

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GABRIELA BONIFÁCIO DE JESUS NETA

SABERES DA ANCESTRALIDADE NEGRA: REFLEXÕES PARA A FORMAÇÃO
ANTIRRACISTA DE PROFESSORAS/ES

UBERLÂNDIA

2025

GABRIELA BONIFÁCIO DE JESUS NETA

SABERES DA ANCESTRALIDADE NEGRA: REFLEXÕES PARA A FORMAÇÃO
ANTIRRACISTA DE PROFESSORAS/ES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito para a obtenção do título de mestre em Educação.

Linha: Saberes e Práticas Educativas.

Orientador: Prof. Dr. Astrogildo Fernandes da Silva Júnior.

UBERLÂNDIA

2025

(FICHA CATALOGRÁFICA)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

J58s
2025 Jesus Neta, Gabriela Bonifácio de, 1976-
Saberes da ancestralidade negra [recurso eletrônico] : reflexões para a formação antirracista de professoras/es / Gabriela Bonifácio de Jesus Neta. - 2025.

Orientador: Astrogildo Fernandes da Silva Júnior.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-graduação em Educação.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2025.5096>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Educação. I. Silva Júnior, Astrogildo Fernandes da, 1966-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

André Carlos Francisco Bibliotecário-
Documentalista - CRB-6/3408



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, 03/2025/918, PPGED				
Data:	Dezoito de fevereiro de dois mil e vinte e cinco	Hora de início:	9:00	Hora de encerramento:	11:30
Matrícula do Discente:	12312EDU009				
Nome do Discente:	GABRIELA BONIFÁCIO DE JESÚS NETA				
Título do Trabalho:	"Saberes da ancestralidade negra: reflexões para a formação antirracista de professoras/es"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Saberes e Práticas Educativas				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"O Lugar das Relações Étnico-Raciais nos Cursos de Pedagogia das Universidades Federais Mineiras: o que dizem as/os professora/es formadoras/es e as/os egressas/os?"				

Reuniu-se, através da sala virtual RNP (https://conferenciaweb.rnp.br/conference/rooms/secretaria-ppged-ufu/invite_userid?institution_slug=ufu) da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Kelly Almeida de Oliveira - UFMA; Ivete Batista da Silva Almeida - UFU e Astrogildo Fernandes da Silva Júnior - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Astrogildo Fernandes da Silva Júnior, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Astrogildo Fernandes da Silva Junior, Professor(a) do Magistério Superior**, em 18/02/2025, às 11:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Kelly Almeida de Oliveira, Usuário Externo**, em 18/02/2025, às 13:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ivete Batista da Silva Almeida, Professor(a) do Magistério Superior**, em 23/02/2025, às 09:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **6105131** e o código CRC **4CA4349B**.

GABRIELA BONIFÁCIO DE JESUS NETA

SABERES DA ANCESTRALIDADE NEGRA: REFLEXÕES PARA A FORMAÇÃO
ANTIRRACISTA DE PROFESSORAS/ES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito para a obtenção do título de mestre em Educação.

Linha: Saberes e Práticas Educativas.

Orientador: Prof. Dr. Astrogildo Fernandes da Silva Júnior.

Uberlândia, 18/02/2025, às 9 horas

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Astrogildo Fernandes da Silva Júnior (Orientador)

Profa. Dra. Ivete Batista da Silva Almeida (UFU)

Profa. Dra. Kelly Almeida de Oliveira (UFMA)

UBERLÂNDIA

2025

AGRADECIMENTOS

A ancestralidade é uma fonte inesgotável de sabedoria, um legado que ressoa nas vozes de nossos antepassados. Reconheço a importância daqueles que vieram antes de mim, cujas vidas e desafios pavimentaram o caminho que hoje trilho. Este trabalho é um tributo a essa herança, um reconhecimento do valor que cada um deles trouxe a minha jornada.

Agradeço especialmente a Gabriela Bonifácio de Jesus e Guilherme Batista, meus avós, que agora habitam o reino da espiritualidade. Minha gratidão se estende a Elma Maria da Glória, minha mãe, que sempre me envolveu com seu amor e carinho.

Aos apoiadores que iluminaram meu percurso, minha eterna gratidão: à amada filha Izabella Bonifácio de Souza, pelo apoio incondicional; ao companheiro de vida Marco Antônio da Silva, meu suporte emocional nos momentos de dúvida; a Klênio Antônio Sousa, inspiração intelectual constante; e à Giovana Marques, *in memoriam*, cuja contribuição foi fundamental para que este trabalho se tornasse realidade quando ainda era apenas um sonho.

Agradeço ao Dr. Astrogildo Fernandes da Silva Júnior por sua orientação sábia generosa efetiva e afetiva. Agradeço também à Profa. Dra. Ivete Batista da Silva Almeida (UFU) e à Profa. Dra. Kelly Almeida de Oliveira (UFMA), integrantes da banca avaliadora, pelas contribuições, e pelo olhar atento e criterioso durante a avaliação deste trabalho. Por fim, sou grata a todos os colegas e amigos que estiveram ao meu lado nesta caminhada em especial a Kelly Cristina Caetano por toda sua generosidade.

Agradeço ainda cada incentivo recebido foi essencial para o desenvolvimento deste trabalho. Cada palavra de encorajamento e cada momento de troca e aprendizado foram peças fundamentais na construção deste projeto. Acredito que a construção do conhecimento é um esforço coletivo, e sou profundamente grata por cada contribuição recebida ao longo dessa trajetória.

RESUMO

Esta pesquisa foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU), na Linha Saberes e Práticas Educativas. Teve como temática os saberes da ancestralidade de pessoas negras e a potencialidade desses saberes na formação de professoras e professores, na promoção de uma educação antirracista. A pesquisa partiu da seguinte questão: como os saberes da ancestralidade negra podem contribuir na formação de professoras e professores na perspectiva de promover uma educação antirracista? Desse questionamento foi definido como objetivo geral analisar as possíveis contribuições dos saberes da ancestralidade negra para os cursos de formação de professoras e professores, na promoção de uma educação antirracista. De forma específica procurou-se: i: aprofundar os estudos sobre os saberes da ancestralidade, o pensamento decolonial e afrodiaspórico; ii: registrar as vozes de mulheres negras sobre os saberes da ancestralidade; e iii: relacionar as narrativas da ancestralidade com o debate de uma educação antirracista. Como perspectiva teórico-metodológica, inspirou-se nos estudos decoloniais e afrodiaspóricos. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa que recorreu, no primeiro momento, na realização de uma revisão bibliográfica. Buscou-se aprofundar os estudos sobre o pensamento decolonial e afrodiaspórico e a educação antirracista. Outro recurso metodológico utilizado foi a análise de documentos. Recorreu-se à legislação referente às questões étnico-raciais e a necessidade da efetivação de uma educação antirracista. Dentre as leis e diretrizes destacam-se as leis federais nº 7.437/1985, nº 9.394/1996, nº 10.639/2003 e nº 10.678/2003. Por fim, contamos com as narrativas sobre ancestralidade, de duas participantes. O espaço para gravar as narrativas – o Centro de Memória da Cultura Negra Graça do Aché, equipamento cultural, criado pela UFU e vinculado à Proreitoria de Extensão e Cultura – tem por missão difundir a história e a cultura afro-brasileira, além de promover a arte e a valorização da memória de personalidades importantes para a comunidade negra da cidade. Concluiu-se que os saberes da ancestralidade podem contribuir para uma educação antirracista, mas é necessário um compromisso coletivo, com a participação ativa de professoras e professores, estudantes e comunidades afro-brasileiras. O empoderamento e o protagonismo negro são essenciais para a transformação social e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Palavras-chave: ancestralidade; educação antirracista; formação de professoras e professores.

ABSTRACT

This research was developed within the Graduate Program in Education at the Federal University of Uberlândia (PPGED/UFU), under the research line “Saberes e Práticas Educativas” (Knowledge and Educational Practices). It focuses on the ancestral knowledge of black people and the potential of this knowledge in the training of teachers, with a view to promoting an anti-racist education. The research stems from the following question: how can the ancestral knowledge of black people contribute to the training of teachers from the perspective of promoting an anti-racist education? Based on this question, the overall objective was defined as analyzing the possible contributions of the ancestral knowledge of black people to teacher training courses in the promotion of an anti-racist education. Specifically, it sought to: i) deepen studies on ancestral knowledge, decolonial thought, and the Afro-diasporic; ii) record the voices of black women about ancestral knowledge; iii) relate the narratives of ancestry with the debate on anti-racist education. As a theoretical and methodological perspective, it was inspired by decolonial and Afro-diasporic studies. It is a qualitative research that initially resorted to carrying out a bibliographic review. It sought to deepen our studies on decolonial and Afro-diasporic thought and anti-racist education. Another methodological resource used in this investigation was document analysis. It resorted to legislation that referred to ethnic-racial issues and the need to implement an anti-racist education. Among the legislation and guidelines, we highlight Federal Law No. 7,437, Law No. 10,678, 10,639/2003, and Law 9,394/96. Finally, we have the narratives about ancestry from two participants. The space for recording the narratives was the “Centro de Memória da Cultura Negra Graça do Aché” (Graça do Aché Center for Memory of Black Culture). The space is marked by a historical and cultural setting, in addition to being a place that values the practice and contribution of a black character from the community. The dissertation is organized into four sections: in section 1, the introduction, the researcher’s life trajectory, and its interrelationship with the study’s theme. It records the delimitation of the theme and the research objectives, the methodological perspective, a summary of the biography of the research participants, and the organization of the dissertation. Section 2 is entitled “DECOLONIAL AND AFRO-DIASPORIC STUDIES: black ancestry in focus”. Section 3 is entitled “VOICES OF ANCESTRY: what the research participants say”. Section 4 is entitled “FOR AN ANTI-RACIST EDUCATION: contributions of ancestral knowledge”. Finally, the final considerations. It was concluded that ancestral knowledge can contribute to an anti-racist education, but collective commitment is necessary, with the active participation of teachers, students, and Afro-Brazilian communities. Black

empowerment and protagonism are essential for social transformation and the construction of a more just and egalitarian society.

Keywords: ancestry; anti-racist education; teacher training.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Saberes ancestrais e saberes da ancestralidade.....	12
Quadro 2 – Artigos recuperados no Portal de Periódicos da Capes e na Scielo (2014-2024)..	43
Quadro 3 – Teses e dissertações da BDTD para os descritores ‘Educação Antirracista’ e ‘saberes ancestrais’ (2014-2024).....	47
Quadro 4 – Teses e dissertações da BDTD para o descritor ‘Formação de Professores e Decolonialidade’ (2014-2024).....	50
Quadro 5 – Teses e dissertações da BDTD para o descritor ‘Formação de Professores e a Lei 10.639/03’ (2014-2024).....	52
Gráfico 1 – Síntese dos termos identificados	54
Fotografia 1 – Roda de conversa ‘Saberes ancestrais: corpo negro e a política’	59
Fotografia 2 – Roda de conversa ‘Saberes ancestrais e a relação com a natureza’	64

LISTA DE SIGLAS

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CMP – Central dos Movimentos Populares
CNPJ – Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica
DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais
E-MEC – Cadastro Nacional de Cursos de Instituições de Ensino Superior
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
GRUCOM – Grupo de União e Consciência Negra de Uberlândia
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFLA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro
INFES – Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
JOC – Juventude Operária Católica
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
MNU – Movimento Negro Unificado
NEPERE – Núcleo de Estudos e Pesquisas para Relações Étnico-Raciais e Ações Afirmativas
OSCS – Organizações da Sociedade Civil
PPC – Projeto Pedagógico de Curso
SciELO – Scientific Electronic Library Online
SEPPIR – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
UEL – Universidade Estadual de Londrina
UFAL – Universidade Federal de Alfenas
UFF – Universidade Federal Fluminense
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora
UFLA – Universidade Federal de Lavras
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto
UFPEL – Universidade Federal de Pelotas
UFRR – Universidade Federal de Roraima
UFSJ – Universidade Federal de São João del-Rei
UFTM – Universidade Federal do Triângulo Mineiro

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

UFV – Universidade Federal de Viçosa

UFVJ – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

UNILAB – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

UNITAU – Universidade de Taubaté

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
1.1	Uma menina que brinca de ser sonhos: aspectos da minha história e a aproximação da temática	13
1.2	Descolonizando o olhar sobre a ancestralidade negra e a formação de professoras e professores: problema, temas e objetivos.....	21
1.3	Por uma metodologia antirracista: trilhando caminhos decoloniais na pesquisa	22
1.4	Empoderamento e ancestralidade: as coautoras da pesquisa	28
1.5	Desvendando a trama da ancestralidade: organização da dissertação	29
2	OS ESTUDOS DECOLONIAIS E AFRODIASPÓRICOS: A ANCESTRALIDADE NEGRA EM FOCO.....	31
2.1	Leis e diretrizes sobre as questões étnico-raciais.....	31
2.2	Os estudos decoloniais e afrodiaspóricos: por uma educação antirracista	36
2.3	O estado da questão: ancestralidade negra.....	42
3	VOZES DA ANCESTRALIDADE: O QUE DIZEM AS PARTICIPANTES DA PESQUISA	56
3.1	O Espaço Graça do Aché: Centro de Memória da Cultura Negra Graça do Aché ..	57
3.2	Narrativa de Adriana Maria Silva.....	59
3.3	A ancestralidade negra na voz de Romilda Sankofa.....	62
3.4	Estabelecendo um diálogo entre as narrativas	66
4	POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: CONTRIBUIÇÕES DOS SABERES DA ANCESTRALIDADE	69
4.1	As relações étnico-raciais e o currículo da formação de professoras e professores ..	70
4.2	Reconhecimento e valorização dos saberes da ancestralidade.....	76
4.3	Representatividade e identidade	79
4.4	Enfrentamento do racismo estrutural	83
4.5	Empoderamento e protagonismo negro	86
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
	REFERÊNCIAS	92
	APÊNDICE A – NARRATIVAS TRANSCRITAS E TEXTUALIZADAS.....	103

1 INTRODUÇÃO

A formação inicial de professoras e professores é um período de preparação das/os docentes que serão responsáveis pela formação das novas gerações de estudantes. No entanto, muitas vezes essa formação não contempla a diversidade e a pluralidade cultural que marca nossa sociedade.

Consideramos relevante, na formação de professoras e professores, incluir diferentes conhecimentos que favoreçam uma formação plural e crítica. No processo de formação, prevalece uma perspectiva eurocêntrica que subalterniza outros saberes, fato esse perpetuado nas práticas docentes. Para romper tal ciclo, é importante que sejam abordadas outras epistemologias e contribuições dos povos que formam a sociedade, sobretudo das pessoas negras.

Dessa forma, entendemos ser possível promover uma educação antirracista, democrática, com vias à justiça social. O antirracismo opõe-se ao racismo, ao preconceito, à discriminação e às práticas e teorias racistas. Concordamos com Rios, Santos e Ratts (2023), ao afirmarem que o antirracismo brasileiro tem sido um instrumento de luta contra as restrições da cidadania do povo negro.

Nesse sentido, a presente pesquisa tem como tema os saberes da ancestralidade de pessoas negras e sua potencialidade na formação de professoras e professores para a promoção de uma educação antirracista. Os saberes ancestrais e os saberes da ancestralidade podem ser potentes na formação, porém de maneiras diferentes e complementares.

Recorremos a Leda Maria Martins (2021) e Eduardo Oliveira (2007) para compreender as aproximações e diferenças entre saberes ancestrais e ancestralidade. Os saberes ancestrais apresentam como característica o conhecimento prático e teórico; são conhecimentos, habilidades, crenças e práticas compartilhados oralmente ou por meio de exemplos de geração em geração dentro de um grupo social específico. Possuem uma conexão direta com a tradição e estão profundamente arraigados na história e na cultura de um povo, muitas vezes ligados a práticas cotidianas, rituais, medicina tradicional, agricultura, entre outros conhecimentos.

Os saberes da ancestralidade, por sua vez, são caracterizados por uma compreensão mais ampla que engloba não apenas os conhecimentos práticos, mas também a identidade, os valores, as memórias e as histórias que conectam as pessoas a seus antepassados. Além das dimensões simbólica e espiritual e do conhecimento factual, os saberes da ancestralidade incluem a conexão espiritual com os ancestrais e a busca por significado nas histórias.

Em síntese, os saberes ancestrais focalizam mais os conhecimentos práticos e técnicos compartilhados ao longo das gerações, ao passo que os saberes da ancestralidade englobam uma compreensão mais ampla, incluindo a identidade, a espiritualidade e a conexão com as histórias familiares.

Para melhor compreensão das distinções entre os saberes ancestrais e os saberes da ancestralidade, elaboramos o Quadro 1.

Quadro 1 – Saberes ancestrais e saberes da ancestralidade

ASPECTO	SABERES ANCESTRAIS	SABERES DA ANCESTRALIDADE
Definição	Conhecimentos práticos e teóricos compartilhados oralmente ou por exemplos de geração em geração.	Compreensão mais ampla que inclui identidade, valores, memórias e histórias conectadas aos antepassados.
Foco	Concentram-se em habilidades e práticas específicas, como rituais, medicina tradicional e agricultura.	Abrangem aspectos simbólicos e espirituais, além de conhecimentos práticos.
Compartilhamento	Compartilhados dentro de um grupo social específico, muitas vezes ligado à tradição.	Incluem a conexão espiritual com os ancestrais e a busca por significado nas histórias.
Relação com a história	Profundamente enraizados na cultura e na história de um povo, refletindo práticas cotidianas.	Envolvem uma dimensão histórica que liga as pessoas a seus antepassados e suas experiências.
Identidade e Cultura	Relacionam-se mais com práticas culturais específicas.	Integram a identidade cultural, a espiritualidade e a conexão com a história familiar.
Dimensão Espiritual	Menos foco na espiritualidade; mais voltados para os conhecimentos técnico e prático.	Incluem uma forte dimensão espiritual, valorizando a conexão com os ancestrais.

Fonte: a autora, com base em Martins (2021) e Oliveira (2007).

Os saberes ancestrais e os saberes da ancestralidade desempenham papéis fundamentais na formação de uma educação antirracista na perspectiva desta pesquisa. Consideramos essa intersecção entre saberes importante para a construção de uma educação que não apenas reconheça, mas também valorize e problematize as diferenças étnico-raciais presentes na sociedade. A educação antirracista pode ser entendida como um conjunto de práticas e políticas educacionais que visam a combater o racismo e a promover a igualdade racial. Ela inclui o reconhecimento e a desconstrução de estereótipos, a valorização da diversidade étnico-racial, a incorporação de conteúdo que aborde a história e a cultura afrodescendentes.

Promover uma educação antirracista é dever de todas as pessoas; portanto, é necessário assumir um compromisso político com essa luta, incluindo-se também as pessoas brancas. Concordamos com McLaren (2000), ao afirmar que é necessário que as pessoas brancas reconheçam e neguem os privilégios da branquitude. Nesse sentido, é tarefa de educadoras e educadores críticas/os desnaturalizar a condição branca.

Em perspectiva semelhante, Bento (2022) destaca a importância de se analisar a branquitude como uma construção social e histórica que se beneficia do racismo estrutural. A autora argumenta que a branquitude não é apenas uma identidade racial neutra, mas um sistema de privilégios que opera de forma invisível e naturalizada na sociedade. Compreender a branquitude contribui para desconstruir o racismo e promover a igualdade racial. Para isso, é necessário que as pessoas brancas reconheçam seus privilégios e se engajem na luta antirracista, questionando as estruturas de poder que beneficiam o grupo racial branco em detrimento de outros grupos. Nessa perspectiva, os estudos decoloniais e afrodiaspóricos podem contribuir para tal reflexão.

Esta pesquisa buscou refletir sobre as possíveis contribuições na construção de pontes entre saberes e fazeres de pessoas negras consideradas leigas para que elas estejam na e com a universidade, a fim de que essas interações contribuam mutuamente tanto na formação das/os estudantes graduandas/os quanto na integração de outros saberes e fazeres em diálogo com outras epistemologias.

Esta seção está organizada em cinco tópicos. No primeiro, são registrados aspectos da história de vida da pesquisadora e sua relação com o tema; no segundo, a delimitação do tema e os objetivos da pesquisa; no terceiro, a perspectiva metodológica; na quarta, as participantes; por fim, no quinto, a organização da dissertação.

1.1 Uma menina que brinca de ser sonhos: aspectos da minha história e a aproximação da temática¹

O sol já prenunciava seu calor logo ao amanhecer na pequena casa construída com técnica mista entre pau a pique e adobe. As demandas rotineiras acordavam seus moradores, a preta vó, de olhar atento, com sua corcunda bem alta como quem carrega o peso do mundo nas

¹ Nesse tópico, foi utilizada a primeira pessoa do singular por se tratar das experiências pessoais da autora. Nos demais tópicos e seções, foi utilizada a primeira pessoa do plural, para marcar a interlocução entre a autora, o orientador, as participantes da pesquisa e os referenciais teóricos.

costas: o peso das trouxas de roupas lavadas à beira do rio, os baldes com água tirada da cisterna, as colheitas de saca de arroz, o peso de ser mãe, ser vó, ser mulher. “A mulher é a vida. E também a promessa de expansão da vida” (Ki-Zerbo, 2010, p. 30). De tez bronzeada de tons roxos, ela sempre reforçava sua descendência indígena, bugre² – termo que utilizava com orgulho: “minha vó foi pega a laço”, como se dissesse “eu sou neta de guerreira, de quem resiste”. Minha avó, com seus cabelos crespos e sua pele escura, não era apenas uma figura familiar; ela representava a força e a resiliência de nossas raízes. Seus traços físicos eram um testemunho da ancestralidade que carregava consigo, e cada história que contava sobre sua infância em uma comunidade afro-brasileira revelava não apenas sua vivência pessoal, mas também um legado cultural rico em tradições e valores. Meu avô – um velho preto baixinho de olhos fundos e gentis e sorriso largo e maroto, como quem esconde um segredo ou uma “papiata” para si – talvez risse do mundo ou de si mesmo, ou então apenas sorrisse, talvez soubesse algo que ninguém mais sabia, algo que lhe desse esperança, algum segredo misterioso que o deixasse alegre, como uma criança que aguarda uma surpresa.

A filha grávida, cansada de carregar o peso da barriga, fatigada pelo calor, cuidadosa no trato da casa e do filho ainda pequeno, de seus outros compromissos; mesmo assim, a jovem cantava, afinada como um rouxinol. Cantava, enquanto lavava a roupa no tanque baixo, feito de um tronco grosso de aroeira; caminhava devagar, como quem dançava uma valsa com a vassoura, e varria o grande quintal – hoje de seus pais, mas outrora de seus avós – e, ainda que, a cada passo de valsa, entre uma nota e outra, suspirasse, continuava a varrer.

Depois seguia as exigências do ritual da família: descascava alguns alimentos e observava, satisfeita, a grande galinha que passeava faceira pelo quintal e mal sabia que fora engordada para a canja de mulher parida. A gestante olhava e pensava: “Essa foi a que restou”. As outras já haviam sido cozidas e entregues às destinatárias: suas irmãs de sangue e companheiras de prenda – uma havia dado à luz em maio; outra, em abril, possibilitando, assim, tempo para que a franga ganhasse carne e tamanho de galinha de festa faceira. A grávida pensou: “Eu fiquei com a melhor”.

Sol a pino, porta fechada, janelas abertas. A vizinha, madrinha e parteira, já na espreita. Ao longe ouviam-se gemidos e gritos abafados até constatarem: não ia dar tempo de levá-la à mansão do caminho, “Hospital maternidade” – nome irônico, pois estava localizava bem no

² Bugre seria o mesmo que chamar alguém de selvagem. É uma palavra usada no sentido pejorativo, para ofender um indígena. É uma denominação dada a indígenas de diversos grupos do Brasil por serem considerados não cristãos pelos europeus. Exemplo de uso da palavra Bugre: Meu bisavô era um bugre.

trajeto do cemitério, realmente muito próximo! Uma maneira sarcástica de lembrar que vida e morte são mesmo parentes em primeiro grau.

Dada a carência de transporte e recursos, a distância para o hospital era ampliada de forma significativa. Naquele tempo, carros eram uma raridade, ao menos na comunidade onde a família residia. Encontrar um táxi não era tarefa fácil, assim como meios de comunicação, como telefones fixos, particulares ou públicos. A jovem mãe fazia seu papel, tentado pôr para fora o bebê que insistia em permanecer em seu útero. Ela se levantava, ficava de cócoras, caminhava, se deitava, e nada...

O bebê apenas se mexia, como se, em um sono profundo, se virasse para o canto e continuasse a dormir; as águas internas em balanço eram como um ninho, acalanto até que tempestade se tornasse nisso. O bebê segurava-se ao fio da vida que o conectava com sua mãe, como se argumentasse: “Só um pouco mais”. Quiçá preguiçosamente desejasse um pouco mais ouvir o som das águas maternas que escondem segredos ancestrais sobre a melodia cantada no atravessar do Atlântico; talvez procurasse descortinar o grande mistério ancestral da mãe África.

Certa vez ouvi uma fala atribuída a Carolina Maria de Jesus, em que ela se compadecia da África: “Coitada da mãe África ao chegar e não encontrar seus filhos. Talvez fosse a Mãe quem desejava salvaguardar em seu ventre a filha, pois lá era como solo sagrado e retorno à terra mãe do mundo”.

Até que vencida pelas ondas causadas pelas contrações, a parteira ressabiada e cansada, a preta parideira, testemunhou meu aportar. Vim ao mundo cercada por bolhas de sabão, como em brincadeira de crianças, bolhas pequenas e grandes umedecendo o local em que tocavam ao estourar. As bolhas de sabão foram fruto de uma fricção da mão da parteira no sabão e na água, depois na barriga de puérpera, para lubrificar e facilitar o pressionar e o massagear da barriga, prática utilizada para estimular a saída do bebê.

O sol ardia o clima quente, um dia sem vento, uma tarde comum na cidade ensolarada e seca. Nasci aos 23/07 na cidade de Ituiutaba, cidade cujo nome é oriundo da língua tupi-guarani e significa “cidade do rio Tijuco” – “i” (rio), “tuiu” (Tijuco), “taba” (povoação, aldeia, cidade). Cidade localizada no interior de Minas Gerais.

Criada no mesmo local do nascimento em um bairro periférico, de nome pitoresco – Natal –, foi ali onde minha mãe, aos 19 anos, abraçou-me pela primeira e acolheu-me em seus trêmulos braços em sol a pino. Afastada do íntimo de minha mãe, forçaram-me a chorar como se já dissessem: “Aprenda a se rebelar! Grite, chore e denuncie”. Depois de um breve silenciar, olhos curiosos me percorriam. Fui “vistoriada”, no primeiro momento conferindo os membros,

dedos dos pés e mãos “perfeitas”, olhavam-me curiosos, buscando já semelhanças. Cabreiros constataram: “Essa menina é muito clara”. “Deixa estar, que já escurece” – a preta vó e a parteira trataram de conferir o finalzinho do dedo e início da unha, ponto em que, segundo os “antigos”, se apresenta a tonalidade real do recém-nascido e que, com o passar dos dias, vai se alterando.

