




## Desconstruindo visões eurocentradas sobre os saberes africanos nas escolas e universidades brasileiras: elementos para uma educação antirracista e plural


**Sonia Andre**


Doutora e Mestra em Educação pela UFAL, Especialista em Ensino da Arte-Música, Licenciada em Música, Atriz, Produtora e Diretora de Cinema. Pesquisa sobre juventudes, povos não brancos, (Des)colonialidades, ritos e rituais. Docente na Universidade Pedagógica de Maputo.

 <https://orcid.org/0000-0001-5080-7556>

**Lúcia Conceição Silva**

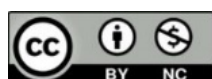
Doutora em Teoria e Pesquisa no Comportamento pela UFPA. Professora Associada III do quadro efetivo do ICED/UFPA, sendo docente permanente do PPGED da mesma universidade. Líder do GEPJUV/UFPA. Militante e ativista de direitos humanos.

 <https://orcid.org/0000-0001-8871-5913>

 <http://dx.doi.org/10.28998/rchv15n29.2024.0011>

Recebido em: 20/09/2023

Aprovado em: 21/05/2024



## Desconstruindo visões eurocentradas sobre os saberes africanos nas escolas e universidades brasileiras: elementos para uma educação antirracista e plural

### RESUMO

Este artigo é resultado de nossas inquietações sobre um mundo colonizado e colonizador, presente em vários discursos e ações de pessoas que se veem brancas, dentro de espaços acadêmicos nos quais transitamos. Não é nosso objetivo trazer discussões exaustivas sobre a invisibilidade das histórias dos povos africanos e afros, mas a partir de nossas vivências apontar outros ângulos de suas existências, através de nossas trajetórias. Uma “educação” antirracista para a construção de sociedades sem cópias e obediências epistêmicas é de suma importância. Daí, apontamos caminhos que possibilitem o desfazer de construtos tidos como verdadeiros, buscando abordagens descolonizantes e práticas nos espaços educacionais, pois entendemos que o nosso fazer educacional deve construir-se no contexto das relações sociais, étnico-raciais, num verdadeiro diálogo com os vários saberes dos povos africanos.

**Palavras-chave:** educação antirracista; escolonização; povos africanos.

## Deconstruction of Eurocentric views about african knowledge in Brazilian schools and universities: elements for an anti-racist and plural education

### ABSTRACT

This article is the result of our concerns on a colonized and colonizing world, present in various speeches and actions of people who see themselves as white within the academic spaces in which we transit. It is not our objective to bring exhaustive discussions about the invisibility of the histories african peoples, but from our experiences to point out other denied angles of their existence, through our trajectories. The “educations” without epistemic copies and obedience it is extremely important. Hence, we point out ways that make it possible to undo constructs considered unique and true, seeking decolonizing approaches and practices in educational spaces, must be constructed in the context of social, ethnic-racial relations, in a true dialogue with the various knowledges of African peoples.

**Keywords:** anti-racist education; decolonization; african people.

Durante nossas caminhadas acadêmicas, juntamente com professoras(es) das instituições brasileiras, estudantes de vários países africanos e pessoas dos movimentos negros, sentimos a necessidade de cumprir com nosso dever de educadoras, na tentativa de desmistificar o que é passado em escolas e universidade sobre as histórias e culturas do continente africano e demais povos afrodiáspóricos. História essa, contada sob a ótica colonizadora e dominadora, que nega as identidades de povos não brancos e não embranquecidos, na medida em que propaga o discurso de “uma história única” narrando apenas desastres, fomes, guerras e AIDS. Essa visão errônea sobre as populações africanas ficam bem evidenciadas, por exemplo, na situação vivida por Chimamanda Gonzi Adichie em uma universidade americana, quando uma de suas colegas, por considerá-la bonita e inteligente, disse que não acreditava existir na África pessoas parecidas com Chimamanda, “não havia possibilidade de africanos serem parecidos com ela de nenhuma maneira; não havia possibilidade de qualquer sentimento mais complexo; não havia possibilidade de uma conexão entre dois seres humanos iguais” (Adichie, 2009, p. 9).

Nas escolas, universidades e demais espaços educacionais, são vários os questionamentos sobre o *ser* negras(os) que nos interpelaram, e continuam a nos interpelar. São diversos relatos na voz e corpos de vários sujeitos e sujeitas que recebem o fardo de responder tais questionamentos, desses sujeitos, se destacam: estudantes, professoras(es), militantes do movimento negro e de religiões de matrizes africanas com credos e crenças não brancas, até mesmo de povos brancos que não compactuam com as branquitudes e seus sistemas de exclusão. Para iniciarmos e fomentar o debate proposto neste texto, pensamos ser necessário o compartilhamento desses relatos.

Estudantes negras(os) de escolas públicas e particulares, de várias regiões do Brasil que com tristeza nos perguntam: “por que dói tanto ser negra/o?”. Os mesmos, com relatos das suas opressões sofridas, uma delas dizendo “estou chorando por causa do meu orientador racista. Sou negra, nordestina, fazendo mestrado na Universidade Federal de [...]. Mas te ouvir hoje vai me ajudar a resistir e vai mudar tudo. Posso lhe dar um abraço?”.

Um colega que veio desabafar dizendo: “minha Orientadora disse que era a primeira vez na vida, com mais de 40 anos de carreira, que ela orientava uma pessoa de cor, pois ela sempre trabalhou com pessoas do círculo dela e não pessoas de cor”. São constantes as situações onde professoras(es) perguntam a nós “pessoas de cor” o que estamos fazendo naqueles espaços (corredores e salas de aulas de uma

universidade)? “Afinal, aqui circulam gatinhas assim?” – Questionava a mesma professora branca que nunca havia orientado uma “pessoa de cor”.

Educandos de diversas Instituições de Ensino Superior e escolas pedindo um simples abraço, pois suas professoras e seus professores não falam a partir de suas referências enquanto lugares de construções epistêmicas e existenciais, portanto não são capazes de sentir como eles/elas o peso da discriminação. Apesar dos 20 anos da Lei 10.639/2003 e de demais instrumentos que tornam obrigatórias a existência de referências às culturas afro-brasileiras e africanas nas academias, como possibilidades de construção das subjetividades e objetividades dos sujeitos que nele circulam, o que vemos é que ainda temos muito para avançar.

