 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN). Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: 2011. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 22 de maio de 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394. Casa Civil. Casa Civil: Brasília, 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm)>. Acesso em: 23 maio 2022.

CAMPOS, Luis Augusto. **Racismo em três dimensões**: Uma abordagem realista-crítica. in Revista Brasileira de Ciências Sociais- volume 32 Nº 95, 2017.

CARVALHO, José Jorge. **Cantos Sagrados do Xangô do Recife**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 1993.

COSTA, Renata Savana Dias, DAXENBERGER, Ana Cristina Silva. Um olhar avaliativo sobre a implementação das leis 10.639 e 11.645 em escolas da rede pública municipal na cidade de Remígio/PB. In DAXENBERGER, Ana Cristina Silva, SÁ SOBRINHO, Rosivaldo Gomes de Sá. **A diversidade como princípio dos estudos étnico-raciais**. João Pessoa: Editora Tempo, 2015, p. 129 a 148.

DAXENBERGER, Ana Cristina Silva. SÁ SOBRINHO, Rosivaldo Gomes de. SILVA, Magna Lúcia da (Organizadores). **Educação E Etnicidade: Diálogos Interdisciplinares** - João Pessoa: Editora da UFPB, 2017. 197 p.: il. Acessado em: 20/05/2022. Disponível em: <<http://www.editora.ufpb.br/sistema/press5/index.php/UFPB/catalog/download/114/9/362-1?inline=>>>.

DIETRICH, Ana Maria. **Organização política e propaganda Nazista no Brasil (1930-1945)**: O Nazismo tropicalizado, in Anais da

ANPUH – XXIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Londrina, 2005. Disponível em chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://bibliotecadigital.tse.jus.br/xmlui/bitstream/handle/bdtse/7120/2005\_dietrich\_org\_anizacao\_politica\_propaganda.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 24 de Março de 2023.

DURKHEIM, Emile. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Martin Claret, 2006.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classe**: São Paulo: Globo, 2008.

FERREIRA, Michele Guerreiro, SILVA, Jassen Felipe. Currículo e educação das relações étnico-raciais: elementos para a construção de práxis curriculares antirracistas, in RODRIGUES, Ana Claudia da Silva, ALBINO, Angela Cristina Alvez, SÜSSEKIND, Maria Luiza.

**Democracia, Educação e Políticas curriculares nas pesquisas com currículo**. João Pessoa: Editora UFPB, 2020. p. 79-99.

GOMES, Laurentino. **Escravidão**: do primeiro leilão de cativos em Portugal até a morte de Zumbi dos Palmares. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2019, p. 473.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e identidade negra**; ALETRIA, 2002. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/poslit>

GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis, RJ: Vozes, 2ª Ed. 1998.

LIMA, Débora Michele Sales, MENDES, Rodrigo Cirino, LIMA, Gleicy Deisse Santos, DAXENBERGER, Ana Cristina Silva. Comunidade Negra Senhor do Bonfim: a beleza e a autoestima de suas mulheres quilombolas. In DAXENBERGER, Ana Cristina Silva, SÁ SOBRINHO, Rosivaldo Gomes de Sá. **A diversidade como princípio dos estudos étnico-raciais**. João Pessoa: Editora Tempo, 2015, p. 25 a 37.

MAIA, M. E., & Mendes J. E., & Brito, L. H. **Discurso e Formação Identitária Negra na Escola**. Linguagem em Foco. Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE, 8(2), ano 2016 - Volume Temático: Linguagem e Raça: diálogos possíveis.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Sobre la colonialidad del ser:** contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (eds.). El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-168. Disponível em: <http://www.unsa.edu.ar/histocat/hamoderna/grosfuguelcastrogomez.pdf>. Acesso em: 17 abril. 2023

MIGNOLO, Walter. **Desobediencia epistémica:** Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Del Signo, 2010. Disponível em: <https://antropologiadeoutraforma.files.wordpress>

MOURA, C. **Sociologia do negro brasileiro.** São Paulo: Perspectiva, 2019.

MUNANGA, K. (1990). **Negritude Afro-Brasileira: Perspectivas E Dificuldades.** Revista De Antropologia, 33, 109-117. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/2179-0892.ra.1990.111217>>. Acessado em: 03 jun. 2022

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: Usos E Sentidos/** Kabengele Munanga. - 3. ed. - 1. reimp. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. - (coleção Cultura Negra e Identidade)

SANTOS, S. Boaventura. **Pela Mão de Alice.** São Paulo: Cortez Editora, 1995.

SANTOS, Vanessa da Silva, MENDES, Rodrigo Cirino, DAXENBERGER, Ana Cristina Silva. Quem foi que disse que o meu cabelo é ruim? Meu cabelo, minha identidade. In DAXENBERGER, Ana Cristina Silva, SÁ SOBRINHO, Rosivaldo Gomes de Sá. **A diversidade como princípio dos estudos étnico-raciais.** João Pessoa: Editoa Tempo, 2015, p. 15 a 24.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **O espetáculo das raças:** cientistas, instituições e questão racial no Brasil de 1870-1930. São Paulo: Companhia da letras, 1993.

SCHWARCZ, Lília Moritz, "As teorias raciais, uma construção histórica de finais do século XIX. O contexto brasileiro". In **Raça e Diversidade**, Op. Cit. nota 32, p. 174.

SKIDMORE, T. E. **Preto no Branco**: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro. São Paulo: Companhia das letras, 2012.

SILVA, Leonardo Souza da, CHAGAS, Waldeci. **Práticas pedagógicas e relações étnico raciais para o fortalecimento da identidade negra na escola Anna Elisa Sobreira**. In DAXENBERGER, Ana Cristina Silva, SÁ SOBRINHO, Rosivaldo Gomes de Sá. A diversidade como princípio dos estudos étnico-raciais. João Pessoa: Editora Tempo, 2015, p. 117 a 128.

SILVEIRA, Sergio Roberto. O corpo na religiosidade africana e na cultura religiosa afro-brasileira: implicações na formação do professor. In DAXENBERGER, Ana Cristina Silva, SÁ

SOBRINHO, Rosivaldo Gomes de Sá. **A diversidade como princípio dos estudos étnico-raciais**. João Pessoa: Editora Tempo, 2015, p. 47 a 71.

SILVEIRA, Sergio Roberto. Religiosidade africana e cultura religiosa afro-brasileira. In DAXENBERGER, Ana Cristina Silva, SÁ SOBRINHO, Rosivaldo Gomes de Sá. **Comunidade quilombolas: das reflexões às práticas de inclusão social**. João Pessoa: Editora Tempo, 2013. P. 11 a 41.

WALSH, C. **Interculturalidade e (des) colonialidade**: perspectivas críticas e políticas. Conferência Inaugural. XII Congresso ARIC, Florianópolis, Brasil, 29 jun. 2009.

---

[1] Análise de extensionista após edição de oficinas feitas juntas a Comunidade Negra Senhor do Bonfim, em Areia, em 2015.

Recebido em: *Mai*/ 2023.

Aprovado em: *Julho*/ 2023.