O velho vô, em volta do fogão à lenha, assopra, acende e prepara o banquete feito à base de galinha gorda reservada para a recém-parida. Ele alimenta sua filha caçula, que, por sua vez, alimenta sua cria – a circularidade dos afetos e gestos simples de cuidados, a verdadeira sustância e alimento da vida. Mais tarde, o velho, como parte de um ritual e de uma tradição, veio olhar o nariz da recém-nascida para julgar se havia semelhança com o seu, que era pequeno de base larga, dorso curto, narinas bem alargadas e achatado, características negroides bastante comuns a alguns descendentes de parte da diáspora. Aspecto de sua imagem de orgulho, pois o ligava seus descendentes a ele e a seus ancestrais. Olhou firmemente a pequena garota pálida e resolutamente afirmou: “É, essa não tem o nariz dos Batista” (sobrenome do avô). Pensativo, saiu. Ficou a observar o quintal e disse: “É hora de colher o café, senão passa”.

Além do cafezal no quintal de 20 m × 50 m considerado nos dias atuais uma pequena chácara, nesse espaço havia várias espécies de árvores frutíferas: coqueiro, abacateiro, goiabeira, mangueiral, canavial. Plantávamos também milho, amendoim, entre tantas outras culturas; criávamos porcos, galinhas e tínhamos abundância no casebre. Transitava toda a família em horários dos mais diversos do dia e da noite – filhas, genros, netas, netos e bisnetos tinham sempre um lugar seguro de partilha e acolhimento.

Descrevo minha pequena experiência de vida no que hoje chamo de quilombo, por compreender a definição de Maria Beatriz Nascimento (2018, p. 69) para *quilombo*: “[...] o quilombo pode ser uma atitude dos negros de se conservarem no sentido histórico e de sobrevivência grupal que ele se apresenta enquanto assentamento social e organização que cria uma nova ordem interna e estrutural”.

Nascimento (2018), intelectual, antropóloga afro-brasileira, contribuiu significativamente para a ampliação da noção de quilombo, indo além da definição histórica e geográfica para incluir uma perspectiva mais abrangente de resistência cultural e social e superar o conceito, que, no período colonial, era definido como qualquer assentamento habitado por pessoas negras fugitivas, contendo cinco ou mais indivíduos, conforme apresentada em 1740 pelo Conselho Ultramarino³, ao se dirigir ao rei de Portugal. Para Nascimento (2018), o

³ Órgão criado em 1642, subordinado à Secretaria de Estado dos Negócios da Marinha e Domínios Ultramarinos e encarregado exclusivamente da administração colonial (Conselho [...], 2013).

conceito não se limita apenas aos locais geográficos historicamente conhecidos como quilombos, que eram comunidades formadas por africanos escravizados fugitivos e seus descendentes. Para a pensadora, os sentidos de quilombo aglutinam-se a outros sentidos e significados, pois o quilombo representa espaços de resistência, afirmação e preservação da cultura afro-brasileira em qualquer contexto.

De modo similar, Nascimento (2002, p. 348), em *Quilombismo: um conceito científico histórico-social*, defende que:

Quilombo não significa escravo fugido. Quilombo quer dizer reunião fraterna e livre, solidariedade, convivência, comunhão existencial. Repetimos que a sociedade quilombola representa uma etapa no progresso humano e sociopolítico em termos de igualitarismo econômico. Os precedentes históricos conhecidos confirmam esta colocação. Como sistema econômico, o quilombismo tem sido a adequação ao meio brasileiro do comunitarismo ou ujamaísmo da tradição africana.

Nesse aspecto, o quilombo é visto com sentido político no qual se assentam modos próprios de vida, jeitos de ser e de estar no mundo, um mundo no qual as pessoas negras são política, ideológica e filosoficamente posicionadas dentro de um sistema por elas constituído. O quilombo torna-se um símbolo de resistência, solidariedade e luta contra a opressão e de apreço à liberdade. É um espaço onde a cultura africana e afro-brasileira é preservada, celebrada e partilhada de geração em geração e recriada para além para a preservação dos corpos, mas também das mentes e dos sonhos.

É nessa perspectiva, que compreendo o lugar onde nasci. Espaço salvo no tempo e, principalmente, em meu coração, local esse onde éramos protegidas/os de práticas racistas, identificávamos as diversas tonalidades de nossa pele; no entanto, assim como a diversidade do vasto continente africano de nossas origens, sabíamos que éramos todas/os do mesmo território, e mais: éramos filhas/os do mesmo sonho, do mesmo amor pela liberdade.

Mas por que estou aqui a descrever esse espaço? Porque é para onde olho, quando penso em desaprender e desconstruir práticas coloniais em meus próprios referenciais, em práticas ancestrais que me trouxeram até o programa de pós-graduação; lugar onde se encontram a menina, a pensadora, a sonhadora, a ativista e a pesquisadora, cientes, pois, da multiplicidade e da complexidade do existir na perspectiva filosófica e criativa africana ancestral que me afasta da fragilidade e da limitação do pensamento cartesiano. A afirmação da identidade negra é uma forma de resistência ao racismo e uma busca pela valorização da cultura e da história afro-brasileira (Munanga; Schwarcz; Gomes, 2018). Assim, firmamos nossa abordagem em outro lugar.

Sempre olho e volto ao quintal ancestral, onde os diversos papéis sociais impostos pelo modelo colonial para nós não faziam sentido; mesmo que eventualmente se vejam algumas frações do mundo lá fora, ali dentro, no quintal ancestral, tudo está em relativa paz. Essa é minha estratégia: uma reconexão. É assim que penso em começar a desconstruir a colonialidade e a modificar as estruturas eurocêntricas. Isto não se faz sem movimentos internos, não se faz sem uma mudança de paradigmas nem reflexão crítica. Entretanto, essa ação não é cega. É preciso transformar e dar sentidos e significados, como aconselha hooks (2013). Ouso, ainda, acrescentar ressignificados. A autora defende que se trata de revolucionar a vida cotidiana. É preciso reconhecer que devemos e podemos olhar para o mundo com outras lentes, outras bases filosóficas que, se não respondem, ao menos aproximam possibilidades de respostas ou perguntas próprias de uma população que não é atendida por questões universais, pois, como já enunciado, as respostas podem estar mesmo nas diferenças que possam parir perspectivas epistemológicas próprias, vivas e dinâmicas, capazes de transcender e transgredir.

Ao adentrar o primeiro capítulo da obra de hooks (2013), deparo-me inicialmente com a então Gloria Jean e acompanho seu encantamento com a escola e seu amor pelo conhecimento, pela aventura do conhecer, ao mesmo tempo em que apresenta o cenário político de segregação racial em que viviam as pessoas negras entre 1877 e meados dos anos 1960. A escola segregada, frequentada apenas por estudantes negras/os e dispendo de corpo docente também negro, era um lugar predominantemente familiar, pois estava entre os seus, era um lugar de cuidado, de encanto e de produção de mudanças, construídas coletivamente por mulheres negras: professoras negras que educavam por uma causa, por um ideal de justiça social. Assim, a escola se mostrava para a pequena uma colossal aventura, pois ela podia conhecer possibilidades, para além daquelas impostas cotidianamente pela segregação “Naquela época, ir à escola era pura alegria eu adorava ser aluna. Adorava aprender. A escola era lugar do êxtase – do prazer e do perigo. Ser transformada por novas ideias era puro prazer” (hooks, 2013, p. 11).

Ao ler esse capítulo, recordei-me de minha infância e das primeiras experiências com a educação formal, no início dos anos 1980. A sala de aula, com suas rotinas, parecia ser a principal lição a ser aprendida: era enfadonha, o tempo corria lento, e, por essa razão, os espaços externos da escola – o refeitório, a quadra e o pátio – tornaram-se a parte mais empolgante. Nesses espaços, eu me sentia desvendando o mundo. Descobri o quanto eu conseguiria comer, apostava com minhas colegas quem comeria mais e em maior velocidade o lanche da escola; posteriormente, descobri que isso tinha ligação com a noção de tempo e espaço nesse período. Descobri alguns limites e potências, pois percebi que eu conseguia correr para fugir do colega mal-intencionado, “aquele que sempre me puxava o cabelo”. Lembro o quanto eu sabia sobre

a arte de brincar, inventar, descrever, imaginar e criar. A escola me oportunizava sair das dinâmicas e rotinas impostas pela concretude das necessidades da organização familiar, ligadas aos cuidados de animais e plantas, pequenas obrigações que faziam parte dos hábitos e da cultura de minha família.

A escola era uma oportunidade especial de sair, de brincar, de ser o que eu quisesse. Também estar separada de meus irmãos, mesmo que por vezes eu os procurasse para dividir minhas vitórias. Eu me sentia mais corajosa, pois estava só e sentia que a escola era meu território. Assim, meus colegas, minha professora, e o modo como eu experienciava o caminho para a escola o tornavam “meu caminho”, com uma leitura de mundo que demonstrava que apenas eu conhecia a cartografia daquele território e isso fazia parte da minha individualidade e singularidade. O percurso até a escola era uma grande aventura. Meus pequenos pés se afundavam na areia fina do caminho, e eu imaginava por vezes que era areia movediça. Assim, eu brincava pelo trajeto todo. Ah, como era divertido afundar o pé, levantar a perna para desprender-me da areia, desviar de buracos e pequenos galhos, subir e descer pequenos morros. Em dias de ventania, eu enfrentava “tempestade” de areia, a mesma areia fina que outrora me prendia os pés.

Realmente, recordo-me de que eram tantos os desafios; o caminho era uma jornada perigosa e divertida, mas também uma aventura para outras possibilidades e realidades. Assim como para hooks (2013), para mim a escola era o lugar onde as concepções sobre mim, sobre o que eu poderia ser, eram abandonadas e subvertidas. Eu poderia me reinventar através das ideias.

No percurso escolar aos poucos a escola foi se mostrando mais desafiadora à medida que se consolidavam práticas de contenção e doutrinação das rotinas infantis do brincar, do fantasiar de minha individualidade. Outro aspecto relativamente habitual para nossa realidade era o de não frequentar a primeira etapa da educação, o “prezinho”, ou, como denominado atualmente, a pré-escola. Minhas dificuldades eram justificadas por essa condição, pela equipe escolar. Os desafios mostraram-se para além do caminho tácito outrora descrito. No percurso educativo fui reprovada duas vezes antes mesmo do Ensino Médio, quando já vislumbrava, como muitos jovens pobres naquele contexto, o estudo visando ao mercado de trabalho, crendo que isso fosse suficiente para ter um bom emprego.

Durante minha vida escolar, frequentei a escola em Santa Vitória (MG), em Ituiutaba (MG), lugar no qual cursei a maioria de minha Educação Básica. Perpassei também pela Escola Messias Pedreiro em Uberlândia, para onde se moveram minhas esperanças, após constatar o restrito espaço ao qual meu corpo estaria relegado em Ituiutaba, em geral, o trabalho doméstico

naturalizado em minha família, pois minha avó, mãe, tias e primas trabalhavam em casa de famílias tijucanas havia gerações; minhas parentes passavam de geração em geração nas mesmas casas, remetendo, assim, a aspectos do período escravocrata. Então, em consonância com a menina que sonhava em ser outras possibilidades, vim para Uberlândia, onde inicialmente pretendia terminar o segundo grau, em 1995, faltando apenas um ano para conclusão. Meus planos foram postergados. Retomando-os somente anos depois, em 2002 concluí o Ensino Médio via Educação de Jovens e Adultos.

Terminado o Ensino Médio, decidi cursar uma universidade prestando o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e optei pelo curso de Pedagogia. Foram considerados para minha escolha o forte sentimento e o desejo de ter acesso à universidade, pois acreditava que poderia transformar minha realidade; ter acesso e possibilidade de um emprego melhor, além do sonho de melhorar as condições socioeconômicas e reduzir as inseguranças da iniciativa privada em relação ao trabalho, fitando um cargo via concurso público.

No último ano da graduação atuei em um projeto de extensão trabalhando com jovens e adultos. Em 2017, cursei uma especialização e tive a oportunidade de participar de uma viagem de campo que visava à incursão em quilombos da Bahia. Conheci a pedagogia griô no espaço denominado Grãos de Luz e Griô, na cidade de Lençóis⁴ – pedagogia essa que tem relação direta com a oralidade. Os saberes e os valores comunitários apresentam-me possibilidades outras de pensar a educação, aproximando-me da temática de estudo.

A pedagogia griô pode ser brevemente definida como uma educação feita de vínculos e ancestralidade. Nesse momento, aproximo-me das dimensões mais íntimas de minha formação, que constituem as facetas cognitivas, filosóficas e identitárias e se apresentam como distinta potência educativa, mostrando a educação voltada para uma perspectiva mais generosa, autêntica e – arrisco dizer – mais próxima de uma pedagogia verdadeiramente pensada para e por uma identidade afro-brasileira e indígena, portanto, anticolonialista e antirracista na qual as referências se ampliam. Em 2019, prestei o concurso para professora efetiva da Rede Municipal de Educação em Uberlândia e fui aprovada. Tomei posse em janeiro de 2021. O mestrado apresentou-se como uma oportunidade de continuar sonhando com novas possibilidades, buscando construir e transformar minhas experiências e meus conhecimentos em uma relação íntima com a prática pedagógica reflexiva e crítica.

Ao longo desse percurso, enfrentei diversos desafios que me levaram a retornar ao meu quintal ancestral, crescendo em um ambiente onde as tradições afro-brasileiras e a riqueza dos

⁴ PUBLICAÇÕES. Lençóis, [202-]. Portal: Grãos de Luz e Griô. Disponível em: <https://graosdeluzegrio.org.br/pedagogia-grio/publicacoes-pedagogia-grio/>. Acesso em: 31 mar. 2024.

saberes ancestrais eram celebradas e aprendidas desde a infância. Esses saberes mostram-se como lições sobre resistência, identidade e pertencimento. Essa vivência me ensinou que os saberes não se limitam a conhecimentos técnicos, mas também representam formas de conexão espiritual e cultural. Assim, sinto-me motivada a investigar como os saberes da ancestralidade podem ser integrados à formação de professoras e professores, promovendo uma educação antirracista que valorize as vozes e as histórias das comunidades afro-brasileiras. Assim, apresento a delimitação da pesquisa.

1.2 Descolonizando o olhar sobre a ancestralidade negra e a formação de professoras e professores: problema, temas e objetivos

A formação de professoras e professores tem papel fundamental na educação, pois orienta e forma os futuros profissionais. Nesse sentido, é importante uma formação humana, densa, complexa e crítica que favoreça um pensamento de transformação. Consideramos que os saberes da ancestralidade podem ser incorporados à formação de professoras e professores e, dessa forma, contribuir para a promoção de uma educação antirracista e democrática. Esses saberes promovem a descolonização epistêmica por meio de uma relação profundamente reflexiva e dialogal. Nossa defesa é a de que os cursos de formação de professoras e professores possibilitam a reflexão sobre como saberes, habilidades, práticas, tradições e valores culturais afro-brasileiros estão intimamente relacionados à perspectiva da formação de identidades plurais.

A proposta é amparada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que altera o artigo 26-A da Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB) e torna obrigatório o estudo da cultura e da história afro-brasileiras e africanas nas instituições públicas e privadas de ensino fundamental, médio e superior. Posteriormente, a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, deu nova redação ao artigo 26-A da LDB, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e indígena”.

Lembramos que a história do Brasil, é marcada pela escravização de pessoas negras que foram sistemática e brutalmente forçadas não “apenas” a trabalhar em lavouras e cidades mas, amordaçadas e roubadas de suas raízes. As/Os descendentes desses *sujeitos* foram perversa e cinicamente convencidas/os da incapacidade de seus ancestrais de pensar, criar e até lutar. Assim, a subalternização seria o único destino das/os herdeiras/os do passado da diáspora africana. O corpo colonizado era visto como corpo destituído de vontade de subjetividade,

destituído de voz, reduzido a mão de obra ao longo de todo o processo histórico; no entanto, é inegável a importância da resistência e das lutas de homens e mulheres negras.

Implica-se, com isso, a necessidade de se abordar o tema em questão no ensino e em todas as disciplinas do currículo da educação como estabelece a Lei nº 10.639/2003, fruto e prova irrevogável da força dos movimentos negros. Como medida de reparação, soma-se a implantação das políticas de ações afirmativas para as populações negra e indígena.

Com base nessas considerações, delimitamos como problema de pesquisa a seguinte questão: como os saberes da ancestralidade negra podem contribuir para a formação de professoras e professores de modo a promover uma educação antirracista? Com base nesse questionamento, definimos como objetivo geral analisar as possíveis contribuições dos saberes da ancestralidade negra para a formação de professoras e professores de Cursos de Pedagogia, na promoção de uma educação antirracista. De forma específica, buscamos: i) aprofundar os estudos sobre os saberes da ancestralidade, o pensamento decolonial e afrodiaspórico; ii) registrar as vozes de mulheres negras sobre os saberes da ancestralidade; e iii) relacionar as narrativas da ancestralidade com o debate de uma educação antirracista.

Na continuação deste estudo, registramos nossa perspectiva metodológica.

1.3 Por uma metodologia antirracista: trilhando caminhos decoloniais na pesquisa

Por muitos séculos, o método científico na pesquisa amparou-se no paradigma da ciência moderna. Esse método teve como referência Descartes, considerado um de seus pilares. Segundo Silva Júnior (2012, p. 234),

O método cartesiano consiste de quatro regras básicas, que, segundo Descartes, são capazes de conduzir o espírito à verdade. Em primeiro lugar, a evidência, o objeto deve ser exposto com clareza; em segundo lugar, a decomposição, é preciso dividir em tantas partes, em quantas forem necessárias; em terceiro, a ordenação, é fundamental partir dos problemas mais simples para os mais complexos; por fim, a revisão, é imperativo fazer as verificações para certificar-se de que nada esteja errado.

Em perspectiva semelhante, Morin (2007) afirma que, no final do segundo milênio, o mundo científico considerava que as ciências repousavam sobre três pilares de certeza: 1) o primeiro era o da ordem, da regularidade, da constância e, sobretudo, do determinismo absoluto; 2) o segundo, da separabilidade, ou seja, para se conhecer um objeto, bastava isolá-lo conceitual ou experimentalmente, extraindo-o de seu meio de origem para examiná-lo num meio artificial; e 3) o terceiro, do valor da prova absoluta fornecida pela indução e pela dedução e pelos princípios aristotélicos que estabeleciam a unicidade da identidade e a recusa da contradição.

O rigor científico afere-se pelo rigor das medições, e o que não é quantificável é cientificamente irrelevante. Outro aspecto do método científico assenta-se na redução da complexidade: conhecer significa dividir e classificar para, depois, determinar relações sistemáticas entre o que se separou.

Esta investigação vai de encontro a esse paradigma, pois concordamos com Martins (2004), ao se posicionar de forma contrária a esse modelo de pesquisa nas humanidades, que buscaram reconhecimento e legitimidade como ciências apoiando-se nos paradigmas consagrados pelas ciências naturais. O autor reforça que objetividade e neutralidade são almejadas quando se busca o conhecimento positivo da realidade humana. Buscar nas ciências naturais os meios para garantir a legitimidade científica fez com que as ciências humanas assumissem os pressupostos das ciências naturais, incorporando uma perspectiva epistemológica e metodológica que não lhe é própria, o que não nos possibilita explicitar os fenômenos humanos em sua profundidade – em sua *complexidade*.

Nossa pesquisa inspira-se nos estudos decoloniais e afrodiaspórico. Segundo Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016), o decolonial como rede de pesquisadores que buscam sistematizar conceitos e categorias tem uma existência bastante recente, porém, como prática de oposição e intervenção, surgiu no momento em que o primeiro sujeito colonial do sistema-mundo moderno/colonial reagiu contra os desígnios imperiais em 1492⁵. Os autores destacam que a conquista e a dominação da América e o apogeu dos impérios espanhol e português significou não apenas a criação de uma economia mundial, mas a emergência do primeiro grande discurso do mundo moderno, que inventou e, ao mesmo tempo, subalternizou populações indígenas, povos africanos, muçulmanos e judeus. Nesse contexto foi imposto um novo padrão de poder, de ser e de saber. Efetivou-se um processo de dissimulação, esquecimento e silenciamento de outras formas de conhecimento que dinamizavam outros povos e sociedades.

Ao propor este estudo sobre as possíveis contribuições da ancestralidade para uma formação antirracista, fundamentado em pensadoras e pensadores decoloniais e afrodiaspóricas/os, acreditamos que esses enunciados formulam conhecimentos com base em

⁵ O ano de 1492 é frequentemente considerado o marco inicial do sistema-mundo moderno/colonial, especialmente em relação às potências europeias, que começaram a expandir sua influência e seus domínios nas Américas. No entanto, é essencial reconhecer que sistemas de colonização já existiam antes desse evento, evidenciando que a prática colonial não é exclusiva da modernidade europeia (Quijano, 2005).

perspectivas e cosmopercepções⁶ ou experiências de indivíduos subalternizados. O que está implícito nessa afirmação é uma conexão entre o lugar e o pensamento. Sobre o lócus de enunciação, ressaltamos que

Afirmar o *locus* de enunciação significa ir na contramão dos paradigmas eurocêntricos hegemônicos que, mesmo falando de uma localização particular, assumiram-se como universais, desinteressado e não situados. O *locus* de enunciação não é marcado unicamente por nossa localização geopolítica dentro do sistema mundial moderno/colonial, mas é também marcado pelas hierarquias raciais, de classe, gênero, sexuais etc. que incidem sobre o corpo (Bernardino-Costa; Grosfoguel, 2016, p. 27).

Assim como os autores supracitados, consideramos as contribuições do feminismo negro e de intelectuais como Lélia Gonzales, Maria Beatriz Nascimento, Sueli Carneiro, Alberto Guerreiro Ramos, Abdias do Nascimento e Clóvis Moura, autoras e autores silenciados pela academia. Isso significa se deparar não somente com testemunhos sobre os efeitos da dominação colonial, mas também com o registro de múltiplas vozes, ações, sonhos que lutam contra a marginalidade, a discriminação e a desigualdade e buscam a transformação social. Vão ao encontro de nossa pesquisa, pois nos ajudam a problematizar a colonialidade como elemento fundamental para pensar e construir uma educação antirracista.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, a abordagem selecionada é a qualitativa, por oportunizar uma maior compreensão do fenômeno estudado. A abordagem qualitativa possibilita estabelecer outro “olhar” sobre o “humano”, mais plural, a partir da conjugação de várias correntes teóricas, o que se desdobra em nova perspectiva epistemológica na construção do conhecimento sobre os fenômenos sociais, principalmente os educativos. A abordagem qualitativa é uma perspectiva que privilegia a compreensão de fenômenos sociais por meio de um contato profundo com as/os personagens da pesquisa em seu próprio ambiente.

Consideramos as participantes da investigação coautoras, pois entendemos que, se a pesquisa busca reconhecer o valor do saber dessas personagens, elas devem ser reconhecidas e identificáveis neste trabalho. Essa escolha implicou a valoração sobre a importância dessas personagens para a pesquisa, sendo, portanto, uma escolha consciente da pesquisadora. A consideração das participantes da investigação como coautoras, além de reconhecer o valor dos seus saberes e a importância delas para a pesquisa, possibilita um diálogo com Gayatri Spivak (2010), que questiona se a/o subalternizada/o pode falar, já que é silenciada/o pelas estruturas

⁶ O conceito de cosmopercepção, cunhado pela socióloga nigeriana Oyèrónké Oyèwùmí, refere-se a uma forma de compreender o mundo que integra todos os sentidos, sem hierarquizar-los, em contraste com a visão ocidental que privilegia o sentido da visão. Oyèwùmí argumenta que essa abordagem é característica de culturas africanas, especialmente entre os iorubás, para quem a percepção do mundo é mais holística e relacional, considerando a interconexão de diferentes formas de sentir e conhecer (Silva; Mendes; Oliveira, 2020).

do poder. Também abre espaço para a construção de um conhecimento decolonial, em que as vozes historicamente marginalizadas são, enfim, protagonistas.

Ao trazermos as participantes para o centro da pesquisa, reconhecendo-as como coautoras e dialogando, de forma horizontal, com suas vozes e experiências, buscamos romper essa lógica de silenciamento. No processo da pesquisa, o saber das participantes não foi extraído, mas sim cocriado. Acreditamos que, ao lhes conferir o papel de coautoras, não apenas reconhecemos a importância de seus saberes na construção do conhecimento, mas também criamos condições para que suas vozes ecoem e sejam ouvidas, contribuindo para a desconstrução de narrativas hegemônicas e para a produção de um conhecimento mais plural e democrático.

O primeiro passo do desenvolvimento da pesquisa consistiu na realização de uma revisão bibliográfica. Buscamos aprofundar nossos estudos sobre o pensamento decolonial, e afrodiaspórico e sobre a educação antirracista. Na construção do marco teórico da dissertação, seguimos os ensinamentos de Gallego Ramos (2019). De acordo com o autor, a construção e articulação das teorias com as outras partes da investigação é um dos momentos mais importantes, definidores e difíceis de um estudo. Para o autor,

La construcción del marco teórico no es un momento independiente de otras partes de la investigación. La revisión de la literatura debe ir aportando simultáneamente a la construcción del marco teórico, del objeto de estudio, el estado de la cuestión y el perfeccionamiento del diseño de la investigación. Cada persona debe descubrir la estrategia que le resulte más efectiva (Gallego Ramos, 2019, p. 850).

Na construção do marco teórico, uma estratégia que contribuiu para nossa pesquisa consistiu na realização do *estado da questão*. Segundo Nóbrega-Therrien e Therrien (2004), o estado da questão consiste no levantamento bibliográfico para se compreender em qual estágio de produção se encontra o tema investigado. Diferentemente do estado da arte ou do estado do conhecimento, que tem por objetivo catalogar e mapear uma certa produção acadêmica, ou seja, possui um caráter inventariante, o estado da questão tem como objetivo delimitar e caracterizar o objeto (específico) de investigação de interesse do pesquisador e a consequente identificação e definição das categorias centrais da abordagem teórico-metodológica.

Cientes desses aspectos, realizamos as buscas especificamente nos bancos de teses e dissertações, relatórios de pesquisa e estudos teóricos dos seguintes portais: Portal de Periódicos da Capes, Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). No processo de busca, utilizamos como palavras-chave os seguintes termos: ‘Educação Antirracista’, ‘Formação de Professores e Decolonialidade’, ‘Formação de Professores e a Lei 10.639/03’, ‘Saberes Ancestrais’. Buscamos identificar

artigos, teses e dissertações. Nossos esforços não apenas nos permitiram encontrar as principais discussões que cercam o tema da pesquisa, mas também nos apoiaram na seleção de leituras importantes para servir de suporte teórico.