Certa vez, deparamo-nos com funcionárias de uma biblioteca de uma Universidade Federal brasileira que nos chamaram pelas costas dizendo: morenas e morenos. E nós, como não somos morenas(os) não respondemos a tal chamado e continuamos caminhando. Tais funcionárias, insistentes, vieram ao nosso encontro dizendo: “Ei, estamos falando com vocês. A nossa resposta foi incisiva, direta, mas cordial “Não somos morenas(os) e sim negras/os. As mesmas retorquiavam dizendo que não deveríamos aceitar sermos chamados de negras(os)<sup>1</sup>. Para nós, isso soou como uma intenção de nos proteger deste sistema perverso para com os corpos dos sujeitos negros. Mas essa atitude, ao mesmo tempo, revela um racismo camuflado de boas intenções, ratificando-se que:

quando você está diante do negro, dizem que tem que dizer que é moreno, porque se disser que é negro, ele vai se sentir ofendido. O que não quer dizer que ele não deve ser chamado de negro. Ele tem nome, tem identidade, mas quando se fala dele, pode dizer que é negro, não precisa branqueá-lo, torná-lo moreno. O brasileiro foi educado para se comportar assim, para não falar de corda na casa de enforcado (Munanga, 2010).

De mesma forma que a experiência vivenciada com a fala das funcionárias da biblioteca, trazemos aqui outra situação de racismo vivida que vale a pena refletir. Uma de nossas colegas, de um dos países africanos estava carregando sua filha recém-nascida nas costas, forma típica dos povos africanos de carregar filhas(os), bem como das comunidades indígenas do Brasil. E quando cruzávamos a rua, senhoras brancas começaram a pedir que nossa colega desse sua filha para que elas cuidassem. Tal

---

<sup>1</sup> Experiência vivida na pele de um colega Guineense, companheiro de nossas jornadas da Semana da Cultura africana, que preferimos não citar nome, mas na certeza de que, ao se deparar com estes escritos, irá se reconhecer.

atitude demonstra o pensamento preconceituoso dessas mulheres brancas, a descrença na capacidade daquela jovem mãe africana em cuidar da própria filha, a certeza de que, como brancas, dariam uma melhor condição de vida para a criança. Esse tipo de pensamento é característico de uma falta de conhecimento e, acima de tudo, uma falta de interesse em conhecer o real significado de carregar as crianças daquela maneira. Mais uma das atitudes características do epistemicídio<sup>2</sup> e suas investidas de compreensão do mundo a partir de uma visão eurocentrada, que invisibiliza e subalterniza todas as demais culturas.

Os relatos mencionados acima, e tantos outros vivenciados por africanas(o)s residentes no Brasil e pelos negros e negras brasileiras, mostram que o “racismo à brasileira”, narrado por Munanga (2020) é ainda atravessado pelo mito da democracia racial, cujo um dos enfrentamentos importantes seria a implementação e cumprimento da LDB 9.394/96 e Lei 10.639/2003, entre outros instrumentos legais brasileiros.

Estas leis são resultados conquistados de vários movimentos sociais, principalmente os movimentos negros, tornando obrigatório o ensino da história e culturas africanas e afro-brasileiras nas instituições educacionais brasileiras. São ferramentas que favorecem os debates em torno de uma educação antirracista na e para a formação de professoras(es) e estudantes rumo a uma reeducação de saberes e sentidos nas escolas, universidades e demais espaços educacionais. Uma educação antirracista possibilita maior identificação por parte dos sujeitos que carregam em suas memórias históricas, religiosas, culturais, educações que lutam para a construção de suas cidadanias, cujo respeito por elas é de capital importância.

Dito isso, é de suma importância que se traga para as academias tão embranquecidas, as referências de intelectuais negras(os) produzidas a partir de suas vivências e culturas, para que seja possível reescrever, a partir de outras gramáticas e cartografias, as memórias vivas de nossas(os) ancestrais. Ancestrais esses que desembarcaram e reinventaram suas existências aqui nesta terra chamada Brasil, (re)significando suas engenharias, tecnologias e conhecimentos através do contato e da mistura com outros sujeitos negados, os povos originários das terras “Brasis”.

O grito dos que se declaram negras(os) e vivem a invisibilidade de suas identidades em espaços escolares e universitários, traz consigo as denúncias feitas

---

<sup>2</sup> Segundo Boaventura de Sousa Santos (2009), seria destruição de algumas formas de saber locais, à inferiorização de outros, desperdiçando-se, em nome dos desígnios do colonialismo, a riqueza de perspectivas presente na diversidade cultural e nas multifacetadas visões do mundo por elas protagonizadas.

pelos movimentos negros sobre a perpetuação da negação desses corpos – territórios – identidades. Tudo isso, é fruto de uma sociedade que se fundou entre os olhares do colono/colonizador e “escravo”/escravizado, perpetuando assim, a colonialidade e racismo, subalternizando e reprimindo os modos de relação, de produção, de conhecimento e pertencimentos.

Vale salientar que, o posicionamento dos movimentos negros sobre as discriminações em espaços seus por direito, tem respaldo em estudos, pesquisas e vivências que ratificam a existência de discriminação baseada na raça (enquanto categoria construída social e historicamente) em escolas e universidades brasileiras, o que pode gerar uma autonegação dos que carregam as marcas de suas ancestralidades tatuadas em seus corpos e seres, em detrimento aos modos viventes aceites pelos que os negavam.

Nas escolas, universidade e demais espaços públicos e privados, sentimos a dor de sermos negras(os). Colegas que veem e desabafam: “meu orientador disse que era a primeira vez, na vida, com mais de 40 anos de carreira, a supervisionar uma pessoa de cor”; “que sempre trabalhou com pessoas do círculo dela e não pessoas de cor”. Professoras e professores a nos perguntarem o que estamos fazendo naqueles espaços: “afinal aqui circulam gatinhas assim?”

Todos os dias temos que nos deparar com diversas situações, mesmo assim temos que sorrir. E dizermos para nós mesmas que estamos aqui e que a cabeça não deve baixar, para que nossa coroa não caia. A todo o momento precisamos fazer o exercício de tentar manter nossos corpos e almas erguidos, contrariando a lógica de negação e renegação destes pelo nosso deslocamento histórico, geográfico, geoespacial, geodivino e geopolítico.

É desgastante a necessidade diária de ter que explicar para pessoas negacionistas e que sofreram o processo de colonização, que povos africanos não moram ou dormem com animais da selva. São notórias a ideias que associam os corpos negros a sujeitos que nasceram em um territórios confundidos com guerras, fome e HIV/AIDS, de onde “nada de bom pode brotar” (André, 2019). Essas ideias estão presentes em várias instituições sociais, o que inclui escolas e universidades, tornando-as espaços em que temos que nos justificar e resistir.

Esses espaços educacionais são alguns dos ambientes importantes para a formação das subjetividades e objetividades dos que lá transitam e se fazem, enquanto seres pensantes e pensáveis, que, em simultâneo, convidam corpos negros para a resistência contra uma educação racista, excludente e negacionista. “A resistência é a

forma mais acabada de antirracismo”, como destacou o luso-senegalês Mamadou Bá, durante uma palestra realizada na Universidade Federal do Pará, no dia 22 de agosto de 2023, na Casa Brasil-África. Dessa forma fizeram nossas(os) ancestrais, possibilitando talvez, que nossas caminhadas e travessias fossem/sejam mais leves que as delas(es). Resistiram. Resistimos.

Ora, olhemos para nossas trajetórias e de nossos antepassados e observemos quantas vezes tentaram nos banir, apagar, silenciar? E lá resistiram e resistimos: cultivando nossas crenças; nos orgulhando de nossas raízes identitárias e de tudo que nos identifica enquanto corpos não brancos; resgatando nossas histórias e conhecimentos a partir de nós; ressuscitando e trazendo para estas academias brancas e/ou embranquecidas nossos pilares intelectuais e referências epistêmicas; criando estratégias e ações frente aos processos de colonizações e, posteriormente, descolonizações de nossos espaços e discursos.

Diante disso, torna-se necessário o questionamento: o que motiva tais negações e silenciamentos? O “desconhecimento”, silenciamento e negação dos referenciais não brancos, saberes outros, que não do Norte Global, dos mais de 50 países africanos, e consequentemente dos corpos negros que aqui transitam, podem estar alicerçados, também, em lentes sociopolíticas e político-econômicas arbitrárias (Fonseca, 2004), marcas de um projeto colonial de poder, de violência e de exploração, que faz com que, em pleno século XXI, precisemos nos justificar de que somos iguais a todos e merecemos direitos iguais. O silenciamento é uma das formas de matar um povo, pois aniquila sua consciência e suas capacidades de buscar, conscientizar, refletir sobre. No silêncio “a coisa fica por aí” e acomoda o “não-dito” manifestando o dito pelo “não-dito”.

A negação ou desconhecimento de que, por exemplo, a África é um continente com mais de 50 países faz com que sejamos interpelados com questionamentos como: vocês são da África? Vocês vivem, comem e dormem com leões? Como é que vivem sem shopping? Sem eletricidade? Vocês vieram de carro?

Meninas adolescentes de escolas públicas ou jovens entrando em universidades brasileiras com perguntas e sentimentos do tipo “por que dói tanto ser negra(o)?” Mostram que a sociedade é atravessada pelo dito mito da democracia racial, experimentado pelos que nele se sustentam e cujas possibilidades de enfrentamento, como as leis já referidas (LDB 9.394/96; Lei 10.639/2003, dentre outras) sofrem resistência a sua implementação, mesmo depois de mais de duas décadas de aprovadas.

Estes instrumentos legais, que são resultados de lutas dos movimentos negros

e que obrigam o ensino da história e culturas africanas e afro-brasileiras nas escolas brasileiras, tornam-se ferramentas indispensáveis para promover debates em torno de uma educação antirracista, da formação de professoras(es) plurais rumo a uma reeducação de saberes e sentidos nas escolas, universidades e demais espaços educacionais. Cabe afirmarmos também que, a mesma mentalidade racista e colonizada, tem impedido que a Lei 10.639/2003, após 20 anos de sancionada, seja efetivamente implementada nos espaços educacionais brasileiros, como mostra o Especial Consciência Negra, da USP de 2022, ao trazer, além de vários estudos, especialistas para reflexões sobre a efetividade ou não do ensino da história e cultura da África e Afro-brasileira, ao indagar: há quase 20 anos, uma lei na Educação tenta mudar o quadro do racismo no Brasil.

Uma educação antirracista e para as relações étnico-raciais e demais pluralidades, possibilitará maior identificação por parte dos sujeitos que carregam suas memórias históricas, religiosas, culturais, educacionais e que lutam para a construção de suas cidadanias. O respeito a essas pluralidades é de suma importância, sendo dever do Estado garantir sua efetivação, por meio do respeito a outro diferente ou pelo cumprimento das leis nacionais, regionais e internacionais.

O grito feito e que continua se fazendo pelas(os) que se declaram negras(os) que vivem a invisibilidade de suas identidades, histórias e culturas nos espaços escolares e universitários, invisibilidade também nas denúncias feitas pelos movimentos negros sobre a perpetuação da negação desses corpos-territórios-identidades, é contra uma sociedade que se fundou entre os olhares do colono/colonizador e “escravo”/escravizado perpetuando, desta forma, a colonialidade e o racismo, subalternizando e reprimindo os modos de relação (Oliveira; Candau, 2010) e de produção de conhecimento e pertencimentos.

Vale salientar que, para que os movimentos negros brasileiros se posicionassem sobre as discriminações em espaços que lhes são de direito, foram necessários, junto com as lutas políticas, muitos estudos, pesquisas e vivências que ratificaram a existência de discriminação baseada na raça (enquanto categoria construída social e historicamente) em escolas, universidades brasileiras e demais locais públicos e privados o que permitiria uma autonegação dos que carregam as marcas de suas ancestralidades tatuadas em seus corpos e seres, em detrimento aos modos vivos aceites pelos que os negavam (Brasil, 2005).