Esse processo ocorreu em duas etapas, a primeira em 15 de março de 2024; e a segunda, em 17 de abril de 2024. Realizada a identificação e seleção dos trabalhos, procedemos à leitura, seleção e categorização dos resumos. Os resultados que esse método proporcionou foram detalhados na seção 2, tópico 2.3 “O Estado da Questão: Ancestralidade negra” (p. 42).

A lógica do estado da questão vai além dos dois domínios propostos, embora neles encontre as bases de referência ou de apoio de elaboração do texto. Consideramos aspectos objetivos e subjetivos que são também evidenciados pelas/os autoras/es como elementos construtores e meios para a produção científica: a criatividade e o planejamento a serviço de uma ciência plural possível para a construção de outros modos de descobrir aquilo que se procura ou mesmo as evidências negligenciadas por pesquisadores menos criativos.

Outro recurso metodológico utilizado nesta investigação foi a análise de documentos. Recorremos à legislação referente às questões étnico-raciais e à necessidade da efetivação de uma educação antirracista. Dentre os dispositivos legais, destacamos as leis nº 7.437, de 20 de dezembro de 1985 (que inclui, entre as contravenções penais, a prática de atos resultantes de preconceito de raça, de cor, de sexo ou de estado civil) e nº 10.678, de 23 de maio de 2003 (que cria a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República), além das já mencionadas nº 9.394/1996 (LDB) e nº 10.639/2003 (obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”).

De acordo com Cellard (2008), a análise documental é uma importante técnica de pesquisa qualitativa. O autor destaca que a análise documental é uma técnica de coleta e análise de dados que utiliza documentos como fonte de informação. Em consonância com Cellard, também consideramos que os documentos oferecem informação valiosa. Mas, ressaltamos a inspiração na perspectiva decolonial, que pode aprofundar a análise. Procuramos ir além da coleta e análise de dados, buscamos desconstruir a neutralidade dos documentos, revelando silêncios e ausências, contextualizando-os historicamente e questionando categorias e discursos. Assim, a análise documental se torna ferramenta de empoderamento, desconstruindo narrativas coloniais e promovendo um conhecimento mais plural e democrático.

Por fim, contamos com as narrativas sobre ancestralidade de duas participantes. Elegemos como espaço para gravar as narrativas o Centro de Memória da Cultura Negra Graça do Aché. O espaço é marcado por uma ambientação histórica e cultural, além de ser um lugar que valoriza a prática e contribuição de uma personagem negra da comunidade. Portanto,

cremos que esse espaço tenha atuado como um catalisador para diálogos enriquecedores, além de fortalecer a confiança e autoimagem das convidadas.

A primeira atividade foi conduzida por Adriana Maria e realizada no dia 31 de outubro de 2023; a segunda, no dia 6 de novembro de 2023, teve como apresentadora Romilda Sankofa. As narrativas, produzidas oralmente, foram gravadas, transcritas e textualizadas. Estabelecemos uma relação com um provérbio africano que diz: “Até que os leões inventem suas próprias histórias, os caçadores serão sempre os heróis das narrativas de caça”. O provérbio citado refere-se tanto ao caráter feroz das disputas pelas narrativas quanto às armadilhas de se ouvir apenas um lado da história. Faz todo sentido, portanto, eleger o provérbio como perspectiva filosófica que tem como pressupostos provocações, reflexões e conhecimentos.

Segundo Oliveira (2016), no contexto da África, em diferentes momentos históricos, os provérbios fazem parte da vida cotidiana de diversas sociedades. Ensinam-nos por sua simplicidade e por sua aplicabilidade cotidiana. O provérbio citado refere-se à necessidade de prudência, ao se ouvir e aprender sobre feitos alardeados pelos “vitoriosos” em relação aos “perdedores”, sobretudo em relação à passividade dos últimos. Nesse sentido, ouvir diferentes sujeitos é uma maneira de subverter a lógica e o perigo da história única. Consideramos que o uso das narrativas possibilitou ressaltar vozes silenciadas, recuperar a memória de grupos marginalizados e descolonizar a história.

Por fim, para fundamentar a defesa dos saberes da ancestralidade na formação de professoras e professores, retomamos os resultados de uma pesquisa desenvolvida pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino de Geografia e História (GEPEGH) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), com a pesquisa denominada *O lugar do ensino de história da África e cultura afro-brasileira e das relações étnico-raciais nos cursos de Pedagogia das universidades federais do Estado de Minas Gerais: o que dizem os documentos*⁷. A pesquisa revelou que há um silenciamento de questões étnico-raciais nos cursos de Pedagogia, e as narrativas das participantes da pesquisa permitiram um diálogo com nossa própria pesquisa. Com base nas vozes das participantes, elegemos quatro categorias de análise: reconhecimento e valorização dos saberes da ancestralidade; representatividade e identidade; enfrentamento do racismo estrutural; empoderamento e protagonismo negro.

Os tipos e as técnicas de pesquisa vão ao encontro das contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial defendida por Martins (2004). O autor argumenta que essa

⁷ A pesquisa teve apoio da FAPEMIG, Edital Universal 2/2022, sob o título *O lugar da educação para as relações étnico-raciais nos cursos de Pedagogia das universidades federais de Minas Gerais: o que dizem os documentos, as/os docentes formadoras/es e as/os egressas/os* (Profhistória INHIS, 2023).

metodologia favorece a compreensão dos fenômenos sociais, em especial no campo da educação. Ressaltamos que a complexidade dos fenômenos sociais, em especial no campo da educação, exige uma abordagem metodológica que vá além dos modelos tradicionais, frequentemente enraizados no cartesianismo e no positivismo. A perspectiva decolonial e afrodiaspórica, em sintonia com o pensamento de autores como Martins (2004) e Kincheloe e Berry (2007), propõe a utilização da abordagem multirreferencial e da bricolagem como caminhos para a construção de um conhecimento mais plural e situado.

Martins (2004) defende a multirreferencialidade como forma de assegurar a complexidade dos fenômenos sociais, conjugando diferentes abordagens e disciplinas sem as reduzir a um paradigma único. Essa perspectiva se alinha com a crítica decolonial à ciência moderna, que se impôs como universal e hegemônica, silenciando outras formas de conhecimento e saberes.

Kincheloe e Berry (2007) trazem a noção de bricolagem, que representa a capacidade de articular diferentes métodos e teorias de forma criativa e contextualizada. Essa “arte de pesquisar com as ferramentas disponíveis” se mostra especialmente relevante na perspectiva decolonial, que busca romper com a rigidez dos métodos tradicionais e construir conhecimento com base nas realidades e necessidades dos sujeitos historicamente marginalizados.

A bricolagem, como metáfora metodológica, convida-nos a “fazer com o que temos”, adaptando e reinventando ferramentas de pesquisa, para compreender a complexidade dos fenômenos sociais por meio de uma perspectiva afrodiaspórica. Isso significa valorizar a ancestralidade, as experiências vividas e as narrativas silenciadas, em diálogo com diferentes referenciais teóricos e metodológicos.

1.4 Empoderamento e ancestralidade: as coautoras da pesquisa

Eu, Adriana Maria Silva, nasci em Monte Alegre de Minas na década de 1970. Minha família morava em Canápolis (MG) e era composta de pai, mãe e quatro irmãos – família de trabalhadores rurais, pais semianalfabetos. Meu primeiro dia de trabalho foi aos 10 anos como empregada doméstica. Sou mãe solo. E sou do Candomblé. Comecei minha vida de militante na Juventude Operária Católica (JOC), na qual fui eleita para participar do intercâmbio Brasil-Áustria no ano de 1995, ficando nesse país por 35 dias. Fui coordenadora e sou militante do Grupo de União e Consciência Negra de Uberlândia (Grucon); também fui coordenadora e militante da Central dos Movimentos Populares (CMP) no período de 2007 a 2015. Estive à frente da coordenação do Fórum Regional de Economia Popular Solidária do Triângulo,

promovendo várias feiras nas praças centrais da cidade de Uberlândia. Fui chefe de gabinete entre 2021 e 2022 da deputada estadual Andreia de Jesus (PT-MG). Atualmente sou assessora parlamentar da mesma deputada.

Romilda Maria de Jesus, ou Romilda Sankofa, assim se apresenta: sou servidora pública há 32 anos na Universidade Federal. Sou técnica de enfermagem. Trabalhava até um ano atrás no setor de pediatria. Hoje eu faço parte da equipe do Pronto-Socorro. Sou graduada em Pedagogia, em Educação Inclusiva, História e Cultura Africana e Afro-brasileira e hoje estou terapeuta. Eu sou guardiã de ciclo de mulheres, eu sou guardiã de útero, eu sou terapeuta da ginecologia natural. Eu trabalho com mulheres e com rodas de saberes.

1.5 Desvendando a trama da ancestralidade: organização da dissertação

Iniciamos apresentando, na seção 1, Introdução, a trajetória de vida da pesquisadora e sua inter-relação com o tema de estudo. A Introdução ainda registrou a delimitação do tema e os objetivos da investigação, a perspectiva metodológica, a síntese da biografia das participantes da pesquisa e a organização da dissertação.

Na seção 2, intitulada *Os estudos decoloniais e afrodiaspóricos: a ancestralidade negra em foco*, teve como objetivo aprofundar os estudos sobre os saberes ancestrais, o pensamento decolonial e afrodiaspórico. Foi organizada em três tópicos. No primeiro, abordamos as leis referentes às questões étnico-raciais. No segundo, detivemo-nos em autores que abordaram os estudos decoloniais e afrodiaspórico. No terceiro, registramos a produção bibliográfica diretamente relacionada com nossa pesquisa.

Na seção 3, intitulada *Vozes da ancestralidade: o que dizem as participantes da pesquisa*, o objetivo consistiu em registrar as vozes de mulheres negras sobre os saberes da ancestralidade. Foi dividida em três tópicos. No primeiro, apresentamos o cenário em que foi realizada a atividade empírica: Centro de Memória da Cultura Negra Graça do Aché; no segundo, a narrativa da colaboradora Adriana Maria; no terceiro, a narrativa de Romilda Sankofa. As falas das colaboradoras bem como as interações com as/os demais participantes, mediante a contextualização desses momentos, possibilitou evidenciar as inter-relações subjacentes e potências da perspectiva ancestral negra. Registramos vozes que outrora foram silenciadas. Esses dizeres são potencialmente construtores de estratégias na ruptura do sistema hegemônico na colonialidade do saber.

A seção 4, intitulada *Por uma educação antirracista: contribuições dos saberes da ancestralidade*, teve como objetivo relacionar as narrativas da ancestralidade com o debate de

uma educação antirracista. Para isso, foram registrados os resultados da pesquisa *O lugar do ensino de história da África e cultura afro-brasileira e das relações étnico-raciais nos cursos de Pedagogia das universidades federais do estado de Minas Gerais: o que dizem os documentos*, buscando-se identificar o lugar das relações étnico-raciais nos cursos investigados. Retomamos a legislação, os estudos decoloniais e afrodiaspóricos e as narrativas sobre a ancestralidade, com o intuito de vislumbrar uma proposta de educação antirracista.

2 OS ESTUDOS DECOLONIAIS E AFRODIASPÓRICOS: A ANCESTRALIDADE NEGRA EM FOCO

*O racismo não se cura com meias palavras, mas
com ações concretas e transformadoras
(Gonzales, 2020, p. 83)*

Elegemos o pensamento de Lélia Gonzales como epígrafe para abrir essa seção, citando uma intelectual, professora, filósofa e antropóloga brasileira que teve papel fundamental na luta contra o racismo e o sexismo no Brasil negro, por permitir dialogar com Kilomba (2019) ao afirmar que o racismo não é um problema pessoal, mas um problema branco estrutural e institucional que pessoas negras experienciam. Nesse sentido, entendemos que o conceito de raça surgiu para hierarquizar os diferentes sujeitos, para justificar a dominação e a exploração de alguns sobre os outros. Assim, compreendemos o conceito de raça relacionado diretamente com poder.

Nesse cenário, vamos ao encontro da afirmação de McLaren (2000), quando afirma que os educadores críticos precisam lutar constantemente pela definição de maneira que desestabilize formas eurocêntricas e referenciadas na supremacia branca de cidadania formal, neutra para com a diferença e baseada no pacto liberal como o ponto teleológico e final da história da civilização.

Como forma de subsidiar essa luta, consideramos aliados os pensamentos decolonial e afrodiaspórico. Esse pensamento pode ser entendido como representação de luta contra-hegemônica, portanto, anticolonial, anticapitalista, anti-imperialista. Dessa forma, esta seção objetiva aprofundar os estudos sobre os saberes ancestrais e o pensamento decolonial e afrodiaspórico. Foi organizada em três tópicos. No primeiro, abordamos as leis que remetem a questões étnico-raciais. No segundo, detivemo-nos em autores que abordam os estudos decoloniais e afrodiaspórico. No terceiro, registramos a produção bibliográfica que tem relação direta com nossa pesquisa.

2.1 Leis e diretrizes sobre as questões étnico-raciais

Nos anos de 1970, o debate sobre a pessoa negra em nossa sociedade ganhou destaque, e entraram em cena movimentos de resistência da comunidade negra para a superação de estigmas historicamente impostos a essa população. Inicialmente, isso ocorreu por meio de lutas

mais gerais contra o racismo e, posteriormente, estendeu-se aos campos da cultura, da educação e da cidadania.

Em 1985, foi promulgada a Lei nº 7.437, conhecida como Lei Caó⁸, que criminalizou o tratamento discriminatório por motivo de raça/cor no mercado de trabalho e em outros ambientes. Ela classificou o racismo e o impedimento de acesso a serviços diversos por motivo de raça, cor, sexo ou estado civil como crimes inafiançáveis, puníveis com prisão de até cinco anos e multa.

Em 2003, a Medida Provisória nº 111 criou a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). Essa medida foi convertida na Lei nº 10.678, de 23 de maio de 2003, com o objetivo de criar um órgão especial de assessoramento direto ao Presidente da República na formulação e na coordenação de políticas públicas afirmativas de promoção da igualdade racial, promovendo e assegurando a proteção dos direitos de sujeitos e grupos raciais e étnicos, com especial ênfase para a população negra.

Também em 2003 foi sancionada a Lei nº 10.639, que alterou a Lei nº 9.394/1996 (LDB), e determinou a inclusão, no currículo oficial da rede de ensino, da obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”. Essa lei representa um marco na luta por uma educação antirracista no Brasil.

O artigo 26-A da Lei nº 10.639/2003 salienta a importância do estudo da luta dos africanos e afro-brasileiros, da história e da cultura desses povos, com prioridade, não somente nas disciplinas de Educação Artística, Literatura e História, mas em todo o currículo escolar. Reconhecemos a contribuição da cultura da África e de afrodescendentes nos aspectos sociais, políticos e econômicos para a formação da identidade brasileira.

O artigo 79-B da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Diretrizes e Bases da Educação Nacional, inseriu no calendário oficial de todos os estabelecimentos de ensino, públicos e particulares o dia 20 de novembro como o Dia da Consciência Negra, referência evidente à luta das pessoas negras no Quilombo dos Palmares e à morte de um de seus principais líderes, Zumbi dos Palmares, contra o regime de escravização e opressão imposto às pessoas negras africanas pelo Estado colonial português no Brasil.

A Lei nº 10.639/2003 é, em si, um instrumento legal que define a obrigatoriedade do cumprimento daquilo que por muito tempo vinha sendo solicitado por militantes do movimento

⁸ A lei – conhecida como Lei Caó – resultou da aprovação pelo Congresso Nacional do Projeto de Lei nº 52, apresentado em 1988 pelo advogado, jornalista e ex-deputado federal Carlos Alberto Oliveira dos Santos, o Caó. Caó, importante militante do movimento negro brasileiro, participou da Assembleia Nacional Constituinte; é dele a redação do inciso XLII do artigo 5º da Constituição, que torna a prática de racismo crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão (Moreira, 2024).

negro, educadores e antirracistas no Brasil: a construção de uma educação antirracista pelo combate a práticas discriminatórias contra pessoas negras e seus descendentes no meio escolar e, de forma mais ampla, no contexto educacional brasileiro.

A lei pode contribuir para a construção de “outra história” sobre a África e performatizar uma identidade afirmativa em ser negra e negro. Concordamos com Ki-Zerbo (2010) ao afirmar que o estudo da África de ontem e hoje, em perspectiva histórica, geográfica, cultural e política, deve ser estudada em sua complexidade. Entendemos que assim pode-se demonstrar as diversas contribuições dos negros na construção da humanidade e da civilização. Afinal, se um dos elementos que compõem o imaginário racista brasileiro é a inferiorização da nossa ascendência africana e a redução dos africanos escravizados à condição de escravos, retirando deles e de seus descendentes o estatuto de humanidade, a desconstrução desses estereótipos pode ajudar a superar essa situação. O autor continua:

Não se trata de construir uma história-revanche, que relançaria a história colonialista como um bumerangue contra seus autores, mas de mudar a perspectiva e ressuscitar imagens “esquecidas” ou perdidas. Torna-se necessário retornar à ciência, a fim de que seja possível criar em todos uma consciência autêntica. É preciso reconstruir o cenário verdadeiro. É tempo de modificar o discurso (Ki-Zerbo, 2010, p. XXXII).

Acreditamos que o desafio para a construção de um projeto educacional que tenha como foco a construção de relações étnico-raciais positivas da perspectiva de combate às práticas racistas, discriminatórias e excludentes no meio educacional e escolar tem avançado, significativamente, em comparação ao que vivíamos há algumas décadas. Porém, ainda encontra algumas dificuldades que devem preocupar a todos, especialmente porque essas dificuldades, na maioria das vezes, ainda dizem respeito à formação inicial e continuada de professoras e professores.

Outro documento que precisa ser ressaltado intitula-se *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana* (Brasil, 2004), documento homologado em 18 de maio de 2004 pelo Parecer nº 3, de 10 de março 2004, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP). As diretrizes fazem parte de um conjunto de medidas e ações que colocam a educação étnico-racial e a história da cultura afro-brasileira e africana na agenda do governo federal. Trata-se de uma tentativa de reparação de injustiças que perduraram por séculos e imprimiram na história, na memória e na identidade das pessoas negras um sentimento de segregação, exclusão e inferioridade.

As diretrizes devem ser referendadas nos cursos de formação de profissionais da educação, e a temática deve estar associada às atividades acadêmicas desenvolvidas nos cursos. Além

disso, as diretrizes figuram como dimensões normativas que regulam caminhos. Elas não objetivam desencadear ações uniformes, mas oferecer referências e critérios para que as instituições de educação possam realizar ações, avaliá-las e reformulá-las, quando necessário, sobre a importância de construirmos caminhos que nos levem à implementação e legitimação da educação para as relações étnico-raciais nos vários segmentos educacionais.

Segundo Munanga (2005), as diretrizes, em suas determinações, apontam para a importância da desconstrução de ideias e comportamentos que veiculam uma ideologia do branqueamento ou um mito da democracia racial, por meio do exercício da criticidade em relação à temática. Também destacam a afirmação ou mesmo o fortalecimento da identidade negada, prejudicada por uma historicidade por vezes distorcida. A desconstrução imagética negativa da população negra veiculada em diversos meios de comunicação também é uma das determinações referendadas nas diretrizes, bem como a valorização do patrimônio cultural afro-brasileiro.

As diretrizes destacam a “articulação entre os sistemas de ensino, estabelecimentos de Ensino Superior, centros de pesquisa, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, escolas, comunidade e movimentos sociais, visando à formação de professores para a diversidade étnico-racial” (Brasil, 2004, p. 23). São vários os princípios que, em seus desdobramentos, podem contribuir para mudanças de mentalidade que nos ajudem a realizar rupturas nas formas de pensar e agir de indivíduos e instituições. Essas mudanças de mentalidade podem forjar identidades negras positivas, desde que consigam se nutrir de um processo educativo que contemple uma história sem distorções que construa diferentes percepções sobre o povo negro.

Para Gomes (2012, p. 42) “a identidade negra é entendida, como uma construção social, histórica, cultural e plural”. Para a autora, a construção da identidade negra é uma tarefa árdua em uma sociedade que, desde cedo, estimula uma aceitação que advém de um processo de negação de si, que não perpassa debates críticos, processos formativos ou bancos escolares. Para a população negra, a construção identitária ultrapassa, como afirma a autora, a dimensão subjetiva ou simbólica, assumindo também um caráter político.

Munanga (1994, p. 187) afirma que tal questão funciona como uma “tomada de consciência de um segmento étnico-racial excluído, da participação da sociedade, para a qual contribuiu economicamente, com trabalho gratuito como escravo, e também culturalmente em todos os tempos na história do Brasil”.

Para tanto, as diretrizes destacam em seu bojo a necessidade de valorização da história, da cultura e da identidade da população negra, por meio de políticas de ações afirmativas e de reparação, ações essas capazes de estabelecer a formação de atitudes, posturas e valores que

eduquem cidadãos orgulhosos de sua pertença identitária. Sobre essa questão, as diretrizes destacam que o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e a valorização da identidade, da história e da cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias e asiáticas (Brasil, 2004).

A elaboração das *Diretrizes* (Brasil, 2004) representa uma tentativa de assegurar autonomia individual e coletiva, reconhecimento das pessoas negras na cultura nacional e oportunidade de expressão de sua visão de mundo. Trata-se de exigências éticas, pedagógicas e epistemológicas, como afirma Silva (2007), que nos colocam questões importantes que vão ao encontro das diretrizes, quando apontam para a atuação de educadores que possuem uma formação sólida, capaz de entender a importância da diversidade étnico-racial, lidar com ela de forma positiva e criar estratégias pedagógicas que auxiliem em uma ressignificação dessas relações.

A criação de estratégias pedagógicas que ampliem o material bibliográfico e didático e auxiliem professoras e professores a abordar a educação para as relações étnico-raciais em seu conteúdo disciplinar nos conduz à desconstrução de ações, comportamentos e práticas racistas e discriminatórias.

Para os cursos de formação de professoras e professores e de outras/os profissionais da educação no âmbito do Ensino Superior, as diretrizes destacam a introdução

de análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e Cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos. (Brasil, 2004, p. 23).

Salientam ainda um envolvimento entre os sistemas de ensino e quem os compõe, com a ampla divulgação do parecer, a realização de atividades periódicas e a participação das instituições educacionais públicas e privadas. Tais medidas são iniciativas de criação de uma pedagogia antirracista e até mesmo de um entendimento por parte do Estado, da sociedade e da escola para com a dívida social em relação ao segmento da população negra. Cabe às instituições de ensino providenciar o “apoio sistemático aos professores para elaboração de planos, projetos, seleção de conteúdos e métodos de ensino, cujo foco seja a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004, p. 23).

Para as diretrizes, tanto a participação de africanas e africanos e de suas/seus descendentes na história econômica, cultural e social da nação brasileira e no contexto mundial

quanto o conhecimento da historicidade das personalidades negras que contribuíram em todas essas conjunturas são valorosos no reconhecimento da cultura negra. Para que essa cultura seja de fato incorporada aos currículos e práticas pedagógicas, as diretrizes destacam que sistemas de ensino e estabelecimentos em todos os níveis educacionais devem-se atentar a algumas ações a serem desenvolvidas.

Por fim, as diretrizes ressaltam a historicidade do povo quilombola e de personalidades que não estiveram presentes na história oficial, o apoio na formação e consolidação dos projetos por parte dos docentes na abordagem da história e da cultura afro-brasileiras e africanas e educação para as relações étnico-raciais, a divulgação do panorama de experiências pedagógicas, seus limites e possibilidades, avanços e obstáculos.

2.2 Os estudos decoloniais e afrodiaspóricos: por uma educação antirracista

Iniciamos este tópico ressaltando as contribuições de Wallerstein (1999) conhecido principalmente por sua teoria do sistema-mundo. Ele desafiou as visões tradicionais da história e da sociologia, argumentando que o mundo capitalista se organiza como um sistema interconectado, não como um conjunto de estados-nação independentes. O autor questionou a narrativa tradicional da história que coloca a Europa como centro do desenvolvimento mundial. Destacou a importância de outras regiões e culturas na formação do sistema-mundo capitalista. Apesar de não ter se dedicado diretamente aos estudos decoloniais, Wallerstein é considerado um precursor desse campo, pois sua obra questiona as estruturas de poder coloniais e eurocêntricas que moldaram o mundo moderno.

Afinal, o que é um pensamento decolonial (ou decolonialidade)? Para Grosfoguel (2009), uma perspectiva epistêmica decolonial exige um cânone de pensamento mais amplo do que o cânone ocidental, incluindo o cânone ocidental da esquerda. O autor resalta que uma perspectiva decolonial verdadeiramente universal não pode se basear num universal abstrato. É marcado por um diálogo crítico entre diversos projetos críticos políticos/éticos/epistêmicos, apontados para um mundo pluriversal e não universal.

Quijano (2005) resalta que o pensamento decolonial e afrodiaspórico se deve, na atualidade, aos movimentos atuais dos indígenas e o novo movimento afro-latino-americano. É um movimento vivo, corpóreo, que está ligado à negação das práticas coloniais que, como podemos inferir em um primeiro momento, representam sujeitos em luta, em resistência; portanto, a decolonialidade e o decolonial surgem em ação e reação antes de existir como conceito. Para Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016, p. 32), “[...] a decolonialidade consiste

também numa prática de oposição e intervenção, que surgiu no momento em que o primeiro sujeito colonial do sistema-mundo moderno/colonial reagiu contra os desígnios imperiais que se iniciou em 1492”.

Entendemos que o colonialismo se refere ao período histórico, ao passo que a colonialidade são estruturas que se mantêm até a contemporaneidade, bases e fundamentos do colonialismo. A colonialidade é um conceito chave para seguir em nossas elocuições sobre a importância da decolonialidade, para nossas fundamentações. Grosfoguel (2009) nos ajuda a pensar sobre os conceitos de colonialismo e colonialidade.

Para o autor,

A palavra **colonialismo** para refere-se a “situações coloniais” impostas pela presença de uma administração colonial como é o caso do período do colonialismo clássico. **Colonialidade** para referir a “situações coloniais” da atualidade, em que as administrações coloniais foram praticamente erradicadas do sistema-mundo capitalista. Por “**situações coloniais**” entende a opressão/exploração cultural, política, sexual e econômica de grupos étnicos/racializados subordinados por parte de grupos étnico-raciais dominantes, com ou sem a experiência de administrações coloniais (Grosfoguel, 2009, p. 126-127, grifos nossos).