Esse processo sociopolítico, histórico e cultural de negação da(o) outra(o), ancorado na discriminação de sujeitos não brancos é metamórfico e sistêmico



(Almeida, 2019), pois está camuflado e justificado na (i)lógica de que todas as pessoas e raças são iguais (Gomes, 2017). Bem como na falsa homogeneidade racial, que afirmará ser preciso, durante a construção das identidades negras, resgatar a história e a autenticidade da cultura desses povos (Munanga, 2012), por uma educação com visão mais abrangente. A invisibilização da outra pessoa por meio da cor de sua pele e demais marcadores que não sejam a das pessoas brancas está impregnado na sociedade brasileira de diferentes formas e níveis, pois:

[...] é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam (Almeida, 2019, p. 25).

Assim como Munanga (2013), Franco e Fonseca Nunes (2021) chamam à atenção às(aos) educadoras(es) que tiveram uma formação unilateral, monocultural, monoepistêmica e euronortebranca da necessidade de uma reeducação rumo ao multiculturalismo que possibilite identificar diversos Brasis, isso se daria por intermédio de Políticas Públicas de Formação de Professoras(res), ancoradas em autoras(es) não brancos, com outras identidades e outros espaços de construção de conhecimentos e que possuem mesmo valor epistêmico de autores brancos.

Nesse processo, uma medida afirmativa essencial será oferecer aos(às) educadores(as) uma formação que os permita conhecer de forma aprofundada todas as matrizes formadoras da sociedade brasileira – africana, indígena, cigana, quilombola e europeia – bem como, o reconhecimento de que a presença dos povos africanos e seus descendentes no Brasil é uma história de violências, lutas e resistências que vai além do período escravocrata. Isso significa, assumir um patrimônio histórico, cultural e epistêmico que é plural e acessar as contribuições significativas desses povos no avanço da sociedade brasileira em todas as dimensões.

Para tal, é indispensável que educadoras(es) estejam munidos de instrumentos legais, que legitimem seus debates, estudos e pesquisas sobre saberes africanos, ameafricanas(os), afro-brasileiros, quilombolas, ciganos e indígenas, com destaque a LDB 9.394/96 modificada pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08, resolução CNE/CP 01/2004; parecer CNE/CP 03/2004. Assim sendo, é nosso dever, como professoras(es), à luz desses instrumentos, fazermos com que outros saberes, que não estão presentes nas academias ou que são negados pelos sistemas hegemônicos eurobranconcêntricos, se façam presentes na busca de uma restituição histórica e justiça socioeducacionais

para com nossas(os) educandas(os) e todos que se fazem em nossos espaços educacionais.

Segundo Oliveira (2015), a criação desses instrumentos legais e sua implementação em ambientes educacionais, foi importante, não apenas para aumento do *background* das(os) educadoras(es) no que diz respeito a matérias sobre questões raciais, mas para permitir que esses espaços tenham uma postura repleta de diversidades por meio de questões étnicas e plurais

A partir de enfoques teóricos que repensam os contextos educacionais com base numa leitura intercultural dos processos educativos, [...]. Ou seja, exigir dos docentes a aplicação das novas diretrizes que incluem nos currículos, histórias da África e das relações étnico-raciais em educação, significa mobilizar subjetividades, desconstruir noções e concepções apreendidas durante os anos de formação inicial e enfrentar preconceitos raciais muito além dos muros escolares (Oliveira, 2015, p. 1).

Estudos mostram que historicamente, a negação dos povos negros e ameríndios vem de uma construção histórica e social e de um projeto político de sociedade, em que foi disseminada a ideia de que esses sujeitos, com destaque aos povos africanos, não possuíam história ou algo relevante para a humanidade. Assim, Hegel (1770-1831) entre outros filósofos dessa corrente, coadjuvados pela igreja católica, declarariam a ausência da história na África subsaariana, pregando o esquecimento daquele território e seu povo, como fundamentado nas

Bases da teoria de Lafargue (1842-1911), socialista francês e genro de Karl Max, que considerava o Homem negro como bárbaro, atrasado e selvagem, havendo necessidade de civilizá-lo através da colonização. Segundo ele, os negros não tinham hábitos/costumes de pessoas, sem linguagem de gente, nem cantos e danças agradáveis, não demonstravam gosto pelas coisas consideradas boas pelos europeus, não contemplava belezas, nem arquitetavam ideias que caracterizam raciocínio, entre outros aspectos dignos de seres humanos, se constituindo como seres isentos de cultura (Fraxe, Marques, Siteie in Barbosa, 2017, p. 17).

Com estes e tantos outros discursos negacionistas, como é possível que os sujeitos, que têm suas raízes identitárias fincadas no continente Berço da Humanidade, teriam suas referências e autoestimas elevadas para sua afirmação enquanto sujeitos históricos? De que forma educadoras(res), dentro de seus espaços, justificariam o inverso contado pelos que se acham no lugar de produção de conhecimento único, linear, válido e verdadeiro? Será e é possível reverter as histórias contadas por elas(es)

trazendo em nossas ações figuras e intelectuais negras como nossos pilares.

Trazer Joseph Ki- Ki-Zerbo et al. (2016) que irá apontar as mentiras negacionistas contatadas pelo ocidente, mostrando que o continente africano tem suas histórias, com valores legítimos, nos convidando a repensar seus interlocutores como sujeitos e não apenas como objetos a serem estudados e civilizados por meio das violências escravocratas.

Trazer Cheik Anta Diop, que com sua historiografia complexa e completa, demonstra, com abundância de dados, que a África tem uma produção de conhecimentos na Filosofia, na Medicina, Engenharia, Astronomia entre outras ciências, sendo, portanto, o berço da civilização. Além de demonstrar que, o projeto de colonização europeu utilizou estratégias violentas e diversas para apagar ou saquear tais produções (Diop, 1959).

E que mesmo na condição de escravizados, tiveram papel

dinamizador na cultura e economias do “Novo Mundo” (Brasil, Caribe, Ilhas Francesas, EUA, Goa e Macau), acelerando as relações entre a África, Ásia e as Américas. Enquanto isso, os libertados fundaram Agudás ou comunidades de ex-escravos, disseminando valores da diáspora, fortificando cada vez mais essas relações, como foi no caso de Congo (Fraxe; Marques; Sitoie, 2017, p. 17).

Daí, a necessidade de rupturas epistêmicas que possibilitem a desconstrução de construtos tidos como únicos e verdadeiros, buscando abordagens descolonizantes de currículos e posturas no campo da formação de professoras(es), das universidades, escolas e demais espaços educacionais, alicerçado, por exemplo, nas Diretrizes Curriculares (Brasil, 2006). Pois, entende-se que a docência, enquanto uma ação intencional, constrói-se no contexto das relações sociais, étnico-raciais e plurais que dialogam com várias visões de mundo e cosmopercepções dos povos amefricanos, africanos e suas diásporas, em busca de uma diversidade epistemológica que reflita sobre a falta de referências negras e ameríndias nas escolas e universidades e por conseguinte, trazê-las para estes espaços.

É imprescindível que se ultrapassem os modelos educacionais e relacionamentos alicerçados em saberes do Norte Global que se baseiam na relação colonizados e colonizadores, sendo necessário romper padrões eurobrancocêntricos de produção de conhecimento e de afirmações sociais, rumo a exemplos de cidadanias brasileiras e de povos não brancos através do Ensino e Formação de Professoras(res) com saberes plurais.

Formação essa que tenha em suas metodologias a indigenização e endogenização de saberes (André, 2022), cuja produção e partilha de conhecimentos baseia-se no que seria Sul Global e se contrapondo a branquitudes intelectuais. É imperioso a existência de modelos negros, brancos, quilombolas, indígenas e plurais que se articulem entre si, sem que uma se coloque como superior a outra ou que negue as formas de outros “eus” que nos interpelem.

Imprescindível também, que sejam desenvolvidas em nossos ambientes, mais ações, pesquisas e eventos científico-acadêmicos sobre uma educação antirracista e para as pluralidades. Que sejam, sobretudo, em parceria com nossos educandos e demais membros do sistema educacional, permitido a edificação de “educações” para as diversidades em todos os níveis de ensino, combatendo o erro e a mentira de uma história linear, denunciando e abandonando o caminho da “história única” (Adichie, 2019), pelos perigos que ela nos coloca.

Para tanto, é preciso, como diz Nilma Gomes (2012; 2017) descolonizar os currículos e possibilitar nestes a aceitação e articulação de diálogos entre escolas-comunidades, comunidades-escolas, a partir das realidades dos atores e das atrizes da ação educativa, abrindo novos horizontes que desafiem a elaboração de uma pedagogia das diversidades e suas pluralidades, por meio de formações reflexivas sobre as culturas negadas, silenciadas e apagadas.

O Brasil é o segundo país mais negro do mundo, depois da Nigéria. Primeiro país mais negro do mundo fora do continente africano e tem tatuado em suas entranhas as “escrevivências” de suas histórias e memórias, carimbadas também em seus cabelos e pele. Escrevivências, enquanto escritas vividas coletivamente, articuladas pelo “pretuguês” – Conceição Evaristo (2006) e Leila Gonzalez (1988).

Apesar de ser o primeiro país mais negro fora do continente africano, ser negra(o) no Brasil é assinar sua sentença de exclusões de todos os sistemas que regem a sociedade, visto que a vida desses corpos é negada a todo instante de seus direitos. Do direito à humanidade, à dignidade e à vida, uma vez que ao saírem de casa, apenas têm a certeza de que saíram de casa. Não têm a certeza de que voltarão em segurança, sem serem abordados ou vistos como sujeitos que inspiram desconfiança. Que precisam ser barrados, estrangulados e executados. Uma execução considerando um embranquecimento brasileiro alicerçado, como supracitado, no Racismo à brasileira.

Não têm ou temos a certeza de que voltarão/voltaremos, como nos alerta Mamadou Ba, com bases em suas lutas contra os racismos, em Portugal, onde os corpos negros precisam estar alertas as inúmeras violências, em especial a policial, que

carrega a “síndrome da farda, porque a maioria das agressões físicas contra pessoas negras, [...], são cometidas por pessoas fardadas, sejam elas policiais ou seguranças de empresas particulares” (apud Coutinho, 2022), que podem estar em nossas escolas e universidades e ou a caminho delas, prontas para atirar em um corpo não branco.

Essa negação das(os) pretas(os), para além de estar atrelada no dito mito da democracia racial, faz parte da catástrofe de um projeto político de sociedade, propositado, arquitetado e validado pelas branquitudes, nas bases de um Brasil com racismo sem racista. Salientamos que nos referimos ao branco, não a partir de suas características fenotípicas. Ainda que o seja. Mas, e, sobretudo, a partir das lentes do discurso de pertencimento ou não, negações, opressões. Visto isso, que podemos encontrar, no que se refere a ideologia e discurso, sujeitos brancos mais pretos e pretos mais brancos por legitimarem o silenciamento da outra pessoa a partir da identificação desta como não branca.

O Brasil é um país de racismo sem racista, visto que ninguém se assumirá racista, se não pelas vozes e dores das pessoas que sentem as mazelas das ações racistas, gritando as feridas profundas que carregam desde a chegada de suas ancestralidades, cuja cura se encontrará nas diversas coletividades: como nos quilombos, capoeira, jongo, samba, unyago, umbigadas, movimentos negros/sociais, nas Artes, nas(os) autoras(es) negras(os) apagadas(os) pelos sistemas e políticas monoepistêmicas e lineares.

Para ratificarmos nossa afirmação de que o Brasil é um país de racismo sem racista, é necessário que façamos a seguinte pergunta: você é racista ou não? Este(a) responderá: “Não sou. Meu vizinho é! Meu irmão, meu sogro, minha sogra, meu professor, minha professora, minha tia. Eu até tenho um(a) amiga(o) negra(o), inclusive de um país africano”. O racismo que está na outra pessoa, nunca em si mesmo, confirma a existência de sistemas sociopolíticos de negação, exclusão e silenciamento de pessoas não brancas, refletidos sempre na terceira pessoa, uma vez que esta precisará de um espelho para se assumir. O problema dos racistas, neste caso dos brasileiros, é o “preconceito de ter preconceito de ter preconceito”. [...] nunca vai aceitar que é preconceituoso. Foi educado para não aceitar isso. Como se diz, na casa de enforcado não se fala de corda” (Munanga, 2010).

Esses corpos que circulam pelas terras “Brasis” são barrados pelos corpos sem cor (já que nos apontam como pessoas de cor) que negam a verdadeira extensão geográfica do continente, Berço da Humanidade. Negam que África, com mais de 50 países, possui uma área três vezes maior que a Europa. Um território maior do que toda

a Europa, China e os Estados Unidos da América. Porém, nos mapas mundiais e em nossas histórias, presentes em nossas escolas, incluindo nas dos países africanos, este território é representado em tamanho reduzido. Vale lembrar que esses mais de 50 países surgiram pela ambição, egoísta e invasão do ocidente, que saqueou e continua saqueando esses territórios.