A colonialidade pode ser dividida em quatro conceitos principais. A *colonialidade do poder* é entendida como os padrões do poder moderno que vincula raça, controle do trabalho, Estado e produção de conhecimento. A colonialidade do poder instaurou na América Latina uma estratificação social que considera o branco europeu superior aos indígenas e aos negros. A *colonialidade do saber* estabeleceu o eurocentrismo como a perspectiva única de conhecimento e, ao mesmo tempo, descartou por completo a produção intelectual indígena e afro. A *colonialidade do ser* ocorre quando alguns seres se impõem sobre os outros, exercendo, assim, o controle e a perseguição de diferentes subjetividades. Por fim, a *colonialidade da natureza* é caracterizada pela divisão binária cartesiana entre natureza e sociedade, divisão que descarta por completo a relação milenar entre seres, plantas e animais, além dos mundos espirituais e ancestrais. Essa colonialidade tenta eliminar a relação que é base da vida, da cosmologia e do pensamento de muitas comunidades indígenas e afro. Esses conceitos são discutidos por vários autores, incluindo Aníbal Quijano, Walter D. Mignolo, Nelson Maldonado-Torres e Ramón Grosfoguel.

Para Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016), a colonialidade do poder, caracterizada na estruturação da diferenciação entre seres humanos por raça, funda o racismo e garante a acumulação do capital. A amplitude desse fenômeno estendeu-se a diversas dimensões da vida e ao controle sobre ela. O padrão de poder não se restringiu ao domínio do trabalho e dos corpos, mas se estendeu também às diferentes dimensões da vida, a exemplo da produção do

conhecimento. Esse processo é visto como a colonização de perspectivas cognitivas por meio da imposição de padrões epistemológicos europeus.

Walsh (2007) afirma ser necessário ouvir atentamente o pensamento crítico social, considerando-se o conhecimento diferente da epistemologia hegemônica. A pensadora destaca o movimento indígena como uma episteme verdadeira, uma “ciência real”, que pode ajudar a desconstruir as tendências hegemônicas que diluem a lógica do outro.

De modo semelhante, nos movimentamos em busca de outro modo de ser e saber de mulheres negras socialmente invisibilizadas cujas dimensões epistêmicas foram renegadas, essas mulheres representam uma expressão da “outra” dimensão da intelectualidade, que, para nós, representa a face dinâmica da luta para reconhecer e valorizar a diversidade cultural e epistêmica que leve à descolonização do saber e do ser.

Entendemos que o conhecimento é poder. Ao se produzirem novas possibilidades do conhecer, são favorecidos aspectos políticos e econômicos que se relacionam com a manutenção das desigualdades sociais. Consideramos ser preciso superar as tendências hegemônicas que trabalham para diluir essa lógica e adotar um posicionamento crítico sobre os conhecimentos em face dos objetivos do projeto de transformação.

Seguindo com a pretensão de descortinar os conceitos, continuamos a nos questionar: mas o que é, afinal, diáspora? E pensamento diaspórico? O termo *diáspora* etimologicamente significa *espalhamento* ou *difusão*. Tradicionalmente, diáspora refere-se às raízes (terras originais ou imaginadas) e às comunidades locais ou grupos globalmente dispersos. Em outras palavras, a diáspora também significa perda da pátria e o desejo de regressar e refere-se a toda uma população que passou pela experiência de um deslocamento, forçado ou não, mas que muitas vezes implicou vitimização e alienação (Domingues, 2021).

O *pensamento afrodiaspórico*, como afirmado, emana “sensibilidades descolonizadas” (Hall, 2006, p. 318) que se manifestam na capacidade de resistência e reconstrução identitária de indivíduos que vivenciaram o exílio forçado e a tentativa de desenraizamento cultural. Essas sensibilidades, enraizadas na ancestralidade e nas práticas culturais afro-brasileiras, permitem enxergar além das fronteiras impostas pela colonialidade e construir novas epistemologias que dialogam com o passado e projetam o futuro.

Nesse contexto de resistência e reconstrução identitária, autores como Lélia Gonzales, Beatriz do Nascimento, Sueli Carneiro, Guerreiro Ramos, Abdias do Nascimento e Clóvis Moura emergem como importantes vozes do pensamento decolonial e afrodiaspórico. Em suas áreas de atuação e vivências, essas autoras e esses autores contribuíram significativamente para

a construção de um pensamento crítico que desafia as estruturas de poder coloniais e eurocêntricas e valoriza a ancestralidade, a cultura e a história afro-brasileira e africana.

Lélia Gonzales é uma intelectual, professora, filósofa e antropóloga brasileira que teve papel fundamental na luta contra o racismo e o sexismo no Brasil. Seus trabalhos abordam a interseção entre raça, gênero e classe, revelando as múltiplas formas de opressão enfrentadas pelas mulheres negras. Ela destaca a importância da ancestralidade africana na construção da identidade negra brasileira e defende a necessidade de uma educação antirracista que valorize a cultura e a história afro-brasileiras. Segundo a autora,

A gente precisa entender que a nossa luta enquanto negros é também uma luta cultural. É a luta pela afirmação da nossa identidade, da nossa história, da nossa cultura. É a luta contra o racismo que tenta nos negar, nos inferiorizar, nos fazer esquecer de quem somos. Nós somos descendentes de reis e rainhas africanas, somos herdeiros de uma rica cultura que resistiu e sobreviveu à escravidão. E essa história, essa cultura, precisa ser contada, precisa ser valorizada, precisa ser ensinada nas escolas (Gonzales, 2020, p. 35).

A autora defende que a cultura e a história afro-brasileiras são fundamentais para a construção da identidade negra e para a luta contra o racismo. Ela acredita que a educação antirracista é essencial para desconstruir os estereótipos e os preconceitos que permeiam a sociedade brasileira e promover a igualdade racial.

Ressaltamos também as contribuições de Beatriz do Nascimento, intelectual, antropóloga e ativista brasileira que contribuiu significativamente para a problematização das questões raciais e para a necessidade de se repensar a própria universidade, pois o saber privilegiado nas universidades é eurocêntrico. Portanto a presença de estudantes negras/os na universidade é fundamental para questionar as estruturas de poder e construir um conhecimento mais plural e democrático.

Outra referência em termos do pensamento afrodiaspórico é Sueli Carneiro. Filósofa, escritora e ativista brasileira, é uma das principais vozes do movimento negro contemporâneo. Seus trabalhos abordam o racismo e o sexismo no Brasil e defendem a necessidade de políticas públicas para combater a desigualdade racial e promover a justiça social. Ela destaca a importância da educação antirracista e da valorização da cultura afro-brasileira na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A autora ressalta que “A luta contra o racismo e o sexismo não pode ser dissociada da luta contra a exploração de classe. As mulheres negras, historicamente as mais oprimidas, estão na vanguarda dessa luta por uma sociedade mais justa e igualitária” (Carneiro, 2023, p. 139).

Ao referir-se à resistência negra, destacamos Guerreiro Ramos, sociólogo e escritor brasileiro que pode ser considerado um dos pioneiros do pensamento social negro no Brasil.

Seus trabalhos abordam a questão racial no Brasil e criticam a democracia racial e o mito da igualdade. Destacam a importância da educação para a superação do racismo e defendem a necessidade de políticas públicas para promover a inclusão social da população negra:

A democracia racial é um mito que encobre a profunda desigualdade racial existente no Brasil. A ascensão social do negro não pode depender apenas de seus próprios esforços individuais, mas exige políticas públicas que combatam o racismo estrutural e promovam a igualdade de oportunidades (Ramos, 2023, p. 138).

Para o autor, a crença em uma democracia racial sem conflitos impede a implementação de medidas eficazes para combater o racismo e promover a justiça social. Defende a necessidade de ações afirmativas e de políticas públicas que reconheçam a existência do racismo e promovam a igualdade de oportunidades.

Em perspectiva semelhante, Abdias do Nascimento, escritor, poeta, dramaturgo, pintor, artista plástico, professor universitário, político e ativista brasileiro, aborda a crítica ao mito da democracia racial e defende uma educação antirracista, sendo fundamental abordar, de forma crítica, a cultura afro-brasileira e a questão racial no Brasil. Ele é também um dos fundadores do Teatro Experimental do Negro, que tem papel importante na luta contra o racismo e na valorização da cultura negra. O autor aborda, assim como Beatriz do Nascimento, outra universidade:

O quilombo não é apenas um lugar físico, mas um estado de espírito, uma forma de resistência. A universidade precisa se tornar um quilombo do conhecimento, um espaço de acolhimento e valorização da cultura negra, onde os saberes ancestrais e acadêmicos se encontrem em diálogo (Nascimento, 2020, p. 78).

O autor ressalta que a universidade deve ser espaço de produção de conhecimento crítico e transformador que valorize a diversidade e promova a justiça social.

Por fim, Clóvis Moura, sociólogo, historiador e jornalista brasileiro, é um dos mais importantes intelectuais negros do Brasil. Seus trabalhos abordam a questão racial no Brasil e a história da África e criticam o eurocentrismo e o racismo. Moura destaca a importância da educação para a superação do racismo e defende a necessidade de políticas públicas para se promover a inclusão social da população negra:

A ideia de ‘democracia racial’ no Brasil é uma falácia que serve para encobrir a brutal realidade do racismo e da desigualdade. A meritocracia, nesse contexto, se torna uma ferramenta de perpetuação da exclusão social, pois ignora as barreiras históricas e estruturais que impedem o acesso do negro à educação e a outros bens sociais (Moura, 2019, p. 87).

O autor argumenta que a crença em uma democracia racial harmônica no Brasil serve para negar a existência do racismo e justificar a desigualdade social. Ele defende que a

meritocracia, em uma sociedade marcada pela desigualdade racial, apenas reproduz as injustiças e perpetua a exclusão social da população negra.

Os trabalhos dessas/es autoras/es anteriormente citadas/os desafiam as narrativas hegemônicas e oferecem uma perspectiva crítica sobre a história, a cultura e a sociedade brasileira, abrindo caminho para um conhecimento situado e anticolonial. Desse modo, o conhecimento localiza-se em outro aspecto da dimensão humana, e esses sujeitos assumem-se como produtores de conhecimento em seus corpos e territórios, resistindo à invisibilidade e ao silenciamento impostos pela colonialidade.

Gomes (2017) evidencia o pensamento negro intelectual brasileiro em movimento, que se manifesta em uma perspectiva afrodiaspórica e decolonial. Essa perspectiva crítica, que trata dos impactos coloniais em diversas estruturas, como a educação, a política e a sexualidade, afirma a epistemologia feminista negra como central para a discussão e demarca o lugar de fala.

Situamos, assim, o lugar de onde falam as participantes da pesquisa: mulheres negras de periferia, atuantes em suas comunidades, que produzem saberes e conhecimentos localizados. Enunciamos de um “lugar geopolítico” e de um “corpo político”, como proposto por Grosfoguel (2009), reconhecendo que esses conhecimentos sustentam o pensamento negro, afrodiaspórico e anticolonial. Esse pensamento, que marca as existências e resistências desde as primeiras experiências da diáspora, anuncia um pensamento político e social de pessoas negras, como Machado de Assis e Lima Barreto, pensadores cujas identidades foram historicamente negligenciadas ou subtraídas por estratégias coloniais.

Gomes (2017) sinaliza que a produção do conhecimento localizado no movimento negro constrói conhecimento de pessoas negras sobre si e suas realidades. Tais conhecimentos não têm origem nos bancos acadêmicos nem nos meios políticos. Entendemos que o princípio que orienta essa fala é o de que a produção de conhecimento se forja na própria realidade daquelas/es que o produzem. Nesse sentido, compreendemos que as/os intelectuais negras/os não se constituem apenas na academia, mas no exercício contínuo de resistência por meio de estudos e escritos que buscam superar o racismo cotidiano – que na academia se reveste de epistêmico. O pensamento afrodiaspórico brasileiro refere-se à construção de formas que se assentam sobre a questão da pessoa negra, para resolver problema em contextos locais, mas também para se somar às formas de resistência em nível mundial.

Com o conceito de decolonial podemos compreender que o pensamento afrodiaspórico passa a existir com as primeiras experiências da diáspora; logo, o pensamento afrodiaspórico marca as existências e resistências que anunciam um pensamento político e social, mas é preciso destacar que o pensamento, a cultura e o conhecimento africanos existem antes dos processos

coloniais. Estamos aqui construindo diálogos com o passado e que se entrelaçam com o futuro. Entendemos que a neutralidade outrora alardeada pela ciência está em vias de ser superada e suas dimensões sociais devem estar presente nas pesquisas; deve-se manter, no entanto, sempre o compromisso ético que se projeta na construção de outros modos de pensar, agir e existir em busca de rupturas com a colonialidade. Neste estudo enfocamos essa descontinuação, e, nesse exercício, seguimos em busca de arcabouços para sustentar nossa empreita. No próximo tópico apresentamos produções que podem contribuir em nossa caminhada, na tentativa de responder nossa questão de pesquisa.

2.3 O estado da questão: ancestralidade negra

Neste tópico, navegamos nas produções acadêmicas acerca do tema com o intuito de conhecer as produções acadêmicas que se aproximam do tema da pesquisa. No primeiro momento, mapeamos trabalhos acadêmicos que se aproximavam de nosso tema. Marconi e Lakatos (2010, p. 142) ressaltam a importância de se realizar um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados ao tema. Feito o mapeamento inicial, partimos para o estado da questão. Os limites da revisão de literatura são, então, transbordados (Nóbrega-Therrien; Therrien, 2004, p. 34), momento em que a pesquisadora e o pesquisador se detêm por mais tempo com maior rigor e criticidade e podem permanecer ou redirecionar sua investigação.

Visando a delimitar a problemática da pesquisa e seus objetivos, procuramos conhecer as produções que se adequavam ao tema de interesse, com um recorte temporal dos últimos dez anos, ou seja, de 2014 a 2024. As buscas foram feitas nas seguintes plataformas: no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), na Scientific Electronic Library Online (SciELO) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Foram localizados diversos registros e arquivos de comunicação que animaram nossa averiguação na tentativa de identificar questões relacionadas ao tema da pesquisa e que pudessem consolidar nosso embasamento teórico de modo significativo.

Essa etapa do trabalho investigativo ocorreu em dois momentos, inicialmente em 15 de março de 2024, quando utilizamos três descritores: ‘Educação Antirracista’, ‘Formação de Professores e Decolonialidade’, ‘Formação de Professores e a Lei 10.639/03’; e depois em 17 de abril de 2024, com o descritor: ‘saberes ancestrais’, elemento amálgama no construto da caminhada metodológica e também ontofilosófica, já que, em nossa pesquisa, identificamos

que a própria ancestralidade representa um caminho epistêmico para tentar descobrir e responder a pergunta que orienta nossa pesquisa.

No Portal de Periódicos da Capes, não foram encontrados trabalhos relacionados ao descritor ‘Educação Antirracista’. Para o tema ‘Formação de Professores e Decolonialidade’, houve 37 indicações, mas apenas 4 eram relevantes. No que se refere à ‘Formação de Professores e a Lei 10.639/03’, foram localizados 62 trabalhos, dos quais 4 apresentaram relevância direta. Por fim, para ‘Saberes Ancestrais’, não foram encontrados trabalhos.

Na base de dados Scielo, a busca por ‘Educação Antirracista’ resultou em 26 trabalhos, mas, após a eliminação de duplicatas, restaram apenas 3 relevantes. Para ‘Formação de Professores e Decolonialidade’ e ‘Formação de Professores e a Lei 10.639/03’, não foram encontrados trabalhos. Entretanto, na pesquisa sobre ‘Saberes Ancestrais’, foram identificados 12 trabalhos, dos quais 2 eram relevantes. Registramos no Quadro 2 os resultados das buscas.

Quadro 2 – Artigos recuperados no Portal de Periódicos da Capes e na Scielo (2014-2024)

N.	ARTIGO	AUTOR	ANO	PERIÓDICO
1	A formação de professores e o “Ser Mais” indígena	Ema Marta Dunck-Cintra Aurea Cavalcante Santana	2022	Revista de Educação Pública, v. 26
2	Formação inicial de professores e a hegemonia da modernidade: por um paradigma decolonial à pedagogia das competências	Manoela Pessoa Matos Ana Patricia Sá Martins Jucenilde Thalissa de Oliveira	2023	Revista Interinstitucional Artes de Educar, v. 9
3	Para um carregamento colonial, um ebo decolonial: saberes e fazeres da Pedagogia do Terreiro e sua contribuição para formação de professores	Belijane Marques Feitosa Alfrancio Ferreira Dias	2023	Revista @mbienteeducação, v. 16
4	Onde estão as crianças negras? Quebrando o silêncio sobre o racismo: a Lei 10639/03 e suas implicações na formação inicial de professoras/es e no projeto político-pedagógico das instituições educacionais	Roberta Cristina de Paula	2021	Revista A Zero-a-Seis, v. 23
5	Educação para as relações étnico-raciais a dinâmica político-pedagógica da implementação da Lei 10.639/2003 na UFRPE	Élida Roberta Soares de Santana Bruna Tarcilia Ferraz	2021	Momento - diálogos em educação, v. 30, p. 245-266, 2021.

N.	ARTIGO	AUTOR	ANO	PERIÓDICO
6	A inserção da educação das relações étnico-raciais na formação do pedagogo: algumas reflexões sob a perspectiva de uma proposta de formação. Dossiê: a luta antirracista e as ações afirmativas para a igualdade racial	Flávia Paola Félix Meira Santuza Amorim da Silva	2021	Revista Científica das Áreas de Humanidades, v. 14
7	Educação e diversidade religiosa: onde está o conhecimento sobre a tradição religiosa africana na vivência da lei 10.639/03	Ariene Gomes Oliveira Allene de Carvalho Lage	2016	Revista Horizontes, v. 34
8	A lei federal 10.639/03 e o combate ao racismo: ação docente e promoção de justiça e igualdade na escola	Ana Paula de Bairros Lima Ademir Valdir dos Santos	2009	Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional, v. 4
9	História dos afro-brasileiros, africanos e a educação antirracista: o olhar das/os professoras/es das licenciaturas	Cíntia Santos Diallo Cláudia Araújo de Lima	2022	Educação e Pesquisa, v. 48
10	Um projeto decolonial antirracista: ações afirmativas na pós-graduação da universidade de Brasília	Joaze Bernardino-Costa Antonádia Borges	2021	Educação & Sociedade, v. 42
11	Infância, identidade étnica e conhecimentos de matriz africana na escola	Lucilene Rezende Alcanfor Jorge Garcia Basso	2019	Educação & Realidade, v. 44
12	Ciência de Mulheres Negras: um experimento de insubmissão	Giovana Xavier	2021	Saúde em Debate v. 45
13	Práticas em saúde: ótica do idoso negro em uma comunidade de terreiro	Kátia Peres Farias Maria da Graça Oliveira Crossetti Marta Georgina Oliveira de Góes Vera Catarina Portella	2016	Revista Brasileira de Enfermagem, v. 69

Fonte: a autora.

A análise dos artigos registrados no Quadro 2 revela um panorama diversificado da pesquisa acadêmica brasileira voltada para a construção de uma educação antirracista. As pesquisas, embora com diferentes enfoques e abordagens, convergem para a necessidade de se

descolonizarem o currículo e as práticas pedagógicas, questionando a hegemonia eurocêntrica na formação de professoras e professores.

Um ponto de convergência marcante entre os estudos é a valorização da Lei nº 10.639/2003 como conquista histórica para a inclusão da história e da cultura afro-brasileiras e indígenas na Educação Básica – essa lei, fruto da luta dos movimentos sociais, representa um marco na busca por uma educação mais justa e igualitária que reconheça e valorize as diferentes culturas do país. Essa convergência reforça a importância de uma educação antirracista desde a infância, promovendo a inclusão das questões étnico-raciais nos currículos universitários.

Outro ponto em comum é a ênfase na formação docente como elemento importante para a construção de uma educação antirracista. As pesquisas analisadas reconhecem que a transformação da educação exige a formação de professoras e professores críticas/os e conscientes, capazes de questionar as estruturas de poder e promover a igualdade racial em sala de aula.

No entanto, os estudos também apresentam distanciamentos em relação aos enfoques específicos. Alguns se concentram na formação de professoras e professores para a Educação Básica, enquanto outros abordam a educação superior e a pós-graduação. As pesquisas também variam em seus objetos de análise, abordando temas como currículo, material didático, políticas públicas e práticas pedagógicas.

Essa diversidade de enfoques e de abordagens demonstra a complexidade da educação antirracista. As pesquisas, em conjunto, contribuem para a construção de um campo de conhecimento multifacetado que se alimenta de diferentes perspectivas teóricas e metodológicas.

A análise dos resumos também revela a importância de diferentes referenciais teóricos entre perspectivas decoloniais, afrodiaspóricas, feministas e pós-coloniais. Essa pluralidade teórica potencializa o debate e contribui para a construção de um conhecimento mais amplo e crítico sobre o tema.

Em relação à metodologia, as pesquisas utilizam diferentes métodos, incluindo análise documental, estudos de caso e revisão bibliográfica. Essa diversidade metodológica demonstra a amplitude das possibilidades de pesquisa na área e reforça a importância da escolha de métodos adequados aos objetivos e ao contexto de cada estudo.

Por fim, a análise dos resumos destaca a importância da pesquisa acadêmica na construção de uma educação antirracista. As pesquisas analisadas, consideradas suas diferenças e particularidades, contribuem para a produção de conhecimento crítico e transformador, que

pode embasar a formulação de políticas públicas e a transformação da realidade educacional brasileira.

Os estudos apresentados refletem uma busca incansável por uma educação antirracista, reconhecendo a importância de se valorizarem e incorporarem diferentes culturas e saberes na formação de professoras e professores e na prática educativa na totalidade; destacam-se da hegemonia eurocêntrica na formação de professoras e professores, propondo a descolonização do currículo e das práticas educativas, abrindo espaço para epistemologias diversas como um meio de combater os efeitos do colonialismo na educação e valorizando os saberes tradicionais afro-brasileiros.

Concluimos que os trabalhos fornecem um importante contributo para nossa pesquisa, pois sinalizam lacunas no campo do conhecimento e os desafios que vão se mostrando no cenário científico atual sobre nosso tema, a exemplo da implementação das relações étnico-raciais na formação pedagógica, expondo que ainda há muito a ser feito. Destacamos que a cultura religiosa vai se consolidando como um importante aspecto da ancestralidade negra.

Quanto às buscas na plataforma Capes, o descritor ‘Formação de Professores e Decolonialidade’ retornou um total de 37 resultados, dos quais apenas quatro se conectavam com o tema de nosso trabalho. Para o descritor ‘Formação de Professores e a Lei 10.639/03’, identificamos 62 resultados, dos quais apenas quatro tinham pontos diretos com nossa investigação. Os descritores ‘Educação Antirracista’ e ‘saberes ancestrais’ não retornaram resultados relacionados com nossa problemática.

Por fim, na BDTD, para o descritor ‘Educação Antirracista’ encontramos um total de 508 resultados, que foram filtrados por idioma (‘português’) e programa de pós-graduação (‘Programa de Pós-Graduação em Educação’). Dada a multiplicidade de Programas em Educação com subdivisões mais gerais – Pós-Graduação em Educação Cultura e Comunicação, Educação Conhecimento e Inclusão Social, Educação processos Formativos e Desigualdades, Educação Culturas e Identidades, entre outros – fez-se necessário uma escolha para se garantir uma análise mais eficiente. Assim, selecionada a opção Programa de Pós-Graduação em Educação, foram filtrados 20 trabalhos, dos quais apenas dois favoreciam nossa imersão no tema. Para ‘saberes ancestrais’, inicialmente encontramos nove trabalhos, dos quais quatro estavam em confluência com nossa abordagem. Já para ‘Formação de Professores e Decolonialidade’, foram localizados 237 trabalhos, dos quais oito dialogavam com nosso tema.

Para o quarto e último descritor, ‘Formação de Professores e a Lei 10.639/03’, encontramos 307 trabalhos e, desse número, em uma breve leitura, encontramos já nas primeiras páginas, títulos que apontavam para a formação continuada como fio condutor dos trabalhos,

não pertinentes para esta pesquisa, que pensa a formação inicial. Dentro desse quantitativo, encontramos trabalhos em duplicidade, a exemplo de Miranda (2023), que foi encontrado tanto com o descritor ‘Formação de Professores e a Lei 10.639/03’ quanto com ‘Formação de Professores e Decolonialidade’; e vários trabalhos com enfoque em outras licenciaturas, como Artes, Matemática, Geografia, Ciências Sociais, Química, Língua Portuguesa e História. Dadas as múltiplas possibilidades, focalizamos nossas observações e análises nos programas de pós-graduação em Educação com olhar na formação inicial entre 2014 e 2024. Refinando-se os resultados, restaram sete trabalhos.

Depois de realizar a leitura dos resumos das teses e dissertações, registramos, nos quadros que se seguem, os dados das produções que consideramos que dialogam diretamente com nossa investigação. Evêncio e Borges (2021, p. 4) ressaltam que “Esse exercício exige empenho crítico por parte do pesquisador, uma vez que apenas registrar ou relatar dados dos achados e resultados não correspondem a finalidade do EQ, que é ‘deixar clara a contribuição pretendida pela pesquisa ao tema investigado e ao estudo todo’ [...]”.

A seleção dos trabalhos destacados evoca o princípio indicado acima. A seleção demandou uma análise por relevância, visto que localizar os trabalhos por descritor não significa necessariamente que o achado realmente está em consonância ou mesmo em divergência crítica (entendemos esse aspecto como importante para a pesquisa).

Quadro 3 – Teses e dissertações da BDTD para os descritores ‘Educação Antirracista’ e ‘saberes ancestrais’ (2014-2024)

N.	ARTIGO	AUTOR	TIPO	ANO	PROGRAMA
1	Exu e a Pedagogia das Encruzilhadas	Luiz Rufino Rodrigues Júnior	Tese	2017	Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
2	Educação antirracista na formação inicial de docentes: uma proposta de conscientização	Fabiana Alves de Almeida	Dissertação	2023	Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica. Universidade de Taubaté (UNITAU)
3	As bordas vão falar, e numa boa: os saberes orgânicos urgentes dos povos tradicionais, a partir do encontro com uma quilombola	Beatriz Mota Ferreira	Dissertação	2022	Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
4	Os saberes ancestrais que circulam na escola do Quilombo Mata Cavalo/MT	Reginaldo Eugênio de Carvalho	Dissertação	2023	Programa de Pós-Graduação em Educação

N.	ARTIGO	AUTOR	TIPO	ANO	PROGRAMA
	na perspectiva dos jovens do Ensino Médio				Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)
5	Descruza os braços e gira: saberes e escrituras na umbanda	Hélcio Fernandes Barbosa Júnior	Tese	2019	Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)
6	Agueré: caminhos de transbordamento na afro-diáspora	Lucio Bernard Sanfilippo	Dissertação	2016	Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Fonte: a autora.