Nossa existência, como corpos negros e diaspóricos, exigem de nós um exercício constante de manter erguidas nossas almas, que são reduzidas não somente pelo nosso deslocamento geográfico, geoancestral, geodivino, geopolítico, mas também pelo nosso biotipo. Quantas vezes nós mulheres africanas e afros escutamos de homens, mulheres e professoras(es) heteronormativas(os) falas que objetificam nossos corpos, dizendo que nós mulheres africanas e afrodiaspóricas temos bundas grandes, que somos avantajadas, que despertamos desejos.

Enfim! Nossos corpos sendo coisificados e objetificados sexualmente, inclusive dentro da academia, por sujeitos que se recusam a conhecer o continente africano e suas variadas Áfricas espalhadas pelo planeta. Fazendo com que os corpos negros das terras “Brasis” continuem a ser vistos como a história eurobranca contou e continua contando de diversas formas. Estamos deslocadas de nossos territórios.

Este pensamento e

comportamento nos faz perceber que o que se fizera com a sul africana Sarah Baartman, em 1810, com seu corpo sendo objetificados, coisificado, animalizado, sendo “uma das principais atrações de *freak shows* (Shows de aberrações)” (Schild, 2011), em círculos de Londres e Paris. Ou seja, a retirada de humanidade de Baartman continua presente no imaginário ocidental ou ocidentalizado de muitas e muitos, em pleno sex XXI, nestas terras, por meio de narrativas e representações da mulher negra como seres inferiores, hipersexualizados. (André, 2022, p. 10).

Essas perguntas e afirmações

Se associam às variadas falas em meios de comunicação veiculadas no Brasil, cuja referência de positividade é o “Norte Global”, é a Europa, são os Estados Unidos da América. E o continente africano, com mais de 50 países, “exposto como um legítimo fracasso de onde nada de bom pode vir” (André, 2022, p. 10).

Abrindo um parêntese, o fato, por exemplo, de não se saber, ou se recusarem a saber, e entender, por parte de muitas(os) brasileiras(os) e demais pessoas brancas e embranquecidas,

que Argélia, Egito, dentre outros países, fazem parte do mesmo continente africano, deixa claro a tamanha pobreza intelectual de algumas e alguns, se não na sua maioria. Ou se fazem de mal-entendidos, pois é mais cômodo estar nesse lugar de tal desconhecimento. E de negação para a afirmação e legitimação da branquitude (André, 2022, p.10).

Ao se colocar o Continente Africano como menor, nos mapas mundo, perpetua-se o pensamento hegeliano e de sua cúpula de que do berço da humanidade nada de bom pode vir e brotar (André, 2019). Negam-se a perceber que, por exemplo, os filmes *Black Panther* (2018), *Black Panther* (2022), *The Woman King* (2022) são algumas janelas verdadeiras das Histórias, Geografias, Culturas, Conhecimentos, Engenharias, Tecnologias das Áfricas, ao mostrarem que mulheres não precisam de seres falocêntricos nem de uma matchocracia perversa menos ainda de homens com pólvoras para defende-las e defender seus espaços e descendentes.

Mulheres líderes de seus exércitos, impérios, Nações, como é o caso do exército feminino que era responsável pela segurança do presidente líbio durante seus mandatos, Muammar Gaddafi (1942 – 20 de outubro de 2011), joga por terra a ideia de que as mulheres são seres frágeis, de que elas precisam de seres masculinos ou masculinizados para protegê-las. Cai por terra a ideia de que mulheres são serem agressivas, rebeldes e submissas.

Ao se reduzir o continente africano e suas pluriversalidades, permite-se que as grandes escolas de nossos ancestrais sejam negadas, invisibilizadas e apagadas. Escolas estas, cujo sistema educacional não compreende, dado que estão ligadas a cosmopercepções e não cosmovisões. São escolas como estas, com produção de conhecimentos endógenos e indígenas que nos fazem entender a *Outra* pessoa diferente, como parte importante de nossas existências. Escolas que nos fazem rever nossas costuras e bordas e nos convidam a vivenciar experiências em que o *outro*, a *outra* diferente, nos atravesse, nos desnude, nos dispa e nesse desnudar, nos encontramos.

A academia ocidental e ocidentalizada está ancorada a serviço de um imperialismo ocidental que engessa e embrutece a sociedade, disseminando o racismo acadêmico, cometendo epistemicídio, ao propagar uma educação que nega outras existências e suas pluriversalidades, através de uma gramática específica. Uma gramática que vai de encontro à gramática bioepistêmica e cosmoperceptível, presente nas bibliotecas africanas, nos terreiros de religiões de matrizes africanas, nas(os) caciques, pajés, nos saberes indígenas e quilombolas. Gramáticas que apontam

caminhos ancestrais de se relacionar com a vida e com a natureza, enquanto outros espaços de produção de conhecimento.

### Considerações finais para outras travessias

Com essas reflexões, tentamos apontar alguns caminhos que podem ser seguidos para possibilitar a edificação de escolas e universidades que articulem o fazer educacional para educações antirracistas e demais pluralidades. Escolas que reconheçam e valorizem corpos não brancos como dignos de produção de conhecimentos, que os representem e respeitem dentro de uma relação de horizontalidade entre sujeitos. Escolas e universidades que contem as histórias do continente africano e afrodiaspórico, seus Reis, Rainhas, Príncipes e Princesas como protagonistas e não como subalternas(os) ou inexistentes e apontem caminhos de afirmações desses sujeitos excluídos pelos sistemas eurobrancocêntricos.

Que as universidades formem professoras e professores que ultrapassem paradigmas lineares, tidos como únicos, verdadeiros, validados e dignos de serem copiados e perpetuados. Se não for pelos sujeitos que nos interpelam, que sejam pelo cumprimento de leis, como a Lei 10639/03 e demais instrumentos que obrigam o ensino da história das Áfricas, afro-brasileira, se juntando a 11645/08 que obriga o ensino da história e cultura indígena e demais minorias.

Que os centros de formação de professoras e professores proponham linhas de pesquisas voltas a estas temáticas, não apenas para constarem nos planos de nossos programas e currículos, mas que sejam executados efetivamente por meio de atividades e ações que envolvam pessoas não brancas e demais pluralidades, rumo a justiça sociais e no combate ao epistemicídio, ao racismo acadêmico e intelectual.

Para isso, são de suma importância a elaboração de pesquisas sobre os processos sociopolíticos, históricos, culturais de povos não brancos, que visibilizem figuras e processos contra hegemônicos, para a construção de outros saberes a partir das lentes desses espaços e corpos. Trazendo, portanto, para sala de aula autoras(es) africanas(os), afro-brasileiras(os), amefricanas(os), indígenas, quilombolas, ciganas e ciganos que sustentem o fazer educacional para as relações étnico-raciais e sociedades que nos possibilitam olhares plurais.

Segundo Oliveira (2015), a criação desses instrumentos legais e sua implementação em ambientes educacionais, foi importante, não apenas para aumento do *background* das(os) educadoras(es) no que diz respeito a matérias sobre questões



raciais, mas permite que esses espaços tenham uma postura repleta de diversidade por meio de questões étnicas e plurais

a partir de enfoques teóricos que repensam os contextos educacionais com base numa leitura intercultural dos processos educativos, [...]. Ou seja, exigir dos docentes a aplicação das novas diretrizes que incluem nos currículos, histórias da África e das relações étnico-raciais em educação, significa mobilizar subjetividades, desconstruir noções e concepções apreendidas durante os anos de formação inicial e enfrentar preconceitos raciais muito além dos muros escolares (Oliveira, 2015, p. 1).

Significa dizer que, ao fazer-se estudos sobre as Áfricas, sobre os povos afrodiaspóricos, e demais povos não brancos, é imprescindível que se faça a partir desses lugares e desses povos, com suas tradições, conhecimentos, tecnologias, engenharias, línguas (no caso específico do Brasil, com o seu pretuguês e demais línguas dos povos originários), epistemologias. Isso para que, como diz Bakare-Yusuf (2003), evitemos generalizações, pois qualquer generalização teórica pode nos levar ao fracasso. Pode nos levar a negação de outros sujeitos como seres sociohistóricos, políticos, sexuais, ancestrais, religiosos. Ou seja, como seres humanos.

Ao fazer-se estudos a partir desses povos e espaços, permite-se que as investigações observem a cultura “nacional” de cada país africano, de cada regionalidade afrodiaspórica considerando religiosidades, classes, com a missão de ampliar os trabalhos de pesquisas e análises do que significam esses espaços e seus habitantes, (Bakare-Yusuf, 2003). Do mesmo modo, com as culturas afro-brasileiras. Que esse fazer-se seja a partir delas, observando-se as singularidades de cada corpo – territórios – identitário que não devem ser motivo de exclusão.

A exclusão torna-se perceptível dentro dos espaços acadêmicos e Projetos Políticos Pedagógicos ao encontramos, por exemplo, pinceladas sobre a História das Áfricas, afro-brasileira sendo posta apenas para a celebração do 20 de novembro, dia consagrado para a celebração da Consciência Negra no Brasil. Admite-se que este fato já foi um ganho para a população não branca, mas que esta data, seja todos os dias e em todas as matérias, que este conhecimentos esteja presente em todas as áreas de saber, para todas as parcelas da população.

Nos discursos que parecem ser de curiosidade sobre a história e culturas africanas, afro-brasileiras,

não são apenas curiosidade. São também expressões de negação e

exclusão. São marcação de território de fantasias colonizadas e colonizadoras. São questionamentos e olhares que controlam o corpo. O outro corpo diferente, marcado pela melanina e sotaques não brasileiros e brasileirados. Com sotaques de lá. Sotaques estranhos porque não são o inglês, francês, espanhol, italiano... alemão. São sotaques de outros espaços desconhecidos e por isso negados e renegados. Mas muitas das vezes se fazem de negar e renegar (André, 2022, p. 12).

Sabemos que nossos corpos e ancestralidades não são originárias destas terras. Que vieram “de outras águas e nos misturamos a estas de outros ventos, de outras cores e temperaturas” (André, 2022).

Existimos e resistimos. Cabe-nos a nós dizer que não fomos nós que inventamos essa categoria de negação da outra, do outro. Não devemos procurar saber de onde viemos, onde estamos e para onde queremos ir, pois nós sabemos de onde viemos, onde estamos e para onde queremos ir. Mas reafirmar que não somos prisioneiras, prisioneiros da história contada por quem se acham no direito de falar de mim, por mim, mesmo sem permissão, mesmo com muitos equívocos. Não devo procurar nela o sentido do meu destino, mas devo me lembrar a todo instante que o verdadeiro salto, como diz Fanon, consiste em introduzir a Invenção da existência e resistência (André, 2022, p. 15).

Cabe-nos encontrar outras formas de resistência, e falarmos para nós mesmas que o que nos resta é desatarmos as amarras e rótulos imposto por sermos africanas, afros, quilombolas e demais pluralidades. Por termos cabelo diferente. Por sermos pessoas de cor. Por sermos libertárias e pós-libertárias. Romper as amarras que querem nos aprisionar em categorias de inferiorização postas, por outros, nas histórias que contam sobre pessoas não brancas. Saliento aqui que entendo o diferente neste aspeto, como diz a Grada Quilomba, em relação àquele que se acha no direito de se definir como normal.

Que possamos, aqui ou lá, modificar as estruturas impostas para as mulheres, homens, negras, negros, indígenas, LGBTQIA+ e suas histórias dentro de um sistema de negação desses corpos, que gritam a todo instante o direito à vida, a saúde, a educação. O direito de ir e vir. O ir não apenas com a certeza de que saiu de casa, mas também com a certeza de que voltará em segurança e sem medos de execuções.

Assim sendo, que as escolas, universidades, as mídias brasileiras e internacionais, deem mais de atenção ao continente africano e suas diásporas, não somente no que tange as coisas ruins, pois essas quando acontecem já tomam um eco imediato. Mas também nas coisas boas, que são inúmeras e sucedem nesse território

diariamente. Pedimos atenção nas pesquisadoras e pesquisadores, produtoras e produtores de conhecimento ancestral, local e universal. Ações como essas prestariam um grande serviço no aumento da autoestima a todas afro-brasileiras, todos afro-brasileiros, cujas raízes, cujo cordão umbilical, cujos cabelos cortados após o nascimento encontram-se enterrados (André, 2022 p. 60 ).