A tese *Exu e a Pedagogia das Encruzilhadas*, de Luiz Rufino Rodrigues Júnior (2017) enfoca a figura de Exu, orixá afro-brasileiro, como símbolo de resistência e transformação. Rodrigues Júnior argumenta que Exu versa sobre a filosofia da ancestralidade e desafia as normas estabelecidas, representando uma pedagogia que promove a transgressão e a liberdade. Ele explora como as práticas culturais afro-brasileiras, centradas em Exu, oferecem lições importantes sobre diversidade, diálogo intercultural e reconstrução social.

Almeida (2023) discute a educação antirracista, explorando sua abordagem nos cursos de Pedagogia e investigando a percepção das/os estudantes sobre o assunto. Participaram do estudo dezesseis egressas/os de instituições de Ensino Superior de Taubaté, que responderam a um questionário *on-line* e foram entrevistadas/os. Os resultados mostraram que as/os alunas/os – negras/as ou brancas/os – têm experiências diversas em relação à educação antirracista, com as/os participantes negras/os sofrendo mais com o racismo estrutural no contexto escolar. Apesar da implementação da Lei nº 10.639/2003, muitos participantes não perceberam a presença da temática nos currículos da Educação Básica e do Ensino Superior.

Ferreira (2022) discute a necessidade de uma revolução epistemológica e atitudinal na sociedade. Utilizando a sabedoria dos povos tradicionais e indígenas brasileiros, aborda a autodescolonização, a descolonização e o antirracismo como práticas insurgentes, ressaltando a importância de se reconhecerem e valorizarem os saberes não hegemônicos.

Carvalho (2023) analisa os saberes ancestrais na Educação Escolar Quilombola, destacando a importância desses saberes para as/os jovens do Ensino Médio em uma escola quilombola. As/Os jovens atribuem significados aos saberes ancestrais trabalhados pela escola, compreendendo seu contexto e construindo sua identidade como sujeitos quilombolas. Com base na perspectiva decolonial, o pesquisador entende que os saberes são compartilhados das/dos mais velhas/os para as/os mais jovens. A educação quilombola valoriza saberes

ancestrais e promove a interculturalidade, fortalecendo a identidade e a decolonialidade das/os jovens, preparando-as/os para enfrentar desafios externos enquanto mantêm seu compromisso com a comunidade.

Barbosa Júnior (2019) explora a cultura umbandista, especificamente a Umbanda Gira, como um espaço de produção de conhecimento. Questiona o tipo de conhecimento que é manifestado pelos corpos durante os rituais e como isso se relaciona com a educação. As giras são descritas como encontros religiosos em que os médiuns preparam seus corpos para receber entidades espirituais. O estudo apresenta metodologia inspirada em Waquant e Evaristo, buscando compreender a produção de conhecimento de forma ética e estética na Umbanda Gira.

Sanfilippo (2016) visa a explorar os caminhos que levam ao Agueré, complexo cultural composto por festas, música, toques, dança e canto. Entende por transbordamento aquilo que não pode mais ser contido, dadas sua magnitude, sua riqueza e sua beleza, o que resulta em irrigação de novos territórios e manifestações outras. Dessa forma, é possível conhecer os sujeitos desses transbordamentos e suas histórias, bem como suas experiências e suas formas de produzir conhecimento.

Para nossa pesquisa, esses trabalhos evidenciam possibilidades teóricas que ultrapassam as perspectivas cognitivas, provando, em nosso entendimento, que os saberes até outrora alcançados estavam no limiar da compreensão. Nossos olhos se abriram e nossas perspectivas intelectuais foram dilatadas na compreensão de que os estudos aqui reunidos se desdobram em um mosaico multifacetado de reflexões sobre a educação e suas interconexões com as mais diversas esferas sociais e culturais complexas, forçando-nos a aprofundar a investigação. Espelhando-nos na figura do Exu, orixá afro-brasileiro, como símbolo de resistência e transformação, seguimos com esse propósito. A perspectiva ancestral irrompe, delineando uma pedagogia que desafia normas e promove a liberdade.

IncurSIONAMOS pela educação antirracista e mergulhamos na cultura umbandista, explorando a produção de conhecimento durante os rituais da Umbanda Gira, revelando os processos de tessitura de saberes ancestrais nos terreiros religiosos como ferramenta de combate ao colonialismo. Adentramos o quilombo, ressaltando sua importância, visto que o quilombo é um espaço histórico em que se consolidam perspectivas decoloniais de resistência no trabalho. Olhamos, sobretudo, para os jovens em construção de sua identidade na relação com o ambiente e reafirmamos a urgência de uma revolução epistemológica, clamando pela valorização dos saberes não hegemônicos, como os dos povos tradicionais e indígenas. Essas pesquisas, em sua pluralidade, iluminam as encruzilhadas da educação, convidando-nos a contemplar e a valorizar as manifestações populares que desafiam as estruturas de poder estabelecidas.

As teses e dissertações analisadas abordam a temática da educação antirracista e da descolonização do currículo na formação de professoras e professores, utilizando diferentes perspectivas teóricas e metodológicas. As pesquisas buscam analisar a inclusão da história e das culturas afro-brasileira e indígena pela educação por meio da Lei nº 10.639/2003 e da valorização dos saberes ancestrais na formação docente.

As aproximações entre as pesquisas têm relação sobre a importância da descolonização do currículo e da inclusão de perspectivas afro-brasileiras e indígenas na formação de professoras e professores. No entanto, distanciam-se em seus enfoques específicos, abordando diferentes contextos, níveis de ensino e problemáticas. As metodologias também variam, compreendendo estudos de caso, análises documentais e pesquisas bibliográficas.

As conclusões sinalizam para a necessidade de se aprofundar a descolonização do currículo e da formação de professoras e professores, valorizando os saberes ancestrais e combatendo o racismo e a discriminação no ambiente educacional. As pesquisas também destacam a importância da Lei nº 10.639/2003 para a promoção da igualdade racial na educação.

O Quadro 4 apresenta as teses e dissertações identificadas que tiveram como palavra-chave: ‘Formação de Professores e Decolonialidade’.

Quadro 4 – Teses e dissertações da BDTD para o descritor ‘Formação de Professores e Decolonialidade’ (2014-2024)

N.	TÍTULO	AUTOR	TIPO	ANO	PROGRAMA
1	Diálogos sobre educação, decolonialidade e relações étnico-raciais na formação de professoras/es: perspectivas sobre o currículo e suas fronteiras epistêmicas	Ishangly Juana da Silva	Tese	2021	Programa de Pós-graduação em Educação Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
2	Perspectiva negra decolonial: a insurgência de intelectuais negros/as em cursos de Pedagogia de universidades do Sul do Brasil	Eduarda Souza Gaudio	Tese	2021	Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal de Santa Catarina Florianópolis (UFSC)
3	A formação docente a partir de currículos decoloniais: Análise de experiências instituintes em cursos de pedagogia na Abya yala	Henri Luiz Fuchs	Tese	2019	Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade La Salle (UNILASALLE)

N.	TÍTULO	AUTOR	TIPO	ANO	PROGRAMA
4	Educação das relações étnico-raciais e prática curricular de enfrentamento do racismo na UNILAB	Michele Guerreiro Ferreira	Tese	2018	Programa de Pós-graduação em Educação Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
5	A lei 10.639/2003 no cotidiano escolar: um olhar sobre uma escola de curso normal da rede pública estadual do município de Itaperuna	Isabel Azeredo Uchôa Faria	Dissertação	2019	Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior (INFES)
6	A implementação da Lei n.º 10.639/03 em cursos de formação de professores: o discurso institucional da UFMG	Audrey Michele Nogueira	Dissertação	2017	Programa de Pós-graduação em educação conhecimento e inclusão social Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
7	A implementação da política de educação étnico-racial na Universidade Federal de Alagoas – UFAL Campus de Arapiraca	Clesivaldo da Silva	Dissertação	2023	Programa de Pós-graduação em educação Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

Fonte: a autora.

Nessa amálgama de estudos e pesquisas sobre educação e relações étnico-raciais, mergulhamos em uma jornada de reflexões profundas e análises críticas sobre a formação de professoras e professores e a descolonização do currículo acadêmico. Identificamos a necessidade de uma formação acadêmica que incorpore saberes étnico-raciais nos cursos de formação de professoras e professores.

Cada estudo, em sua singularidade, contribui para uma compreensão mais profunda das complexidades envolvidas na promoção de uma educação antirracista, apontando caminhos possíveis para a construção de um futuro mais equitativo e justo nessa amálgama de estudos com o descritor ‘Formação de Professores e Decolonialidade’. Mergulhamos em uma jornada de reflexões e análises críticas sobre a formação de professoras e professores, já indicando como caminho a descolonização do currículo acadêmico. Debruçamo-nos sobre a necessidade de uma formação acadêmica que incorpore saberes étnico-raciais nos cursos de formação de professoras e professores, destacando lacunas e desafios na implementação de uma educação antirracista.

Observamos existirem experiências de implementação de currículos decoloniais nos cursos de Pedagogia em consonância com os princípios do pós-colonialismo, o que denota um avanço na perspectiva de mudança. Tendo como base a educação das relações étnico-raciais na práxis curricular dos cursos de formação de professoras e professores, abraçando uma abordagem decolonial promovendo práticas curriculares de enfrentamento do racismo epistêmico, esses estudos juntos demonstram um esforço coletivo em direção a uma educação mais justa.

Em linhas gerais, as pesquisas analisadas demonstram um movimento crescente na academia em busca de uma educação antirracista e decolonial. Os estudos convergem para a importância da Lei nº 10.639/2003 e da inclusão de saberes afro-brasileiros e indígenas na formação de professoras e professores, mas também apontam desafios e lacunas na efetivação dessa lei e na descolonização do currículo. As pesquisas utilizam diferentes abordagens metodológicas, incluindo-se estudos de caso, análises documentais e pesquisas bibliográficas, para investigar diferentes contextos e problemáticas relacionadas à educação antirracista.

No Quadro 5, registramos as teses e dissertações que abordaram a temática da formação de professoras e professores e a Lei nº 10.639/2003.

Quadro 5 – Teses e dissertações da BDTD para o descritor ‘Formação de Professores e a Lei 10.639/03’ (2014-2024)

N.	TÍTULO	AUTOR	TIPO	ANO	PROGRAMA
1	A formação de docentes para a educação das relações étnico-raciais no município de Pitanga/PR: percursos da lei 10.639/03	Alessandra Lopes de Oliveira Castellini	Dissertação	2016	Departamento de Pedagogia Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro)
2	A educação das relações étnico-raciais na formação inicial de professores	Cristiane Aparecida Costa	Dissertação	2023	Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)
3	A África em nós: saberes ubuntu na formação inicial docente no curso de Pedagogia	Doraneu Baía Mota	Dissertação	2022	Programa de Pós-graduação em educação Universidade Federal de Roraima Brasil (UFRR)
4	Autoetnografia de uma formação: currículo e práticas pedagógicas decoloniais no curso de pedagogia da UNILAB-Ceará	Felizbela Kuyela Alberto Miranda	Dissertação	2023	Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO)
5	Perspectiva negra decolonial: a insurgência de intelectuais negros/as	Eduarda Souza Gaudio	Tese	2021	Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis

N.	TÍTULO	AUTOR	TIPO	ANO	PROGRAMA
	em cursos de Pedagogia de universidades do Sul				Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
6	Educação centrada em estudantes de licenciaturas: um processo de tornar-se docente	Juliana Crespo Lopes	Tese	2020	Programa de Pós-graduação em processos de desenvolvimento humano Universidade de Brasília (UNB)

Fonte: a autora.

A análise das pesquisas registradas no Quadro 5 revela um panorama diversificado da produção acadêmica brasileira. As teses e dissertações, embora com diferentes enfoques e abordagens, convergem para a necessidade de se desconstruir a hegemonia eurocêntrica na formação de professoras e professores e se construir um sistema educacional mais justo, equânime e representativo da pluralidade cultural do país.

As teses exploram a temática de diferentes perspectivas, aprofundando a análise da Lei nº 10.639/2003 e sua implementação no cotidiano escolar, investigando o papel dos saberes ancestrais na Educação Escolar Quilombola e abordando a cultura afro-brasileira como espaço de produção de conhecimento e resistência. As dissertações, por sua vez, enfocam a formação de professoras e professores, analisando currículos, materiais didáticos e práticas pedagógicas, com o objetivo de identificar lacunas e propor caminhos para a construção de uma educação antirracista.

A convergência entre as pesquisas reside na defesa da descolonização do currículo e na inclusão de perspectivas afro-brasileiras e indígenas na formação de professoras e professores. Essa inclusão não se restringe à adição de conteúdo, mas implica uma revisão crítica das bases epistemológicas e metodológicas da educação, questionando o eurocentrismo e valorizando a diversidade de saberes.

No entanto, as pesquisas distanciam-se em seus enfoques específicos. As teses, com um caráter mais exploratório, investigam diferentes manifestações da cultura afro-brasileira e sua importância para a educação. As dissertações, por outro lado, tendem a ter um caráter mais aplicado, enfocando a análise de currículos e práticas pedagógicas e a proposição de estratégias para a implementação da Lei nº 10.639/2003.

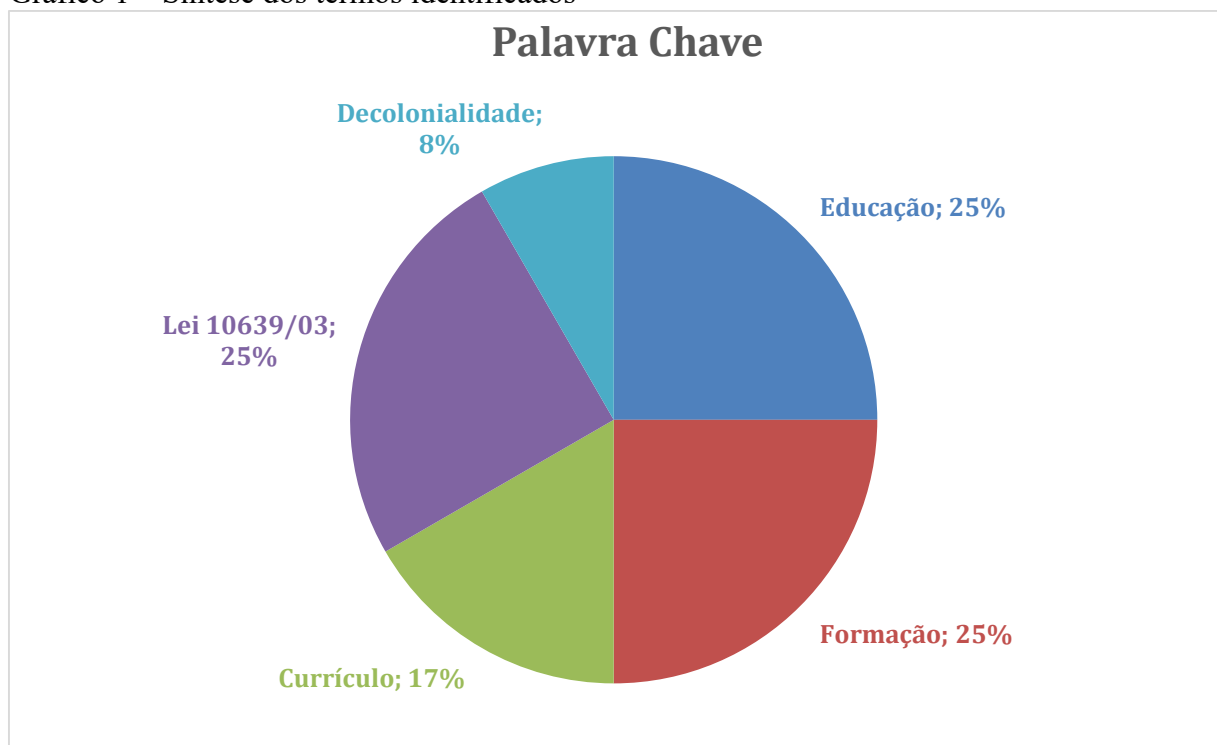
Essa diversidade de abordagens demonstra a pluralidade de enfoque sobre a educação antirracista. As pesquisas, em conjunto, contribuem para a construção de um campo de conhecimento multifacetado, que se alimenta de diferentes perspectivas teóricas e metodológicas. A análise dos trabalhos revela a importância da interdisciplinaridade e da

articulação entre diferentes campos do saber, para a compreensão da complexa trama da desigualdade racial e para a construção de uma educação verdadeiramente emancipadora.

Consideramos que as pesquisas analisadas representam um avanço significativo na luta por uma educação antirracista no Brasil. Elas demonstram um progresso na produção acadêmica que oportuniza a construção de um sistema educacional mais justo e apontam para a necessidade de contínuo investimento em pesquisas que explorem diferentes perspectivas e aprofundem a compreensão da importância da descolonização do currículo na formação de professoras e professores. A construção de uma educação antirracista é um desafio coletivo que exige a participação de todos os setores da sociedade, e a pesquisa acadêmica desempenha um papel fundamental nesse processo. Os estudos registrados oferecem diversas perspectivas para a construção de uma educação mais justa e a valorização da diversidade e a promoção do diálogo intercultural.

A partir da leitura buscamos identificar algumas categorias abordadas nas produções. Agrupamos as categorias no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Síntese dos termos identificados



Fonte: a autora.

A categorização das palavras-chave nos permitiu visualizar a amplitude do tema abordado, que perpassa a educação, a formação de professoras e professores e o currículo; atravessa as perspectivas políticas e epistêmicas; nega saberes e aponta para o racismo

estrutural. Essa variedade de aspectos reflete a complexidade da realidade educacional brasileira e a necessidade de continuar nossa investigação, para que se possam produzir conhecimento e ferramentas em prol de abordagens interdisciplinares e contextualizadas.

Nesse sentido, a pesquisa contribui não apenas para avançar o conhecimento acadêmico sobre educação e relações étnico-raciais, mas também para promover práticas pedagógicas mais inclusivas e antirracistas. Por fim, ao eleger as vozes da ancestralidade como o próximo tópico de investigação, reconhecemos a importância de se registrarem as vozes, as experiências e os saberes da ancestralidade, contribuindo para uma compreensão mais profunda e holística da educação no Brasil.

3 VOZES DA ANCESTRALIDADE: O QUE DIZEM AS PARTICIPANTES DA PESQUISA

[...] A ancestralidade é clivada por um tempo curvo, recorrente, anelado; um tempo espiralar, que retorna, restabelece e também transforma, e que em tudo incide. Um tempo ontologicamente experimentado como movimentos contíguos e simultâneos de retroação, prospecção e reversibilidades, dilatação, expansão e contenção, contração e descontração, sincronia de instâncias compostas de presente, passado e futuro. (Martins, 2021, p. 36).

O termo ancestralidade pode ser compreendido como a condição de antepassado ou ancestral familiar. Um legado ou herança espiritual e moral que o ancestral ou antepassado deixa para o proveito de cada descendente. Isso se deve a um princípio básico: o de que todos os seres do universo são dotados de um impulso, uma energia ou uma força vital e se integram em uma cadeia hierárquica encabeçada pelos primeiros ancestrais dos seres humanos, os fundadores dos diferentes clãs. Cada elemento representa, assim, um elo da cadeia de descendência que transmite a força vital dos primeiros antepassados para os viventes. O respeito para com os ancestrais decorre do tratamento de deferência que é devido aos mais velhos, ou seja, é uma extensão do princípio de senioridade, mais do que uma forma de deificação que exija veneração.

Eduardo Oliveira, estudioso da filosofia da ancestralidade no Brasil, apresenta uma definição de ancestralidade que a coloca como uma categoria analítica e uma epistemologia. Para Oliveira (2012), a ancestralidade deve ser compreendida com base nos significados gerados pelo território em que os signos culturais são produzidos. O autor refere-se, especificamente, à cultura africana, que foi ressemantizada no Brasil. Isso quer dizer que os elementos culturais africanos sofreram uma transformação e ganharam novos significados, ao se adaptarem ao contexto brasileiro.

De acordo com Oliveira (2012), a ancestralidade é entendida não somente como a herança de práticas e tradições do passado, mas também como um sistema de significados que é constantemente reinterpretado e redefinido no território brasileiro. Essa abordagem destaca a dinâmica e a adaptabilidade da cultura africana no Brasil, demonstrando como ela se reinventa e se transforma ao longo do tempo. A abordagem de Eduardo Oliveira sobre ancestralidade, entendida como um sistema de significados em constante transformação, contribui para a análise dos saberes da ancestralidade na formação antirracista. Ao integrar a definição de

ancestralidade de Oliveira neste trabalho, destacamos a importância desses saberes na construção de uma educação que valorize as identidades afro-brasileiras e combata o racismo.

A filosofia da ancestralidade propõe uma epistemologia pluriversal, que pode ser interpretado como uma forma diversa de conhecimento que abrange diversas perspectivas e valores.

Nesta seção, nosso objetivo consiste em registrar esses valores nas vozes de mulheres negras sobre os saberes da ancestralidade. Os diálogos foram registrados no Centro de Memória da Cultura Negra Graça do Aché. A seção está organizada em três tópicos: no primeiro, apresentamos o Espaço Graça do Aché; no segundo, a narrativa da colaboradora Adriana Maria Silva; e, no terceiro, a narrativa de Romilda Sankofa.

3.1 O Espaço Graça do Aché: Centro de Memória da Cultura Negra Graça do Aché

“Quero mostrar a todos o poder do povo negro... acredito na transformação dessa nossa juventude e quero que ela seja protagonista de sua estória” (Portal Proexc, 2019). Iniciamos a descrição do Centro de Memória da Cultura Negra Graça do Aché com uma demonstração do que vêm a ser as aspirações dessa ativista negra de Uberlândia que dá nome a esse lugar especial selecionado por nós. O Graça foi fundado em 2002 como equipamento cultural da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e tem por finalidade atuar e promover ações que fortaleçam a cultura negra em Uberlândia e região. O espaço tornou-se um dos poucos centros ligados a universidades federais, via reconhecimento ao mérito de Maria da Graça Oliveira, criadora do Bloco Aché, mulher negra que sonha com um futuro para os jovens e que, por meio de um bloco carnavalesco, organiza a luta e mobiliza a comunidade em torno desse ideal.

Escolhemos realizar as atividades no Espaço Graça do Aché, por concordamos com Milton Santos (1978, p. 171), que diz: “[...] O espaço por suas características e por seu funcionamento, pelo que ele oferece a alguns e recusa a outros, pela seleção de localização feita entre as atividades e entre os homens, é o resultado de uma práxis coletiva que reproduz as relações sociais [...]”. Nesse entendimento e processo de amadurecimento, analisamos os espaços, suas dinâmicas e recorreremos aos efeitos simbólicos que permeiam os lugares e as relações. Concordamos com o autor quando afirma que o espaço não é apenas um reflexo da sociedade, mas uma extensão dela.

Localizado no bairro Roosevelt, em Uberlândia (MG), o espaço tem fachada com arquitetura que se destaca, pois se situa em uma avenida, entre construções comerciais e residenciais. O equipamento cultural tem uma ampla antessala com recepção, dois banheiros e

um bebedouro. Nesse espaço é comum a exposição de obras artísticas, oferecendo um ambiente muito dinâmico, na medida em que vai se alterando durante todo o ano. Adentrando, existe uma porta que separa a antessala e o auditório, que dispõe de um palco central e um camarim ao fundo. A estrutura dispõe de um local reservado para captação de imagens localizado em um nível superior, possui cadeiras também oferece equipamentos como caixa de som, microfone e câmeras profissionais, além de dispor de pessoas capacitadas a operá-los. O local é amplo e completo.

Foram necessários alguns contatos com a atual coordenadora do espaço, Professora Doutora Ivete Batista da Silva Almeida, mulher negra e professora do Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia, que nos orientou sobre as datas disponíveis e os protocolos para utilização do local. Os contatos iniciais foram realizados em agosto de 2023. Para conciliar a agenda das colaboradoras com a do espaço – visto que o Graça atende toda a comunidade interna e externa da UFU por meio de editais para sua ocupação –, prosseguimos com o preenchimento de um formulário de uso do espaço, a fim de formalizar a solicitação. Confirmadas as datas, partimos para a etapa de divulgação nas redes sociais, grupos de aplicativo de mensagem instantânea, e-mails, visto pretendermos que a comunidade fosse estimulada a comparecer aos encontros, com cuidado especial em fomentar a atividade nos cursos de Pedagogia, programas de pós-graduação e grupos de estudantes das diversas licenciaturas, além de enfatizar a importância da participação da comunidade em geral. O primeiro encontro ocorreu em 31 de outubro, e o seguinte, em 6 de novembro, com início às 19h. Esses encontros são detalhados nas seções seguintes 3.2 e 3.3 desta dissertação.

A personalidade da homenageada que dá nome ao Centro de Memória permeia toda a ambientação do espaço. Podemos afirmar que as aspirações da ativista, quando diz: “existe a nossa frente um caminho a ser percorrido em direção ao futuro, e isto significa fazê-lo com consciência individual e coletiva nas trilhas de nossas raízes” (Portal Proexc, 2019), são coerentes com este estudo, em relação ao que ela afirmou ser a necessidade do povo negro de se mover para o futuro na relação com suas raízes, o que corrobora a escolha do local como espaço ideal para a ambientação de nossos encontros.

Na perspectiva dos saberes da ancestralidade e suas potencialidades pedagógicas, as reflexões sobre a pedagogia griô se encaminharam para a produção de encontros entre a perspectiva acadêmica e a perspectiva dos saberes e conhecimentos da comunidade negra. Com base nessa constatação avançamos para a localização de personalidades que pudessem nos ajudar a construir narrativas que respondessem nossas perguntas. Já nas primeiras conversas

ficou evidente a necessidade de que as participantes da pesquisa fossem produtoras de conhecimento fora da academia.

Nesse ensejo, buscamos referências até chegarmos às colaboradoras Adriana Maria Silva e Romilda Sankofa. Os convites foram feitos entre março e abril de 2023. Conseguimos nos encontrar pessoalmente com Adriana, abordando as propostas dos encontros, após algumas intercorrências como conflitos de agenda, pois Adriana se divide entre Uberlândia, onde vive com a família, e Belo Horizonte, onde trabalha.

Com nossa colaboradora Romilda todos os contatos foram pelo celular. Romilda trabalha em plantões 12/36 e indicou a necessidade de flexibilizar a agenda dos encontros, tendo em vista a dinâmica de turnos, que se revezam entre datas ímpares, até que, finalmente, chegamos à data da realização dos encontros, tendo sido necessários duas alterações – uma pelas necessidades do espaço, por meio da coordenadora Ivete, e a outra pela própria colaboradora, devido ao trabalho em seu espaço de atendimento de terapia integrativas.

3.2 Narrativa de Adriana Maria Silva

A Fotografia 1 a seguir registra o momento da narrativa de Adriana Maria Silva. Ela apresentou um painel da experiência de mulheres negras no Brasil, com um foco especial na luta por reconhecimento, igualdade e direitos.

Fotografia 1 – Roda de conversa ‘Saberes ancestrais: corpo negro e a política’



Fonte: arquivo pessoal da autora (31 out. 2023).