### Referências

ADICHIE, Chimamanda, Ngozi. **The danger of a single story**. Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

AMADIUME, Ifi. **Male daughters, female husbands: gender and sex in an african society**. London: Zed Press, 1987

ANDRÉ, Sónia. **O unyagona educação da menina/mulher entre o povo Yaawo da província do Niassa, Moçambique**. 2019. 166 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

ANDRÉ, Sónia. Você é de Onde?. **Revista ODEERE**, v. 7, n. 1, p. 237-66, jan./jun. 2022.

BÂ. Amadou Hampâté. **Educação tradicional na África**. Disponível em <http://www.casadasafricas.org.br/wp/wp-content/uploads/2011/08/A-educacao-tradicional-naAfrica.pdf>. Acesso em: maio de 2023.

\_\_\_\_\_. Tradição viva. In: ZERBO, J. K (org.). **História geral da África I**. Brasília: MEC/Unesco, 2010.

\_\_\_\_\_. **Amkoullel, o menino fula**. Tradução: Xina Smith de Vasconcelos. São Paulo: Palas Athena: Casa das Áfricas, 2003.

BAKARE-YUSUF, Bibi. Beyond Determinism: The Phenomenology of African Female Existence. In: **Feminista Africa**, Issue 2, 2003.

BRASIL. **Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. **Lei 11.645/08 de 10 de março de 2008**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. **Ministério da Educação /Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico – Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

CASTIANO, José P. **Os saberes locais na academia: condições e possibilidades da sua legitimação**. Universidade Pedagógica/CEMEC. Maputo, 2013.

CHIZIANE, P. **Eu, mulher por uma visão do mundo**, 2. Ed. Nandyala livros e serviços, 17Ltda, 1994.

\_\_\_\_\_. ENTREVISTA. Paulina Chiziane - **O ato de colonizar está na mente**. [entrevista concedida a Douglas Freitas e Marcelo Hailer]. Originalmente publicada na Revista Bastião, edição n. 18, 2014.

CHIZIANE, Paulina; MARTINS, Mariana. **Ngoma Yethu: o curandeiro e o novo testamento**. 2. ed. Maputo, Moçambique: Matiko Editora, 2015.

COUTINHO, R. Mamadou Ba: **Portugal é um país estruturalmente racista**. Carta Capital, 22 de outubro de 2021. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/mundo/mamadou-ba-portugal-e-um-paisestructuralmente-racista/>. Acesso em: 10 nov. 2023.

Diop, Cheikh Anta. **Unidade cultural da África negra: esferas do patriarcado e do matriarcado na antiguidade clássica**. Editora Pedagogo. Lisboa, 2015.

DIOP, Cheikh Anta. **The african origin of civilization: mythe ou vérité historique?** Paris: Présence Africaine, 1959.

EVARISTO. Conceição. **Becos da memória**. Belo Horizonte: Mazza, 2006.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Editora da Universidade Federal da Bahia, 2008.

FRANCO, Nanci Helena Rebouças; SANTANA, Jusciney Carvalho; NUNES, Cícera. **Epistemologias negras e educação: relações étnico-raciais na formação do(a) pedagogo(a)**. Roteiro, Joaçaba, v. 46, jan./dez. 2021.

FRAXE. Therezinha de Jesus Pinto *et al.* Afrodescendência brasileira: refletindo sobre preconceito à pessoas negras e de origem africana. In: BARBOSA, Keith Valéria de Oliveira: anais – I Seminário do Programa Nossa África Diálogos africanos: novos objetos, pesquisas e ensino. Manaus, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Reações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

\_\_\_\_\_. **O movimento negro educador**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

\_\_\_\_\_. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano. **Revista Isis Internacional**, Santiago, v. 9, 1988.

\_\_\_\_\_. Primavera para as rosas negras. 1990. In: \_\_\_\_\_. **Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa/ Lélia Gonzalez diáspora africana**. Filhos da África: São Paulo, 2018.

\_\_\_\_\_. A importância da organização da mulher negra no processo de transformação social. 1988. In: \_\_\_\_\_. **Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira**

pessoa/ Lélia Gonzalez diáspora africana. Filhos da África: São Paulo, 2018.

KI-ZERBO, Joseph *et al.* **História geral da África, I-VIII: Metodologia e pré-história da África.** Brasília: UNESCO, 2016.

NASCIMENTO, Abdias. Quilombismo: um conceito emergente do processo histórico-cultural da população afro-brasileira. *In:* Elisa Larkin (org). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora.** São Paulo: Selo Negro, 2009.

\_\_\_\_\_. Teatro Experimental do Negro: trajetória e reflexão. **Rev. Estudos Avançados**, [s. l.], v. 18, n. 50, 2004. Disponível em:  
<https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9982>.

MALOMALO, Bas Ilele. Justiça teórica do matriarcado africano para se pensa a África contemporânea. **Revista da ABPN**, [s. l.], v. 12, p. 48-71, 31 dez. 2019/fev. 2020.

MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra.** Lisboa: Antígona. 2014.

MUNANGA, Kabengele. **Nosso racismo é um crime perfeito.** Fundação Perseu Abreu. Entrevistador: Demétrio Magnoli, set. 2010.

\_\_\_\_\_. **Negritude: usos e sentidos.** Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2012.

\_\_\_\_\_. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

OLIVEIRA, L. F. de. **Concepções docentes sobre as relações étnico-raciais em educação e a Lei 10.639.** Disponível em:  
<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GTo4-3068--Int.pdf>. Acesso em: 15 set. 2023.

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

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (org.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Editora Cortez, 2009.

QUILOMBA, Grenda. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano.** Tradução: José Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

TRINDADE, Solano. **Seis tempos de poesia.** São Paulo: Edição H. Melo, 1958.

\_\_\_\_\_. **Tem gente com fome e outros poemas.** Rio de Janeiro: DGIO, 1988.

\_\_\_\_\_. **Canto negro. Seleção e apresentação, Zenir Campos Reis.** São Paulo: Nova Alexandria, 2006.