Através de sua trajetória pessoal e militância, Adriana traçou um panorama histórico e atual da questão racial no país, evidenciando os desafios e as conquistas do movimento negro. Iniciou com uma apresentação pessoal, em que se colocou como mulher negra, mãe solo e militante. Essa perspectiva íntima permite ao leitor conectar-se com a história e entender a profundidade das questões abordadas. A autora teceu uma narrativa que entrelaçava sua vida

com a história do movimento negro no Brasil, mostrando como suas experiências pessoais são moldadas pelas lutas coletivas. Em relação à jornada pessoal e à luta coletiva, Adriana destacou:

Quando sou provocada a falar a questão da mulher negra na política, muitas vezes nós tendemos a olhar para o parlamento. Por isso, quis trazer um pouco dessa experiência, dessa militância, dessa vivência. Quero reforçar que foi muito bom conhecer um pouco de cada um e cada uma de vocês, pois assim podemos transformar esse momento em um bate-papo, em uma conversa, em uma troca, por achar que essa é riqueza do conhecimento popular, essa troca de saberes, experiências, vivências, culturas e receitas (Adriana).

Ao longo de sua narrativa, a autora fez um paralelo entre a escravização e a situação atual das pessoas negras no Brasil, evidenciando a persistência do racismo e da desigualdade. A música “Yá Yá Maseмба” (Maseмба, 2003) foi utilizada como ponto de partida para refletirmos sobre a travessia dos africanos escravizados e a luta por liberdade. Adriana destacou a importância do movimento negro na luta por direitos e reconhecimento, enfatizando a necessidade de ações afirmativas, como as cotas. Também abordou a interseção entre raça, gênero e classe, mostrando como as mulheres negras enfrentam múltiplas formas de opressão. A autora abordou as raízes da opressão e a necessidade de transformação:

Considero essa canção como um grito, uma síntese dessa travessia de lá para cá, que tira tudo – família, cultura – tira tudo. “É oceano sem fim, sem amor, sem irmão”. Não é desse lugar [que] quero compartilhar, mas não dá [para] falar do povo preto sem discorrer sobre a escravização e a abolição, pois ela não foi pensada, ela não veio aí com nenhuma política pública, com nada, Você abre a porteira e diz “pronto, vocês estão livre sem direito a nada sem teto, terra, sem comida”. Apesar de tudo, considero que a história do povo preto desse país é muito linda, principalmente das mulheres pretas (Adriana).

O paralelo traçado por Adriana entre a escravidão e a situação atual das pessoas negras no Brasil evidencia a persistência do racismo e da desigualdade, revelando as raízes históricas da opressão e a necessidade de transformação social. A música “Yá Yá Maseмба” (Maseмба, 2003) evoca a travessia traumática dos africanos escravizados, convidando à reflexão sobre a luta por liberdade e o impacto da escravidão na sociedade brasileira contemporânea. A autora destaca o papel do movimento negro na conquista de direitos e reconhecimento, enfatizando a importância de ações afirmativas, como as cotas, para a superação da desigualdade racial.

A interseção entre raça, gênero e classe, como abordada por Lélia Gonzalez (2020), revela as múltiplas formas de opressão enfrentadas pelas mulheres negras, que se encontram no ponto de encontro de diferentes marcadores sociais. Adriana reconhece a trajetória de lutas e resistências do povo negro, especialmente a das mulheres negras, e enfatiza a necessidade de políticas públicas eficazes para a superação da desigualdade e da injustiça social. A fala de Adriana, ao abordar a ausência de políticas públicas para a população negra após a abolição da escravidão, ecoou as críticas de autores como Ramos (2023), que denuncia a falta de ações efetivas para a inclusão social do negro na sociedade brasileira.

Na continuação de sua narrativa, a autora celebrou o papel das mulheres negras na política e na sociedade, destacando a importância de elas ocuparem espaços de poder e construam novas narrativas. A autora compartilhou suas experiências como assessora parlamentar e destacou a importância de haver mulheres negras ocupando cargos de liderança, além do empoderamento feminino e da ocupação de espaços de poder:

Lembro que, no meu percurso como estudante, não havia mais do que cinco estudantes negros na minha sala. Vocês podem recorrer às suas experiências... não se viam pessoas negras na sala de aula, e a população negra representa cinquenta e dois por cento da população brasileira. Atualmente sou assessora parlamentar. Até a legislatura passada, eu estive como chefe de gabinete da deputada Andréa de Jesus, uma mulher preta que veio do trabalho doméstico, advogada popular eleita em 2018, reeleita em 2023. Continuo com ela (Adriana).

A experiência de Adriana, de ter apenas cinco estudantes negros/os em sua sala de aula, ilustra a disparidade entre a representação da população negra na sociedade brasileira e sua presença em espaços de poder e de educação. A falta de representatividade negra em diversos setores, como apontado por autores como Gomes (2003), perpetua a invisibilidade e a marginalização da população negra, reforçando estereótipos e preconceitos.

A trajetória de Adriana, que passou de estudante a assessora parlamentar de uma deputada negra, demonstra a importância da representatividade e do empoderamento negro na política. Ao mesmo tempo, a valorização da cultura negra e da ancestralidade, como as práticas de cura tradicionais, contribui para a construção de uma identidade positiva e para a resistência contra a opressão. A ênfase na necessidade de uma educação antirracista e de combate ao racismo institucional se alinha com o pensamento de autores como Munanga (2005), que defende a importância da educação para a desconstrução do racismo e a valorização da cultura afro-brasileira. A narrativa de Adriana, ao apresentar um balanço dos avanços e dos desafios do movimento negro, reforçou a necessidade de se continuar a luta por justiça social e por uma sociedade mais igualitária. Adriana valorizou a cultura negra e a importância da ancestralidade

como forma de empoderamento e resistência. Ela destacou a importância de práticas como a benzedeira e a utilização de plantas medicinais, que são conhecimentos compartilhados de geração em geração.

Em sua narrativa, a autora enfatizou a importância do empoderamento individual e coletivo. Mostrou como as mulheres negras, através da organização e da luta, podem superar os obstáculos e construir um futuro mais justo e igualitário. Ressaltamos um trecho da sua fala:

Sou uma mulher de terreiro! Como é rico o empoderamento da mulher, dentro daquele lugar, conforme como lá tudo se produz na alimentação. É um espaço onde tem troca de saberes, tudo gestado por mulheres. Você tem o autocuidado quando recebe alguém na casa; você cuida das pessoas, em toda essa roda que vamos perceber, as políticas públicas nos ajudam a empoderar esse lugar. Ao retornarmos aos nossos ancestrais, identificamos que a luta é muito forte. A luta é contínua, mesmo com algumas perdas de vidas para dar luz à luta. É muito triste nos noticiários, é o pobre, é o trabalhador, é o preto. Minas Gerais está repleta de quilombos, eles estão sendo reconhecidos agora. Essas pessoas estão ali na resistência, no seu lugar em seu refúgio. Eles têm toda uma tradição. Eles plantam e colhem (Adriana, 2023).

A narrativa de Adriana Maria Silva é um poderoso testemunho sobre a luta por justiça social e racial no Brasil. Ao compartilhar sua história, a autora convida todos a refletir sobre o racismo e a desigualdade e a se engajar na construção de um futuro mais justo e igualitário para todos. A autora deixa um legado de luta e resistência, inspirando futuras gerações a continuarem a luta por um Brasil mais justo e igualitário. Em resumo, a narrativa de Adriana é uma jornada pela luta antirracista, que nos convida a refletir sobre a importância da história, da cultura e da organização para a construção de um futuro mais justo e igualitário para todos. Consideramos que a militância do ativismo negro e a ancestralidade são temas que exploram a identidade racial, a política de inclusão e a recuperação de histórias culturais e são componentes cruciais nos debates sobre justiça reparativa.

3.3 A ancestralidade negra na voz de Romilda Sankofa

A voz de minha bisavó ecoou criança nos porões do navio, ecoou lamentos de uma infância perdida. A voz de minha avó ecoou obediência aos brancos donos de tudo. A voz de minha mãe ecoou baixinho, revolta no fundo das cozinhas alheias, debaixo das trouxas, com roupagens sujas dos brancos, pelo caminho empoeirado rumo à favela. A minha voz ainda ecoa versos perplexos, com rimas e sangue e folha. A voz de minha filha recolhe todas as nossas vozes, recolhe em si as vozes mudas, caladas, engasgadas nas gargantas.

A voz de minha filha recolhe em si a fala e o ato, o ontem, o hoje e o agora. Na voz da minha filha se fará ouvir a ressonância e o eco da vida, a liberdade (Evaristo, 2017, p.24-25)

A autora iniciou sua conversa com a leitura e uma reflexão do poema de Conceição Evaristo. Saudou suas ancestrais. Na sua apresentação ressaltou:

Sou Romilda, pedagoga. Trabalhei como professora no município de Uberlândia. Sou servidora pública há trinta e dois anos. Na UFU trabalho como técnica de enfermagem. Atuo na saúde. Desse longo período estive até um ano atrás no setor de pediatria e hoje eu faço parte da equipe do pronto-socorro. Sou fitoterapeuta guardiã de ciclo de mulheres, guardiã de útero, terapeuta da ginecologia natural e trabalho com mulheres, com rodas de saberes (Romilda).

O texto apresentado, permeado pela voz visceral de Conceição Evaristo e pela experiência pessoal da autora, nos convida a uma profunda reflexão sobre a importância dos saberes ancestrais e sua relação com o conhecimento científico. A narrativa, rica em detalhes e emoção, revelou um universo de conhecimentos compartilhados oralmente através de gerações e que, muitas vezes, são marginalizados ou desvalorizados pela academia. Com base nessa perspectiva, este trabalho busca analisar a relevância desses saberes tradicionais e a necessidade de integrá-los ao conhecimento científico, promovendo um diálogo intercultural e interdisciplinar.

Fotografia 2 – Roda de conversa ‘Saberes ancestrais e a relação com a natureza’



Fonte: arquivo pessoal da autora (6 nov. 2023).

Em sua narrativa, Romilda ressaltou os valores dos saberes da ancestralidade. A história da humanidade é marcada pelo compartilhamento de conhecimento de geração para geração. Os saberes da ancestralidade, carregados de simbolismo e significado, representam um acúmulo de experiência e conhecimento que foram construídos ao longo de séculos. Esses saberes, muitas vezes estigmatizados e relegados a segundo plano, possuem valor incalculável para a compreensão de nós mesmas/os e do mundo que nos cerca.

A narrativa apresentada destacou a importância da oralidade na transmissão desses conhecimentos. Através de histórias, mitos e lendas, os povos ancestrais transmitiam seus valores, crenças e práticas cotidianas. Essa forma de transmissão do conhecimento, embora muitas vezes menosprezada pela cultura escrita, possui uma força singular, pois permite uma conexão mais profunda com a memória coletiva e com as emoções. A autora afirma:

Então que hoje eu estou a falar de saberes da ancestralidade, numa ótica de que é preciso fazer uma colisão desses conhecimentos com os conhecimentos científicos e disciplinares e acadêmicos. Hoje é muito distante, muito. Nós percebemos isso quando você começa a trabalhar com ervas. Vai percebendo como que foi construído e como se relaciona esse saber a partir da ótica da discriminação, do preconceito. Principalmente quando se fala de ervas, se liga

sempre aos povos de matriz africana, se liga sempre às religiões de matriz africana, e ficou tão demonizado. Eu trabalho com algumas pessoas que não chegam perto de ervas (Romilda).

Segundo Romilda, a academia, por muito tempo, privilegiou o conhecimento científico produzido em laboratórios e instituições de Ensino Superior. No entanto, a valorização exclusiva desse tipo de conhecimento tem gerado uma fragmentação do saber e uma perda de um importante conhecimento tradicional. A necessidade de se aproximarem os saberes da ancestralidade do conhecimento científico e acadêmico, como apontado por Romilda, evidencia a fragmentação do saber e a desvalorização do conhecimento tradicional.

Romilda destacou o preconceito e a discriminação em relação aos saberes relacionados às ervas e às religiões de matriz africana, que foram historicamente demonizados e marginalizados. Essa visão limitada do conhecimento, como criticada por Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses (2009), resulta na perda de importantes saberes e práticas tradicionais relevantes para a saúde, a cultura e a educação. A valorização exclusiva do conhecimento científico produzido em laboratórios e universidades, como afirmado por Romilda, perpetua uma visão eurocêntrica do saber e ignora a riqueza e a complexidade do conhecimento produzido por outras culturas e epistemologias. A descolonização do conhecimento, nesse contexto, implica reconhecer e integrar os saberes da ancestralidade como parte importante da construção de um conhecimento mais plural e democrático.

A autora destacou a dificuldade de integrar os saberes da ancestralidade ao conhecimento científico, evidenciando a resistência de parte da comunidade acadêmica em reconhecer a legitimidade desses saberes. Essa resistência é fruto de um processo histórico de colonização e eurocentrismo, que desvalorizou as culturas indígenas e afrodescendentes.

Para Romilda, é fundamental que a academia promova um diálogo intercultural, buscando integrar os saberes tradicionais ao conhecimento científico. Essa integração pode gerar novos conhecimentos, promover a inovação e contribuir para a construção de um mundo mais justo e equitativo.

A narrativa apresentada demonstrou como os saberes da ancestralidade podem contribuir para diversas áreas do conhecimento, como a medicina, a agricultura, a psicologia e a educação. Ao valorizar esses saberes, estamos reconhecendo a diversidade cultural e a riqueza do patrimônio imaterial da humanidade.

Os saberes da ancestralidade representam um tesouro cultural que precisa ser preservado e valorizado. Ao integrar esse conhecimento à academia, podemos construir um futuro mais sustentável e justo, em que a diversidade cultural seja reconhecida e valorizada. É fundamental que as instituições de ensino e pesquisa promovam espaços de diálogo e troca de conhecimento

entre diferentes culturas e saberes, superando a visão eurocêntrica e valorizando a pluralidade de saberes que constituem a nossa sociedade.

3.4 Estabelecendo um diálogo entre as narrativas

As duas narrativas apresentadas tecem um painel sobre a experiência negra no Brasil, com foco na ancestralidade, na luta por direitos e na importância dos saberes tradicionais. Consideramos que a ancestralidade é fonte de vida, sabedoria, identidade, pertencimento e criatividade; é o fio que tece passado, presente e futuro, formando uma teia de relações que conecta humanidades. É também a memória que transcende espaço e tempo para recriar futuros possíveis e saudáveis. Concordamos com Oliveira (2023) ao afirmar que pensar a ancestralidade na contemporaneidade significa traçar a linha temporal dos valores que, ao longo dos séculos, nos alimentam. A autora ressalta que, nos interstícios do poder, as práticas culturais negras resistem, apesar de sua invisibilidade no discurso oficial. Dessa forma, entendemos a ancestralidade como resistência.

Ambas as narrativas destacam a importância da ancestralidade como fonte de força, identidade e resistência. A música “Yá Yá Mاسemba” (Massemba, 2003) e o poema de Conceição Evaristo servem como ponto de partida para se refletir sobre a trajetória histórica do povo negro no Brasil. A ênfase na luta por direitos, como a implementação da Lei nº 10.639/2003 e a busca por representatividade política, destacou a importância da ação política e social para a superação da desigualdade racial e a conquista de direitos para a população negra. A valorização dos saberes da ancestralidade, como defendido por Romilda, dialoga com as ideias de autores como Abdias do Nascimento (2002), que ressalta a importância da cultura e da história afro-brasileira na construção de um conhecimento crítico e transformador.

A necessidade de se integrarem esses saberes ao conhecimento acadêmico, como proposto por Romilda, alinha-se à crítica decolonial e à epistemologia eurocêntrica e busca romper com a hierarquização dos saberes e promover o diálogo entre diferentes culturas e epistemologias. Nesse sentido, a narrativa de Romilda pode ser compreendida como defesa por um espaço de resistência e construção de novos saberes que valorize as experiências e o conhecimento dos povos colonizados, como defendido por autores como Lélia Gonzalez (2020).

Tanto Adriana quanto Romilda abordaram a experiência da mulher negra na sociedade brasileira, destacando os desafios e as conquistas. Adriana falou sobre a importância da participação política das mulheres negras, e Romilda destacou a importância dos cuidados com

o corpo e a espiritualidade, o que podemos relacionar aos estudos de Kilomba (2019), para quem os grupos oprimidos carecem de motivação para o ativismo político por conta de uma consciência falha ou insuficiente de sua própria subordinação. No entanto, ressalta que os grupos subalternizados – colonizados – não têm sido vítimas passivas, tampouco cúmplices voluntários da dominação. As narrativas revelam diferentes caminhos de luta e resistência.

Em relação às diferenças entre as narrativas, ressaltamos as áreas de atuação. Adriana está na política e no movimento negro, enquanto Romilda atua na área da saúde e com saberes da ancestralidade. Adriana tem um foco na luta por direitos e na representatividade política, enquanto Romilda se concentra na relação entre os saberes ancestrais e a saúde.

Ambas as narrativas oferecem uma fonte de dados para pesquisas sobre a História e cultura afro-brasileira, revelam a importância da história e da cultura afro-brasileira para a construção da identidade e da resistência do povo negro. Mostram como os movimentos sociais têm sido fundamentais para a conquista de direitos e para a transformação da sociedade. Romilda destacou a importância dos saberes ancestrais para a saúde e o bem-estar, oferecendo uma perspectiva complementar à medicina tradicional. Ambas as narrativas evidenciam a importância da educação para a transformação social e a problematização das diferenças.

A história do Brasil, como já mencionado, é marcada por um percurso de resistência e luta contra a opressão, personificada na experiência da escravização e nas diversas formas de rebelião e busca por liberdade. O tráfico negreiro, que forçou milhões de africanos a trabalhar em condições desumanas, desencadeou inúmeras formas de resistência, tanto individuais (fugas e sabotagens) quanto coletivas (a formação de quilombos).

Como destaca João José Reis (1988), a resistência dos escravizados se manifestou em uma variedade de ações, desde revoltas até tentativas de autoextermínio, na busca desesperada por alguma autonomia em um sistema que negava sua humanidade. Quilombos, como Palmares, representaram uma forma de resistência organizada, evidenciando a luta pela liberdade e a construção de espaços de autonomia.

Essa luta contínua contra a opressão, como enfatizado por Beatriz Nascimento (2022), foi fundamental para o fim da escravização e para a afirmação da identidade negra na sociedade brasileira. O Movimento Abolicionista, fortalecido por influências externas e pela resistência dos próprios escravizados, culminou na aprovação da Lei Áurea em 1888. No entanto, a abolição não representou o fim das desigualdades e injustiças sociais, sendo necessário reconhecer a complexidade do processo histórico e a importância de se continuar a luta.

A ausência de políticas públicas para a população negra após a abolição configura um quadro de abandono e desamparo, perpetuando as desigualdades e a marginalização. Como

afirmado por Álvaro Nascimento, “o grande projeto do Estado não foi ter projeto algum para egressos e egressas do cativeiro” (Moreno, 2024). Essa falta de apoio, intencional ou não, relegou a população negra a condições precárias de vida, forçando-a a trabalhos informais e desvalorizados, sem acesso à terra e a condições dignas de trabalho.

Essa realidade, como aponta Sueli Carneiro (2023), configura um ciclo de pobreza e marginalização que se perpetua até os dias atuais, evidenciando a falácia da “democracia racial” e a persistência do racismo estrutural na sociedade brasileira. A falta de um projeto estatal para a inclusão social dos ex-escravizados, além de perpetuar a opressão, serviu como instrumento de controle.

Como destacado por Moura (2019), a ausência de políticas públicas efetivas mantém a população negra em situação de vulnerabilidade e dependência, limitando suas possibilidades de ascensão social e econômica. Diante desse contexto de abandono e exclusão, a organização política da população negra tornou-se fundamental para a luta por direitos e pela construção de uma identidade coletiva. Organizações como a Frente Negra Brasileira e o Movimento Negro Unificado (MNU), conforme demonstrado por Lélia Gonzalez (1984), desempenharam um papel importante na resistência contra o racismo e na reivindicação por políticas públicas que promovam a igualdade racial. A Marcha Zumbi de 1995, como descrito por autores como Jurema Werneck (2016), demonstrou a capacidade de mobilização do movimento negro e sua importância na conquista de direitos e na visibilização da luta contra a discriminação racial.

No entanto, apesar dos avanços conquistados, o racismo estrutural persiste como um desafio fundamental na sociedade brasileira. Como definido por Silvio Almeida (2019), o racismo estrutural manifesta-se na discriminação racial sistemática presente nas estruturas sociais e institucionais, que perpetuam desvantagens para grupos raciais específicos.

A falta de projetos estatais mais robustos para promover a igualdade racial, como apontam autores como Bento (2022), contribui para a manutenção das desigualdades e para a persistência do racismo na sociedade brasileira. Diante desse cenário, a formação docente e a educação tornam-se espaços potenciais para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, que reconheça e problematize a diferença.

É nesse contexto que se faz urgente a construção de uma formação antirracista, que prepare os educadores para combater o racismo em todas as suas formas e construir práticas pedagógicas que problematizem a diferença e promovam a igualdade racial. A próxima seção dedica-se a relacionar as narrativas da ancestralidade com o debate de uma educação antirracista.

4 POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: CONTRIBUIÇÕES DOS SABERES DA ANCESTRALIDADE

*Nas raízes da ancestralidade, encontramos a força
para florescer em um novo tempo
(Nascimento, 2021, p. 37)*

Inspiramo-nos na epígrafe de Beatriz Nascimento, intelectual, poeta, historiadora e ativista brasileira que dedicou sua vida à luta contra o racismo e à valorização da cultura negra no Brasil. Mulher preta nascida em Aracaju no ano de 1942, vivenciou as mazelas do racismo desde cedo, o que a impulsionou a pesquisar e denunciar as injustiças sociais e a discriminação racial. Sua trajetória nos impele a lutar pela construção de uma educação antirracista.

A educação antirracista precisa ser considerada um processo contínuo e dinâmico com o intuito de dismantelar as estruturas racistas presentes na sociedade e na educação, contribuindo para a igualdade racial e o respeito à diversidade étnico-racial. Por meio de uma educação antirracista é possível produzir reflexões críticas sobre as relações étnico-raciais, desconstruindo estereótipos e preconceitos racistas presentes na sociedade e no ambiente escolar.

Dessa forma, podemos considerar que a formação de professoras e professores é um espaço e um tempo necessário para contribuir para a formação de docentes que tencionem o currículo vigente e promova práticas que levem em conta outros saberes, outras formas de conhecimento, historicamente invisibilizadas, vítimas do epistemicídio.

Feitas essas considerações, delimitamos como objetivo da seção relacionar as narrativas da ancestralidade com o debate de uma educação antirracista. Para isso, registramos os resultados da pesquisa *O lugar do ensino de história da África e cultura afro-brasileira e das relações étnico – raciais nos cursos de Pedagogia das universidades federais do Estado de Minas Gerais: o que dizem os documentos*, buscando identificar o lugar das relações étnico-raciais nos cursos investigados. Retornamos à legislação apresentada, aos estudos decoloniais e afrodiaspórico e às narrativas sobre a ancestralidade, com o intuito de vislumbrar uma proposta de educação antirracista.

A seção está organizada em cinco tópicos. No primeiro, registramos uma síntese da pesquisa *O lugar das relações étnico-raciais nos cursos de Pedagogia das universidades federais mineiras: o que dizem as/os egressas/os e as/os professoras/es formadoras/es*, em desenvolvimento pelo grupo. Nos tópicos restantes, refletimos sobre as categorias de análise da pesquisa: no segundo tópico, consideramos o reconhecimento e valorização dos saberes da

ancestralidade; no terceiro, a representatividade e identidade; no quarto, o enfrentamento do racismo estrutural; e no quinto, o empoderamento e protagonismo negro.

4.1 As relações étnico-raciais e o currículo da formação de professoras e professores

A pesquisa desenvolvida pelo grupo e apoiada pela FAPEMIG, parte do princípio de que, para formar pedagogas e pedagogos, professoras e professores para educar na contemporaneidade, temos que ter em mente a importância do transgredir, ou seja, do ir além da lógica do capitalismo, do individualismo e contribuir para a transformação de uma sociedade antirracista. É importante problematizar o currículo. O currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos considerados socialmente válidos. Sendo assim, podemos argumentar que, nas discussões críticas sobre o currículo, evidenciam-se análises que focalizam a produção de identidades sociais.

De acordo com o relatório da pesquisa, a Lei nº 10.639/2003, como ponto de partida da investigação, representa um marco na luta por uma educação antirracista no Brasil, consolidando as reivindicações de militantes do movimento negro e educadores antirracistas. A obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial, como defendido por Gomes (2003) e outros, visa a combater a invisibilização e a distorção da história e da cultura afro-brasileiras e africanas nos espaços educacionais.

O artigo 26-A da lei, ao destacar a importância do estudo da luta dos africanos e afro-brasileiros em todo o currículo escolar, busca promover uma educação que valorize a diversidade e reconheça as contribuições das culturas africana e afro-brasileira para a formação da sociedade brasileira, como apontado por Munanga (2005).

A Lei nº 10.639/2003, portanto, configura-se como um instrumento legal fundamental para a construção de uma educação antirracista que combata a discriminação e promova a igualdade racial, como defendido por Carneiro (2023). Essa lei abre caminho para a construção de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade, reconheçam as contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros e promovam a justiça social.

O relatório ressalta outro documento que justifica a importância desta pesquisa. São as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana* (Brasil, 2004), documento homologado em 18 de maio de 2004 pelo Parecer nº 3, de 10 de março 2004, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP).

As *Diretrizes* fazem parte de um conjunto de medidas e ações que colocam a educação étnico-racial e a história da cultura afro-brasileira e africana na agenda do governo federal. Trata-se de uma tentativa de reparação de injustiças que perduraram por séculos e que imprimiram na história, na memória e na identidade das pessoas negras um sentimento de segregação, exclusão e inferioridade.

As diretrizes devem ser referendadas nos cursos de formação dos profissionais da educação (Pedagogia, Licenciaturas em História, Geografia, Filosofia, Letras, Química, Física, Matemática, Biologia, Psicologia, Sociologia/Ciências Sociais, Artes e áreas correlacionadas), e a temática deve estar associada às atividades acadêmicas desenvolvidas nos cursos.

Além disso, as diretrizes figuram como dimensões normativas que regulam caminhos. Elas não objetivam desencadear ações uniformes, mas oferecer referências e critérios para que as instituições de educação possam realizar ações, avaliá-las e reformulá-las, quando necessário, sobre a importância de construirmos caminhos que nos levem à implementação e legitimação da educação para as relações étnico-raciais nos vários segmentos educacionais.

Segundo Munanga (2005), as diretrizes, em suas determinações, apontam para a importância da desconstrução de ideias e comportamentos que veiculam uma ideologia do branqueamento ou um mito da democracia racial, por meio do exercício da criticidade em relação à temática. Também destacam a afirmação ou mesmo o fortalecimento da identidade negada, prejudicada por uma historicidade por vezes distorcida. A desconstrução imagética negativa da população negra veiculada em diversos meios de comunicação também é uma das determinações referendadas nas diretrizes, bem como a valorização do patrimônio cultural afro-brasileiro.

As diretrizes destacam a “articulação entre os sistemas de ensino, estabelecimentos de Ensino Superior, centros de pesquisa, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, escolas, comunidade e movimentos sociais, visando à formação de professores para a diversidade étnico-racial” (Brasil, 2004, p. 23). São vários os princípios que, em seus desdobramentos, podem contribuir para mudanças de mentalidade que nos ajudem a realizar rupturas nas formas de pensar e agir de indivíduos e instituições. Essas mudanças de mentalidade podem forjar identidades negras positivas, desde que consigam se nutrir de um processo educativo que contemple uma história sem distorções que construa diferentes percepções sobre o povo negro.

Para Gomes (2012 p. 42) “a identidade negra é entendida, como uma construção social, histórica, cultural e plural”. Para a autora, a construção da identidade negra é uma tarefa árdua em uma sociedade que, desde cedo, estimula uma aceitação que advém de um processo de negação de si, que não perpassa debates críticos, processos formativos ou bancos escolares.

Para a população negra, a construção identitária ultrapassa, como afirma a autora, a dimensão subjetiva ou simbólica, assumindo também um caráter político.

Munanga (1994, p. 187) afirma que tal questão funciona como uma “tomada de consciência de um segmento étnico-racial excluído, da participação da sociedade, para a qual contribuiu economicamente, com trabalho gratuito como escravo, e também culturalmente em todos os tempos na história do Brasil”.

Para tanto, as diretrizes destacam em seu bojo a necessidade de valorização da história, da cultura e da identidade da população negra, por meio de políticas de ações afirmativas e de reparação, ações essas capazes de estabelecer a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de sua pertença identitária. Sobre essa questão, as diretrizes destacam que o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e a valorização da identidade, da história e da cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias e asiáticas (Brasil, 2004).

A elaboração das *Diretrizes* (Brasil, 2004) representa uma tentativa de assegurar autonomia individual e coletiva, reconhecimento das pessoas negras na cultura nacional e oportunidade de expressão de sua visão de mundo. Trata-se de exigências éticas, pedagógicas e epistemológicas, como afirma Silva (2007), que nos colocam questões importantes que vão ao encontro das diretrizes, quando apontam para a atuação de educadores que possuem uma formação sólida, capaz de entender a importância da diversidade étnico-racial, lidar com ela de forma positiva e criar estratégias pedagógicas que auxiliem em uma ressignificação dessas relações.

A criação de estratégias pedagógicas que ampliem o material bibliográfico e didático e auxiliem professoras e professores a abordar a educação para as relações étnico-raciais em seu conteúdo disciplinar nos conduz à desconstrução de ações, comportamentos e práticas racistas e discriminatórias.

Para os cursos de formação de professoras e professores e de outras/os profissionais da educação no âmbito do Ensino Superior, as diretrizes destacam a introdução

de análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e Cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos. (Brasil, 2004, p. 23).

Salientam ainda um envolvimento entre os sistemas de ensino e quem os compõe, com a ampla divulgação do parecer, a realização de atividades periódicas e a participação das instituições educacionais públicas e privadas. Tais medidas são iniciativas de criação de uma pedagogia antirracista e até mesmo de um entendimento por parte do Estado, da sociedade e da escola para com a dívida social em relação ao segmento da população negra. Cabe às instituições de ensino providenciar o “apoio sistemático aos professores para elaboração de planos, projetos, seleção de conteúdos e métodos de ensino, cujo foco seja a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Educação das Relações Étnico-Raciais” (Brasil, 2004, p. 23).

Para as diretrizes, tanto a participação das/os africanas/os e de suas/seus descendentes na história econômica, cultural e social da nação brasileira e no contexto mundial quanto o conhecimento da historicidade das personalidades negras que contribuíram em todas essas conjunturas são valorosos no reconhecimento da cultura negra. Para que essa cultura seja de fato incorporada aos currículos e práticas pedagógicas, as diretrizes destacam que sistemas de ensino e estabelecimentos em todos os níveis educacionais devem-se atentar a algumas ações a serem desenvolvidas.

Por fim, as diretrizes ressaltam a historicidade do povo negro quilombola e de personalidades que não estiveram presentes na história oficial, o apoio na formação e consolidação dos projetos por parte dos docentes na abordagem da história e da cultura afro-brasileiras e africanas e educação para as relações étnico-raciais, a divulgação do panorama de experiências pedagógicas, seus limites e possibilidades, avanços e obstáculos.

Ao fazer emergir essa problematização em torno das *Diretrizes* (Brasil, 2004), nossa intenção não é somente destacar a relevância de uma legislação que orienta as ações a serem desenvolvidas nos espaços educacionais, em especial no Ensino Superior. Nosso intuito maior é reconhecer sua importância na desconstrução de desigualdades e na criação de processos educacionais mais equânimes que nos permitam romper com quadros racistas e discriminatórios também na sociedade.

O grupo de pesquisa realizou uma consulta no Cadastro Nacional de Cursos de Instituição Superior (e-MEC), em que foram identificados dez cursos de Pedagogia em universidades federais localizadas no Estado de Minas Gerais: Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal de Lavras (UFLA), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Federal de Viçosa (UFV), Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) e Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha (UFVJ).

No projeto pedagógico de curso (PPC) da UNIFAL, identificamos duas disciplinas, sendo uma obrigatória, “História e culturas afro-brasileiras e indígenas”, e uma eletiva, “Educação para as relações étnico-raciais: uma análise discursiva”, ambas valendo dois créditos. As disciplinas buscam atender às orientações do art. 2 da Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de julho de 2014.

O PPC da UFJF destaca que o curso de Pedagogia preza pelo “respeito e valorização à liberdade e às diversidades étnico-raciais, de gêneros, sexualidades, culturais, geracionais, religiosas, dentre outras”. O art. 5 ressalta que a/o egressa/o, entre outras questões, deve estar apta/o a “identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões” (Universidade Federal de Juiz de Fora, 2024).

No PPC do curso de Pedagogia da UFLA, o termo *étnico-racial* aparece em apenas dois pontos: no art. 5, registra que a/o egressa/o do curso, dentre outras questões, deve estar apta/o “identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras”.

No PPC do Curso da UFMG, o termo *étnico-racial* aparece de forma mais frequente e pode ser localizado em vinte ocorrências. No perfil do egresso, tem-se que, dentre as aptidões desejáveis para a/o egressa/o da licenciatura em Pedagogia, é importante

Identificar de maneira investigativa, integrada e propositiva as questões socioculturais e educacionais diante de realidades cada vez mais complexas, comprometidos com a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras, em que se promova os direitos humanos, a educação das relações étnico-raciais e direitos ambientais e ecológicos (Universidade Federal de Minas Gerais, 2018).

Em relação à organização curricular, o curso da UFMG, oferece, no modelo de uma formação transversal, a “Formação transversal em relações étnico-raciais, história da África e cultura afro-brasileira”. Em relação a transversalidade e a interdisciplinaridade, o curso de Pedagogia da UFMG baseia-se na Resolução CNE/CP nº 1/2006 e na Resolução CNE/CP nº 2/2015. Esses documentos apresentam temas essenciais para a formação docente, tais como: questões socioambientais, educação inclusiva com respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de necessidades especiais, de faixa geracional, sociocultural, entre outras. As temáticas explicitadas são apresentadas e discutidas por diversas disciplinas que compõem a estrutura curricular. De acordo com o PPC, as questões étnico-raciais perpassam algumas disciplinas e, em outras, são obrigatórias.

Em relação ao PPC do curso da UFOP, o termo *étnico-racial* ocorre cinco vezes, a primeira na apresentação do curso, ao afirmar que o eixo central da formação da/o pedagoga/o é a docência:

compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (Universidade Federal de Ouro Preto, 2009).

Apresenta um componente curricular que aborda a temática: “Relações Étnico-Raciais e Educação”. As demais ocorrências aparecem nas referências bibliográficas.

No PPC do curso de Pedagogia da UFSJ e da UFU (*campus* Santa Mônica), o termo *étnico-racial* não foi localizado. O curso da UFU oferece uma disciplina eletiva intitulada “Racismo e educação: desafios para a formação docente”.

No PPC do curso de Pedagogia da UFU (*campus* Pontal), há dezoito ocorrências para o termo. Limitamo-nos a registrar alguns delas, a primeira na apresentação dos núcleos de pesquisa: “O Núcleo de Pesquisas em Gênero, Educação e Diversidade, que congrega professores/as da Pedagogia e da História que atuam nas áreas relacionadas à inclusão, educação especial, direitos humanos, questões geracionais, relações étnico-raciais, gênero e sexualidade” (Universidade Federal de Uberlândia, 2006). O documento ressalta o trabalho realizado no Núcleo de Estudos e Pesquisas para as Relações Étnico-raciais e Ações Afirmativas (NEPERE), criado em 2011. No momento de elaboração do relatório, era composto por cinco professoras doutoras e professores doutores, dois mestres e 27 estudantes. Os estudos estão agrupados em cinco linhas de pesquisa: 1) Ações afirmativas e políticas públicas; 2) Educação Especial, Diferenças e Diversidades; 3) Formação profissional e relações raciais; 4) Professore(a)s negro(a)s e sua inserção no magistério; e 5) Relações étnico-raciais, africanidades e culturas populares. Além dos grupos de estudos, o curso oferece a disciplina obrigatória “Educação para as Relações Étnico-raciais e Formação Docente”.

No PPC do curso de Pedagogia da UFV, o termo *étnico-racial* pode ser identificado em nove momentos. Cita a documentação e registra que, no atendimento ao disposto na Resolução CNE/CP nº 1/2004, ocorre de duas formas: 1) por meio da abordagem transversal do tema das relações étnico-raciais junto aos conteúdos de disciplinas que compõem a matriz curricular do curso e; 2) em projetos de ensino, pesquisa e extensão. Ressalta que o tema é enfatizado na disciplina obrigatória “EDU 226 – Educação, Antropologia e Etnia I”, podendo ser aprofundado

na disciplina optativa “EDU 235 – Educação, Antropologia e Etnia II” e abordado de forma transversal em outras disciplinas.

Em relação ao PPC do curso da UFTM, o termo é identificado em quatro momentos, três deles citando a legislação e um na parte das competências e habilidades destaca que as/os graduandas/os devem promover a inclusão social, respeitando as diferenças sociais, culturais, étnico-raciais religiosas, geracionais, de gênero, dentre outras, a fim de contribuir para a construção de atitudes respeitadas na escola e na sociedade.

Por fim, no PPC do curso de Pedagogia da UFVJ, o tema é trabalhado em diversas disciplinas, inclusive nos estágios. O documento ressalta que o currículo do curso contribuirá para compreendermos as construções discursivas sobre identidades étnico-raciais, classes sociais, religiões, orientação sexual, considerando-as sob as novas circunstâncias da qual a diferença emana.

Os resultados da pesquisa revelaram que a temática é abordada de forma tímida pelos currículos dos cursos. A construção de uma nova base epistemológica que tenha compromisso com uma educação antirracista é um fator preponderante para a reeducação da educação nas relações étnico-raciais.

Trata-se de uma mudança conceitual e epistemológica sobre identidade nacional, identidades dos sujeitos, interpretação da história e o questionamento profundo dos marcos eurocêntricos da razão moderna. Esse estudo não visa à análise da prática pedagógica, porém tal processo de mudança exige das/os educadoras/es uma mudança em sua postura profissional, além de novas estratégias pedagógicas.

Uma educação antirracista só poderá de fato se consolidar diante de currículos que questionem os lugares de poder, que mudem suas representações e práticas. Continuamos esta seção apresentando algumas reflexões sobre a potencialidade de uma formação antirracista. Ressaltamos que as narrativas de Adriana e Romilda, apesar de suas particularidades, convergem em pontos que revelam categorias de análise importantes para a construção de uma educação antirracista na formação de professoras e professores.

Recorremos às seguintes categorias: reconhecimento e valorização dos saberes da ancestralidade; representatividade e identidade; enfrentamento do racismo estrutural; e empoderamento e protagonismo negro.

4.2 Reconhecimento e valorização dos saberes da ancestralidade

Para refletir sobre uma proposição de uma formação de professoras e professores na perspectiva antirracista que contribua para a transformação da sociedade e uma educação mais justa, o reconhecimento e a valorização da ancestralidade emergem como elementos importantes, fundamentados nos estudos decoloniais e afrodiaspóricos que buscam romper com a hegemonia eurocêntrica do conhecimento e reconhecer a importância dos saberes historicamente marginalizados, abrindo espaço para a pluralidade de vozes e epistemologias.

A valorização da ancestralidade e dos saberes afro-brasileiros na educação implica um processo de ressignificação da história e da cultura, reconhecendo a contribuição fundamental dos povos africanos na formação da sociedade brasileira. Essa perspectiva desafia as estruturas de poder coloniais e eurocênicas que permeiam o sistema educacional e propõe a construção de um currículo que valorize a diversidade cultural e os saberes historicamente silenciados.

Reconhecer os saberes da ancestralidade é romper com a lógica do epistemicídio, que invisibiliza e desqualifica conhecimentos não ocidentais; é promover o diálogo entre diferentes culturas e epistemologias, construindo um espaço de aprendizagem onde todos se sintam representados e valorizados; é reconhecer que a ancestralidade não se restringe ao passado, mas se mantém viva no presente, influenciando nossas práticas, nossos valores e nossas formas de conhecer.

As colaboradoras da pesquisa concordam e ressaltam a importância do reconhecimento dos saberes ancestrais. Romilda enfatiza a necessidade de valorizar a fitoterapia e as práticas de cura tradicionais, que entrelaçam as dimensões culturais e religiosas, como a benzeção, manifestando a sabedoria da ancestralidade, contemplada pela dimensão espiritual desses saberes, que muitas vezes são desqualificados pela academia. Adriana enfatizou as contribuições do reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira como parte fundamental da formação do país, combatendo estereótipos e preconceitos, evidenciando que a ancestralidade e seus saberes não se restringem às esferas do viver e, portanto, não se apartam das dimensões políticas que ecoam resistência e reafirmam legado.

Tais considerações vão ao encontro da defesa de Gomes (2020) ao afirmar que, com uma atitude de coragem, compromisso político e epistemológico, o Movimento Negro e a intelectualidade negra brasileira trouxeram para a educação a perspectiva negra decolonial, responsável pelo processo de descolonização dos currículos e do conhecimento no Brasil.

Nesse sentido, para a formação de professoras e professores, faz-se necessário a inclusão de estudos sobre a valorização dos saberes da ancestralidade, reconhecendo-os como formas legítimas de conhecimento e integrando-os ao currículo escolar. Gomes (2020) reforça que é nos campos político, cultural, pedagógico e epistemológico que se encontra a perspectiva negra

da decolonialidade. Ela nos remete ao pensamento emancipatório construído pelos movimentos sociais nas lutas cotidianas e nas instituições educacionais. Portanto, falamos em tensões, disputas de práticas e de conhecimentos. Dialogamos sobre currículos. É fundamental desenvolver e implementar um currículo intercultural que inclua conteúdos sobre a história e a cultura afro-brasileiras e indígenas, além da produção de materiais didáticos que representem essas culturas, de forma que contribuam para a formação de uma consciência crítica entre as/os estudantes.

A implementação de uma educação antirracista enfrenta um conjunto de resistências que podem comprometer sua efetivação nas escolas. Entre as barreiras, destaca-se a carência de formação adequada de educadoras/es em relação ao racismo estrutural e à diversidade étnico-racial. Muitos docentes sentem-se despreparados para abordar essa questão, tornando-a, assim, uma questão sensível, pois docentes inseguros podem temer reações adversas tanto de alunos quanto de pais ao tratar do tema do racismo. Além disso, a cultura escolar frequentemente perpetua práticas tradicionais que não valorizam a pluralidade cultural, criando um ambiente que se torna hostil à mudança.

Para superar essas dificuldades, a promoção de programas de formação que empoderem as/os docentes pode contribuir, o que implica um processo de fortalecimento de autonomia, refletindo uma abordagem mais abrangente e significativa. Desse modo, as/os educadoras/es podem lidar com questões raciais de forma crítica, embasada e consciente. Autoras como Rios, Santos e Ratts (2023) enfatizam a importância da formação docente para o desenvolvimento de uma prática pedagógica que reconheça e valorize a diversidade étnico-racial.

As instituições públicas, como entidades estatais, perpetuam o racismo que se consolidou no período pós-abolição. Essa continuidade do racismo institucional reflete uma dívida histórica do Estado brasileiro para com a população negra, que deve ser reparada. Portanto, é fundamental que o Estado implemente políticas públicas que integrem saberes da ancestralidade negra, promovendo a diversidade e a inclusão nas escolas. Essas políticas devem assegurar que todos os membros da comunidade escolar se sintam seguros e respeitados, ao discutir suas identidades e experiências. Além disso, é importante que o racismo seja abordado como um aspecto central na formação educacional, permitindo uma compreensão crítica das desigualdades raciais, contribuindo para a mudança na construção de uma sociedade mais equânime.

Como vimos na pesquisa apresentada no primeiro tópico desta seção, ou seja, a subalternidade das questões étnico-raciais nos currículos de formação de professora/es,

relembramos que narrativas do currículo contam histórias coloniais e fixam noções particulares de raça, classe, gênero, sexualidade e idade.

Dessa forma, é imperativo reconhecer que uma educação antirracista deve ser construída sobre os pilares do respeito à diversidade cultural e à promoção dos saberes ancestrais como fundamentais para o desenvolvimento integral das/os estudantes.

A implementação efetiva dessa proposta requer um compromisso coletivo das instituições educacionais em revisar seus currículos, metodologias pedagógicas e práticas docentes, para garantir que os saberes afro-brasileiros sejam não apenas reconhecidos, mas também celebrados no cotidiano escolar, por meio de uma formação inicial e permanente para abordar as questões étnico-raciais com sensibilidade e profundidade crítica. Além disso, fomentar espaços de diálogo entre educadoras/es, estudantes e comunidades afro-brasileiras constrói vínculos que podem contribuir para que esses saberes sejam compartilhados em suas múltiplas e complexas dimensões. Podem-se organizar rodas de aprendizado em que educadoras/es e estudantes aprendam diretamente com membros de comunidades tradicionais suas práticas culturais, políticas e espirituais, utilizando-se, de forma didática, de aspectos como culinária, música, dança e artesanato. Pode-se assim demonstrar como essas práticas estão ligadas com base em aspectos históricos. Os membros de comunidades tradicionais tornam-se fontes vivas, além de uma estratégia poderosa para promover o reconhecimento e a valorização dos saberes da ancestralidade.

Espaços de diálogo assim não apenas enriquecem a educação, mas também contribuem para a construção de uma sociedade mais justa e plural. Ao se integrarem os saberes da ancestralidade à formação docente, valorizando as experiências e os conhecimentos de comunidades tradicionais, é possível combater o racismo estrutural e caminhar para uma transformação social que reconheça e valorize a diversidade cultural. Essa valorização da ancestralidade e da cultura afro-brasileira se conecta com a importância da representatividade e da construção de identidades positivas, tema abordado no próximo tópico.

4.3 Representatividade e identidade

De acordo com Silva (2000), a identidade é uma construção, um processo de produção, um ato performativo; ela é instável, inacabada e está ligada a sistemas de representação. A identidade é múltipla, por isso, optamos pelo conceito no plural, *identidades*. O autor alerta que fixar uma identidade como norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. Dessa forma, a diferença e o outro são subalternizados. Autores

decoloniais chamam a atenção para colonialidade do ser, presente no contexto em que vivemos. Foi construída uma identidade como norma, ou seja, ligada ao modelo patriarcal, heterossexual, branco, cristão, militar e capitalista. Tudo que não corresponde a essas características é considerado menor, subalternizado.

A representação negativa das pessoas negras, construída historicamente e perpetuada por diferentes meios discursivos, tem um impacto profundo na constituição das identidades e subjetividades, como alertam Neuza Souza (2021), Frantz Fanon (2020) e outros. As imagens estereotipadas e inferiorizantes da pessoa negra, presentes na mídia, na literatura e em diversas manifestações culturais, contribuem para a internalização da opressão e para a construção de uma autoimagem negativa, como apontado por Souza (2021) em *Tornar-se negro*. Fanon (2020), em *Pele negra, máscaras brancas*, analisa as consequências psicológicas da colonização e do racismo, revelando como a imposição de um modelo de identidade branca e europeia gera alienação e fragmentação do eu nas pessoas colonizadas. Segundo Souza (2021, p. 115),

O negro brasileiro que ascende socialmente não nega uma presumível identidade negras. Enquanto negro, ele não possui uma identidade positiva, a qual possa afirmar ou negar. É que, no Brasil, nascer com a pele preta e/ou outros caracteres do tipo negroide e compartilhar de uma mesma história de desenraizamento, escravidão e discriminação racial não organizam por si só, uma identidade negra.

A representação negativa destacada pela autora, internalizada por meio de um processo de repetição e naturalização, contribui para a colonialidade do ser. Essa colonialidade se manifesta na inferiorização e desumanização dos povos colonizados, que passam a se enxergar por meio do olhar do colonizador, internalizando a ideia de sua própria inferioridade. A construção de uma identidade normativa, como apontado por Silva, Hall e Woodward (2000), baseada em um modelo patriarcal, heterossexual, branco, cristão, militar e capitalista, contribui para a hierarquização das identidades e para a subalternização daqueles que não se encaixam nesse modelo. A colonialidade do ser, portanto, manifesta-se na internalização da opressão e na dificuldade de construir identidades e subjetividades autônomas e positivas.

Na contramão dessa representatividade historicamente construída, consideramos que um modelo de formação de professoras e professores precisa enfatizar a importância de se problematizar a construção social da diferença e entender que a diferença é o Outro, ou a Outra, nem melhor, nem pior, mas diferentes. Nesse processo, a representação desempenha um importante papel. Para Silva (2000), a representação é concebida unicamente em sua dimensão de significante, isto é, como sistema de signos, com pura marca material. A representação é sempre marca ou traço visível, exterior. A identidade e a diferença são estreitamente

dependentes da representação. Questionar a identidade e a diferença significa, nesse contexto, questionar os sistemas de representação que lhe dão suporte e sustentação.

Com base na análise das narrativas de Adriana e Romilda sob a ótica dos estudos decoloniais e afrodiaspóricos, podemos aprofundar a compreensão sobre a importância da representatividade negra na política, na educação e na sociedade como um todo. A representatividade negra, como destaca Adriana em sua fala, é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A presença de corpos negros em espaços de poder, como o parlamento, as universidades e os meios de comunicação, contribui para a desconstrução de estereótipos e para a valorização da cultura e da história afro-brasileira. A representatividade negra contribui para que as vozes e as necessidades da população negra sejam ouvidas e consideradas na formulação de políticas públicas e na construção de uma sociedade mais democrática.

A identidade negra, por sua vez, é um processo dinâmico e complexo, que se constrói nas experiências e nas vivências dos indivíduos e da comunidade negra. Como aponta Romilda em sua narrativa, a ancestralidade e os saberes tradicionais desempenham um papel fundamental na construção da identidade negra, oferecendo um sentido de pertencimento e empoderamento. A identidade negra também se fortalece por meio da luta contra o racismo e a discriminação e pela afirmação da beleza, da força e da resiliência do povo negro.

A representatividade e a identidade negra estão intrinsecamente ligadas, pois a presença de pessoas negras em diferentes espaços e a valorização da cultura afro-brasileira contribuem para a construção de identidades positivas e o combate ao racismo e à discriminação. A educação antirracista e decolonial tem um papel fundamental nesse processo, ao promover a representatividade e valorizar a identidade negra em seus currículos, materiais didáticos e práticas pedagógicas.

Gomes (2003) enfatiza a importância de uma formação docente que reconheça e valorize as identidades negras. A escola deve ser um espaço onde as identidades sejam valorizadas e respeitadas, contribuindo para a construção de um ambiente educacional inclusivo. A autora argumenta que “a formação de professores deve incluir uma reflexão crítica sobre a pluralidade cultural e as relações étnico-raciais” (Gomes, 2003, p. 110). Adriana evidencia que a escola ainda é um ambiente violento, pois nega a identidade das crianças negras. Em seu relato, conta que a professora de seu sobrinho-neto disse que ele era marrom, e não negro. Podemos entender que as identidades negras é também forjada na luta entre o dito, o vivido e o sentido.

Munanga (1988) complementa essa perspectiva, ao discutir a negritude como um movimento de resistência. Ele afirma que “a negritude é o simples reconhecimento do fato de ser negro, aceitando seu destino, sua história e cultura” (Munanga, 1988, p. 44). Essa autoafirmação é essencial para a construção das identidades negras, que deve ser promovida também no contexto educacional. Para que essa construção identitária ocorra efetivamente no ambiente escolar, Gomes (2003) defende práticas pedagógicas inclusivas que respeitem as especificidades da cultura negra. Ela argumenta que “é necessário promover uma compreensão crítica das desigualdades raciais” (Munanga, 1988), o que contribui para uma educação verdadeiramente antirracista.

Gomes (2003) completa que a construção das identidades negras não se limita ao espaço escolar, mas é influenciada por contextos sociais mais amplos. Ela observa que “a experiência com o corpo negro e o cabelo crespo não se reduz ao espaço da família ou das amigadas; a escola é um importante espaço onde se desenvolve esse processo” (Gomes, 2003, p. 112). Assim, é fundamental o diálogo com outros espaços onde as identidades negras são moldadas.

Em perspectiva semelhante, Munanga (1988) reforça a ideia de que as identidades negras se constroem não apenas em oposição ao branco, mas também por meio da negociação e do diálogo, o que destaca a importância da educação como espaço de diálogo e reflexão sobre as complexas relações raciais. Para que essa construção identitária se efetive no ambiente escolar, Gomes (2003) defende práticas pedagógicas inclusivas que respeitem as especificidades das culturas negras e promovam uma compreensão crítica das desigualdades raciais, contribuindo para uma educação antirracista. A história de Dona Neguinha das bonecas, apresentada por Romilda, ilustra como a exploração do trabalho infantil e as desigualdades sociais perpetuam a marginalização da população negra. A narrativa de Romilda revela a importância de se desvelar o passado e se questionarem as estruturas que naturalizaram opressões históricas, como forma de promover a justiça social e a igualdade racial.

Concordamos com Gomes (2003) e Munanga (1988) sobre a importância de se integrarem as discussões sobre identidades e culturas negras na formação docente de maneira crítica e contextualizada, enriquecendo-se o currículo escolar e contribuindo-se para a construção de uma sociedade mais justa. Munanga (1988) discute a importância das identidades, da fidelidade e da solidariedade como fundamentos das culturas negras africanas, ressaltando a necessidade de se retomarem a história de resistência física e intelectual do povo negro e o seu papel na construção da nação brasileira.

Essa retomada histórica é essencial para a construção de uma educação antirracista que reconheça e valorize a contribuição das pessoas negras na história e na cultura do país. No

entanto, para além da valorização da identidade e da história, é preciso enfrentar o racismo estrutural, que perpetua desigualdades e injustiças sociais. O próximo tópico aborda justamente esse desafio, discutindo estratégias para o enfrentamento do racismo estrutural na educação e na sociedade.

4.4 Enfrentamento do racismo estrutural

Para problematizar o racismo estrutural, recorreremos inicialmente, à compreensão da invenção do conceito de raça. Quijano (2005, p. 57), afirma:

Originalmente, desde o momento inicial da Conquista, a ideia de *raça* é produzida para dar sentido às novas relações de poder entre “indígenas” e ibéricos. As vítimas originais, primordiais, dessas relações e dessa ideia são, pois, os “indígenas”. Os “negros”, como eram chamados os futuros “africanos”, eram uma “cor” conhecida pelos “europeus” desde milhares de anos antes, desde os romanos, sem que a ideia de raça estivesse em jogo. Os escravos “negros” não serão embutidos nessa ideia de raça senão muito mais tarde na América colonial, sobretudo desde as guerras civis entre os *encomenderos* e as forças da Coroa, em meados do século XVI.

Para o autor, a ideia de “raça” surgiu como forma de se justificar a dominação social, estabelecendo uma nova ordem de poder. Essa ideia, criada durante um período de grandes mudanças e conflitos, serviu para “naturalizar” a inferioridade dos dominados, como se essa inferioridade fosse algo inerente à sua natureza e não resultado de relações de poder desiguais. Essa ideia de raça foi tão imposta ao longo dos séculos, que muitas pessoas ainda a associam não apenas às relações sociais, mas também às características físicas das pessoas, como se a cor da pele determinasse a capacidade de um indivíduo ou grupo.

Para Souza (2021), o conceito de raça, demarcou o lugar da pessoa negra na sociedade brasileira, inferiorizando o negro em relação ao branco. A autora ressalta:

Convém explicitar que raça aqui é entendida como noção ideológica, engendrada como critério social para distribuição de posição na estrutura de classes. Apesar de estar fundamentada em qualidades biológicas, principalmente a cor da pele, raça sempre foi definida no Brasil em termos de atributo compartilhado por um determinado grupo social, tendo em comum uma mesma graduação social, um mesmo contingente de prestígio e mesma bagagem de valores culturais (Souza, 2021, p. 48).

Com base em Souza (2021), entendemos que “raça” é um conceito fictício, mas que tem relação com o poder, e, em sociedades multirraciais e racistas como o Brasil, a raça exerce função estratificadora.

Ainda sobre o racismo, retomamos Kilomba (2019), ao afirmar que o racismo é um sistema complexo que opera em diferentes níveis, produzindo efeitos devastadores na vida das pessoas negras. Para a autora, o racismo caracteriza-se por três elementos interligados:

- construção da diferença: O racismo cria e reforça a ideia de que certas pessoas são “diferentes” devido à sua origem racial e/ou religiosa; essa diferença é construída socialmente e serve para separar e classificar as pessoas de forma hierárquica;
- hierarquização e inferiorização: as diferenças construídas pelo racismo são associadas a valores negativos, como estigma, desonra e inferioridade, isto é, o racismo não se limita a reconhecer a diferença, mas também a hierarquiza as pessoas, colocando as pessoas negras em uma posição de subordinação e desvantagem social;
- relações de poder: o racismo está intrinsecamente ligado a relações de poder; é uma forma de dominação que permite que um grupo (pessoas brancas) exerça controle e opressão sobre outro (pessoas negras); essa relação de poder se manifesta em diferentes esferas da vida social, desde o acesso a recursos e oportunidades até a forma como as pessoas são tratadas e representadas.

Kilomba (2019) também destaca que o racismo frequentemente ignora as experiências, os conhecimentos e os sentimentos das pessoas negras, tornando-as invisíveis e silenciadas. As feridas psíquicas causadas pelo racismo são muitas vezes negligenciadas, e as vozes das pessoas negras só ganham espaço quando perturbam o conforto da sociedade branca. A autora define o racismo em três grupos:

O racismo é revelado em nível estrutural, pois as pessoas negras estão excluídas da maioria das estruturas sociais e políticas. O racismo institucional implica que o racismo não é apenas um fenômeno ideológico, mas é institucionalizado. O termo se refere a um padrão de tratamento desigual nas operações cotidianas tais como em sistemas e agendas educativas, mercados de trabalho, justiça criminal etc. Por fim, o racismo cotidiano, que se refere a todo vocabulário, discursos, imagens, gestos, ações e olhares que colocam o Outro como outridade, personificando aspectos reprimidos na sociedade branca (Kilomba, 2019, p. 77-78).

Em diálogo com Kilomba (2019), retomamos o conceito de racismo institucional definido por Bento (2022, p. 78):

O racismo institucional, às vezes, se refere a práticas aparentemente neutras no presente, mas que se refletem ou perpetuam o efeito de discriminação praticada no passado. O conceito de racismo institucional é importante porque dispensa discussões sobre, por exemplo, se determinada instituição ou seus profissionais explicitam, na atualidade, preconceito contra negros e negras. O que importa são os dados concretos, as estatísticas que revelam as desigualdades.

A afirmação de Bento (2022) sobre o racismo institucional revela a sutileza e a capacidade de perpetuação do racismo, mesmo na ausência de intenções discriminatórias explícitas. O racismo institucional manifesta-se muitas vezes em práticas e normas aparentemente neutras, que, no entanto, reforçam desigualdades históricas e mantêm grupos racializados em situação de desvantagem. Essas práticas, embora não sejam abertamente racistas, acabam por reproduzir o efeito da discriminação praticada no passado, impactando o acesso a oportunidades, recursos e direitos. A importância do conceito de racismo institucional reside justamente em deslocar o foco da intencionalidade individual para os efeitos concretos das práticas institucionais. Ao se analisarem dados e estatísticas que revelam desigualdades raciais, identificam-se padrões de discriminação, mesmo quando não há manifestações explícitas de preconceito. Isso permite compreender como o racismo se estrutura e se reproduz nas instituições, para além das ações individuais.

O racismo institucional, como vimos, se manifesta nas práticas e normas de instituições específicas, perpetuando desigualdades raciais, mas não existe isoladamente. O racismo institucional está inserido em um contexto mais amplo, enraizado na própria estrutura da sociedade: o racismo estrutural.

Para entendermos o racismo estrutural, recorreremos a autores como Silvio Almeida (2019). Ele define o racismo estrutural como um sistema que produz a “inferiorização e a morte de pessoas negras como um elemento constitutivo da ordem social” (p. 33). Isso significa que o racismo não é apenas um conjunto de atitudes individuais preconceituosas, mas está entranhado nas instituições, nas leis, na cultura e nas relações sociais, operando de forma a perpetuar a desigualdade racial, mesmo na ausência de intenções discriminatórias conscientes.

O racismo estrutural se manifesta de diversas formas, como na distribuição desigual de recursos e oportunidades, pois pessoas negras têm menos acesso à educação de qualidade, saúde, moradia digna, emprego e renda. Também pode ser identificado na violência policial e no encarceramento em massa, pois as pessoas negras são desproporcionalmente mais vítimas de violência policial e encarceramento, refletindo a criminalização racial presente na sociedade. Outra forma de manifestação é a representação negativa na mídia e na cultura, que perpetuam estereótipos e imagens negativas sobre as pessoas negras, reforçando preconceitos e discriminação. Também é manifestação do racismo estrutural o acesso desigual à justiça, pois as pessoas negras enfrentam mais dificuldades no acesso à justiça e na garantia de seus direitos.

Com base nas reflexões sobre os conceitos de raça abordados, consideramos que o enfrentamento do racismo estrutural se apresenta como um imperativo na busca por uma

educação antirracista e decolonial, demandando a desconstrução de práticas, políticas e ideologias que perpetuam a desigualdade racial.

As narrativas de Adriana e Romilda evidenciam a importância da representatividade negra em espaços de poder e da valorização da identidade e ancestralidade negras como formas de resistência e empoderamento. A ancoradas nos estudos decoloniais e afrodiaspóricos, suas falas revelam a necessidade de ações efetivas para combater o racismo estrutural, que se manifesta em diferentes esferas da sociedade, incluindo a educação.

Adriana, ao compartilhar sua trajetória como militante e assessora parlamentar, destaca a importância da ocupação de espaços políticos por pessoas negras, para que as vozes e as necessidades da população negra sejam ouvidas e consideradas na formulação de políticas públicas. A presença de corpos negros em espaços de poder contribui para a desconstrução de estereótipos e para a promoção da igualdade racial.

Romilda, por sua vez, enfatiza a importância de resgatar e valorizar os saberes ancestrais afro-brasileiros, que foram historicamente silenciados e marginalizados. A descolonização do conhecimento e a valorização da ancestralidade negra são fundamentais para a construção de uma educação antirracista que reconheça e valorize a diversidade cultural e promova a igualdade racial.

O enfrentamento do racismo estrutural, como vimos, exige uma mudança profunda e abrangente. A educação antirracista e decolonial surge como um caminho possível para essa transformação, promovendo a desconstrução de estereótipos e preconceitos, valorizando a história e a cultura afro-brasileiras e empoderando as/os estudantes negras/os. Para que essa educação se concretize, a formação docente antirracista se coloca como prioritária. Professoras e professores precisam estar preparados para compreender o racismo em suas diversas manifestações, identificar e combater práticas racistas e construir um ambiente escolar justo e igualitário. E é justamente nesse ponto que o empoderamento e o protagonismo negro se mostram essenciais: não basta apenas desconstruir o racismo, é preciso também construir uma nova realidade, na qual as pessoas negras sejam protagonistas de suas próprias histórias e tenham seus direitos plenamente garantidos.

4.5 Empoderamento e protagonismo negro

Ao iniciar esse tópico, ressaltamos o significado de “empoderar”, que, em nosso entendimento, é reconhecer seu poder, sua autoridade e, assim, valorizar-se, reconhecer-se como protagonista. A partir da colonização, foi-se impondo um sistema-mundo no qual as

peças negras e indígenas foram subalternizados. É importante reconhecer que sempre houve resistência a esse processo.

A resistência negra ao colonialismo é uma história de luta, coragem e resiliência que se manifesta de diversas formas ao longo dos séculos. Mesmo diante da brutalidade da escravidão e da opressão, os africanos e seus descendentes encontraram maneiras de resistir e preservar sua identidade, cultura e humanidade. Em relação à resistência cultural, podemos citar a preservação de tradições como canções, danças e religião culinária. Historicamente, foram constantes as redes de comunicação e solidariedade criadas entre as/os escravizadas/os, permitindo a troca de informação, a organização de fugas e revoltas e a transmissão de conhecimentos.

Podemos também destacar a resistência cotidiana. As pessoas escravizadas desenvolveram estratégias de negociação com seus senhores, buscando melhores condições de vida e trabalho. A “resistência sutil” manifestava-se em pequenos atos de desobediência, como quebrar ferramentas, fingir doença ou reduzir o ritmo de trabalho. A fuga era uma forma comum de resistência, e os quilombos representavam espaços de liberdade e autonomia. O Quilombo dos Palmares, por exemplo, resistiu por quase um século ao poder colonial. Em casos extremos, o suicídio e o aborto eram vistos como formas de resistir à escravidão e negar aos senhores o controle sobre seus corpos e vidas.

Outra forma de resistência foram as revoltas e insurreições. A Revolta dos Malês, em Salvador (1835), liderada por muçulmanos africanos, é exemplo de revolta organizada com o objetivo de conquistar a liberdade. Outro destaque é que as pessoas negras tiveram papel ativo nos movimentos abolicionistas, lutando pelo fim da escravidão e por uma sociedade mais justa. Mesmo com o fim da escravização, a luta continuou por meio de movimentos sociais que buscavam garantir direitos civis, combater a discriminação e promover a igualdade racial.

Por fim, ressaltamos a resistência intelectual. As pessoas negras se destacaram na produção de obras literárias, artísticas e acadêmicas, combatendo estereótipos, resgatando a história e a cultura afro-brasileira e denunciando o racismo. Jornais e associações negras foram criados como espaços de debate, organização e luta contra a discriminação e pela afirmação da identidade negra.

Todo esse processo histórico de lutas e resistências favorece o empoderamento e o protagonismo negro, que se consolidam como pilares na construção de uma educação antirracista e decolonial, que busca romper com as estruturas de poder e opressão historicamente impostas à população negra. As narrativas de Adriana e Romilda, em sintonia com os estudos decoloniais e afrodiaspóricos, evidenciam a importância do empoderamento e

do protagonismo negro para a transformação social e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Adriana, ao compartilhar sua trajetória como militante do movimento negro e assessora parlamentar, destaca a importância da ocupação de espaços de poder por pessoas negras, para que as vozes e as necessidades da população negra sejam ouvidas e consideradas na formulação de políticas públicas. A presença de corpos negros em espaços de poder, como o parlamento, as universidades e os meios de comunicação, contribui para a desconstrução de estereótipos e para a promoção da igualdade racial.

Romilda, por sua vez, enfatiza a importância de resgatar e valorizar os saberes ancestrais afro-brasileiros, que foram historicamente silenciados e marginalizados. A descolonização do conhecimento e a valorização da ancestralidade negra são fundamentais para a construção de uma educação antirracista, que reconheça e valorize a diversidade cultural e promova a igualdade racial.

O empoderamento e o protagonismo negros se manifestam na luta por direitos, na afirmação das identidades e da cultura afro-brasileiras e na construção de espaços de resistência e transformação social. A educação antirracista e decolonial desempenha um papel fundamental nesse processo, ao promover a representatividade negra, valorizar a identidade e a ancestralidade afro-brasileira e combater o racismo em todas as suas formas. E para que essa educação antirracista seja efetiva, é preciso repensar a formação de professoras e professores.

Nesse sentido, a formação docente deve ir além dos muros da universidade e se aproximar das comunidades que guardam saberes ancestrais e da ancestralidade, como indígenas, quilombolas, mestres de capoeira e griôs. Afinal, o diálogo e a colaboração são princípios fundamentais para a construção de uma educação verdadeiramente antirracista. Visitas a comunidades tradicionais, oficinas ministradas por representantes desses grupos e projetos de pesquisa participativa são apenas alguns exemplos de como essa aproximação pode acontecer na prática.

Outro princípio é o de ouvir as vozes silenciadas. É fundamental dar espaço para que as histórias e perspectivas desses grupos sejam contadas por eles mesmos, garantindo que suas vozes sejam ouvidas. Deve-se ressaltar a importância da oralidade, pois a transmissão oral é central em muitas culturas, e a formação deve reconhecer e valorizar essa forma de compartilhamento de saberes.

O terceiro princípio é o da contextualização. É importante analisar o contexto histórico, entender como as diferenças foram socialmente construídas e compreender a ancestralidade dentro do seu contexto histórico e social, considerando as relações de poder, as resistências e

as transformações que esses saberes sofreram ao longo do tempo. A formação deve desafiar estereótipos e visões romantizadas sobre o passado, promovendo uma análise crítica das narrativas históricas e dos discursos sobre diferentes culturas. Os saberes da ancestralidade devem ser relacionados com as questões contemporâneas, como a luta por direitos, a preservação ambiental, a justiça social e a descolonização do conhecimento.

É importante reconhecer que este caminho não é uma receita pronta, com passos definidos e resultados garantidos. A construção de uma educação antirracista é um processo contínuo, reflexivo e colaborativo, que exige escuta atenta, sensibilidade e disposição para aprender e desaprender. O propósito aqui foi de estimular a reflexão sobre a formação docente considerando a incorporação dos saberes da ancestralidade na prática pedagógica, sempre respeitando a diversidade e promovendo o diálogo entre diferentes culturas e perspectivas.

Ao longo desta seção, exploramos a importância de uma educação antirracista na formação de professoras e professores, com foco no reconhecimento e valorização dos saberes da ancestralidade. Abordamos a importância de desconstruir estereótipos e preconceitos, valorizar a história e a cultura afro-brasileiras e empoderar as/os estudantes negras/os. Para isso, destacamos a importância da representatividade negra na política, na educação e na sociedade, e o papel fundamental da educação antirracista e decolonial na promoção da igualdade racial.

Analizamos o conceito de racismo estrutural e institucional, aprofundando a compreensão sobre como o racismo se manifesta em diferentes níveis da sociedade. Enfatizamos a necessidade de ações efetivas para combater o racismo e promover a justiça social.

Concluimos que a construção de uma educação antirracista exige um compromisso coletivo, com a participação ativa de professoras e professores, estudantes e comunidades afro-brasileiras. O empoderamento e o protagonismo negros são essenciais para a transformação social e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

As reflexões aqui apresentadas nos conduzem às considerações finais deste trabalho, nas quais retomamos os principais pontos abordados e apontamos para futuras pesquisas e ações que contribuam para a construção de uma educação antirracista e decolonial.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Guiados pela sabedoria de Beatriz Nascimento, que nos inspira a buscar nas raízes da ancestralidade a força para florescer em um novo tempo, concluímos esta etapa da pesquisa, retomando o tema central que nos guiou: o potencial dos saberes da ancestralidade na formação de professoras e professores e na promoção de uma educação antirracista. Buscamos responder à seguinte questão: como os saberes da ancestralidade negra podem contribuir para a formação de professoras e professores de modo a promover uma educação antirracista?

Para encontrar respostas, traçamos um caminho que se iniciou com a revisão bibliográfica, aprofundando o estudo sobre o pensamento decolonial e afrodiaspórico e a educação antirracista. Em seguida, realizamos uma análise documental, examinando leis e diretrizes sobre as questões étnico-raciais, buscando compreender o arcabouço legal que sustenta a busca por uma educação mais justa e igualitária.

O ponto central da pesquisa residiu nas narrativas de duas mulheres negras sobre os saberes da ancestralidade, Adriana Maria Silva e Romilda Sankofa. As narrativas foram analisadas à luz dos estudos decoloniais e afrodiaspóricos, revelando a riqueza e a complexidade dos saberes da ancestralidade negra e suas potencialidades para a educação. Ao longo do trabalho, foi possível evidenciar que a desconstrução de uma perspectiva eurocêntrica é fundamental para se valorizar a diversidade cultural e étnica presente na sociedade brasileira.

Os resultados indicaram que a formação antirracista deve ser um compromisso coletivo, envolvendo não apenas educadoras/es, mas toda a comunidade escolar. A pesquisa também ressaltou a necessidade de políticas educacionais que valorizem e integrem os saberes afro-brasileiros, além de fazer uma abordagem crítica do currículo e seus desdobramentos políticos e sociais, para, assim, promover uma reconfiguração e mudanças com vistas à justiça epistêmica. No processo da pesquisa, as contribuições do pensamento decolonial e afrodiaspórico foram fundamentais para se pensar uma educação transgressora que vá além do que está posto.

Nesse processo, as narrativas de Adriana e Romilda, participantes da pesquisa, revelaram categorias de análise importantes para a construção de uma educação antirracista na formação de professoras e professores. As categorias que emergiram foram: reconhecimento e valorização dos saberes da ancestralidade: reconhecer a importância dos saberes ancestrais afro-brasileiros e integrá-los à formação de professoras e professores, valorizando-os como formas legítimas de conhecimento; representatividade e identidade: Adriana destacou a importância da representatividade negra na política e em outros espaços de poder para combater a invisibilidade

e a marginalização da população negra, enquanto Romilda ressaltou a importância da ancestralidade e dos saberes tradicionais na construção das identidades negras; enfrentamento do racismo estrutural: Adriana e Romilda evidenciaram a necessidade de ações efetivas para combater o racismo estrutural e institucional, que se manifesta em diferentes esferas da sociedade, incluindo a educação; empoderamento e protagonismo negro: as narrativas destacaram o empoderamento e protagonismo negro como pilares na construção de uma educação antirracista e decolonial que busque romper com as estruturas de poder e opressão historicamente impostas à população negra.

Essas categorias se mostraram interligadas e revelaram a importância de uma educação que valorize a ancestralidade, promova a representatividade, combata o racismo e empodere as/os estudantes negras/os. A partir do diálogo com as participantes e o referencial decolonial e afrodiaspórico, foi possível identificar que a valorização dos saberes da ancestralidade pode contribuir para a formação docente, promovendo uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas que historicamente têm sido dominadas por uma perspectiva eurocêntrica. Essa abordagem permite que educadoras e educadores reconheçam a importância de se integrarem conhecimentos que respeitem e celebrem a identidade cultural das/os estudantes, especialmente aquelas/es de origem afro-brasileira.

As reflexões possibilitadas pela pesquisa, ao valorizar a diversidade cultural, permite pensar possíveis contribuições para a formação de professoras e professores, tais como uma formação mais crítica, plural, amorosa, pois valoriza outros saberes, outras vozes que foram historicamente silenciadas. Nesse processo políticas públicas que promovam os saberes afro-brasileiros nas escolas são um imperativo, garantindo que todas/os as/os estudantes tenham acesso a uma educação que reflita a diversidade cultural do país.

REFERÊNCIAS

- ALCANFOR, Lucilene Rezende; BASSO, Jorge Garcia. Infância, identidade étnica e conhecimentos de matriz africana na escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, p. e88363, abr./jun. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623688363>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/w5ChjnFvYzVkWttLc9HDzJr/?lang=pt>. Acesso em: 17 abr. 2024.
- ALMEIDA, Fabiana Alves de. **Educação antirracista na formação inicial de docentes: uma proposta de conscientização**. 2023. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Taubaté, Taubaté, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unitau.br/jspui/handle/20.500.11874/6509>. Acesso em: 17 abr. 2024.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Editora LeYa, 2019.
- BARBOSA JÚNIOR, Hélcio Fernandes. **Descruza os braços e gira: saberes e escrevivências na Umbanda**. 2019. 153 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/5592>. Acesso em: 17 abr. 2024.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze; BORGES, Antonádia. Um projeto decolonial antirracista: ações afirmativas na pós-graduação da Universidade de Brasília. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, p. e253119, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.253119>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/c5k3X36N7xVdWjLSbtksxWH/?lang=pt>. Acesso em: 17 abr. 2024.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 15-24, jan./abr. 2016. DOI: 10.1590/S0102-69922016000100002. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/6077/5453>. Acesso em: 12 jun. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm.
- BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm. Acesso em: 17 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, DF: MEC, 2004. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf. Acesso em: 15 mar. 2024.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CARVALHO, Reginaldo Eugênio de. **Os saberes ancestrais que circulam na escola do Quilombo Mata Cavalo/MT na perspectiva dos jovens do ensino médio**. 2023. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2023. Disponível em: <http://repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/12498>. Acesso em: 17 abr. 2024.

CASTELINI, Alessandra Lopes de Oliveira. **A formação de docentes para a educação das relações étnico-raciais no município de Pitanga/PR**: percursos da Lei 10.639/03. 2016. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2016. Disponível em: <http://tede.unicentro.br:8080/jspui/handle/jspui/838>. Acesso em: 17 abr. 2024.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULX, Lionel-H.; LAPERRIÈRE, Anne; MAYER, Robert; PIRES, Álvaro P. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295-316.

CERQUEIRA, Daniel; BUENO, Samira (coord.). **Atlas da violência: 2020**. Brasília, DF: IPEA, 2020. DOI: 10.38116/riatlasdaviolencia2020. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/3519-atlasdaviolencia2020completo.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2024.

CONSELHO ultramarino. Lisboa, 7 fev. 2013. Portal: Arquivo Nacional da Torre do Tombo. Disponível em: <https://digitarq.arquivos.pt/details?id=4167269>. Acesso em: 4 mar. 2024.

COSTA, Cristiane Aparecida. **A educação das relações étnico-raciais na formação inicial de professores**. 2023. 81 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2023. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3984>. Acesso em: 17 abr. 2024.

DIALLO, Cíntia Santos; LIMA, Cláudia Araújo de. História dos afro-brasileiros, africanos e a educação antirracista: o olhar das/os professoras/es das licenciaturas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, p. e234744, 2022. Número contínuo. DOI: 10.1590/S1678-4634202248234744. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/198808>. Acesso em: 17 abr. 2024.

DOMINGUES, Petrônio. Da diáspora e decolonialidade. *In*: MIRANDA, Fernanda Rodrigues de; ASSUNÇÃO, Marcello Felisberto Morais de (org.). **Pensamento afrodiaspórico em perspectiva: abordagens no campo da História e Literatura: volume 1: História**. Porto Alegre:

Fi, 2021. p. 9-17. DOI: 10.22350/9786559172801. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/263043/001173163.pdf?sequence=1>. Acesso em: 26 set. 2024.

DUNCK-CINTRA, Ema Marta; SANTANA, Aurea Cavalcante. A Formação de Professores e o “Ser Mais” Indígena. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 26, n. 62/1, p. 433–453, maio/ago. 2017. DOI: [10.29286/rep.v26i62/1.5004](https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/5004). Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/5004>. Acesso em: 17 abr. 2024.

EVARISTO, Conceição. Poemas da liberdade. *In: Dizendo o que somos: antologia de poetas negras brasileiras*. São Paulo: Malê, 2017.

EVÊNCIO, Kátia Maria de Moura; BORGES, Luís Gustavo Gonçalves de Moura. O estado da questão e as contribuições para a produção da pesquisa científica. *In: CONGRESSO NACIONAL DA EDUCAÇÃO, 7., 2021, Campina Grande. Anais [...]*. Campina Grande: Realiza, 2021. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV150_MD1_SA104_ID1021_06072021123323.pdf. Acesso em: 17 abr. 2024.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

FARIA, Isabel Azeredo Uchôa. **A lei 10.639/2003 no cotidiano escolar: um olhar sobre uma escola de curso normal da rede pública estadual do município de Itaperuna**. 2019. 116 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) — Universidade Federal Fluminense, Santo Antônio de Pádua, 2019. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/23528>. Acesso em: 17 abr. 2024.

FARIAS, Katia Peres; CROSSETTI, Maria da Graça Oliveira; GÓES, Marta Georgina Oliveira de; PORTELLA, Vera Catarina. Práticas em saúde: ótica do idoso negro em uma comunidade de terreiro. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, DF, v. 69, n. 4, p. 633–640, jul./ago. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/0034-7167.2016690403i>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/WgVK9wZqNjSrJdVjDDRfwbw/>. Acesso em: 17 abr. 2024.

FEITOSA, Belijane Marques; DIAS, Alfrancio Ferreira. Para um carregamento colonial, um ebo decolonial: Saberes e fazeres da Pedagogia do Terreiro e sua contribuição para formação de professores. **Revista @ambienteeducação**, São Paulo, v. 16, p. e023005, 2023. Publicação contínua. DOI: [10.26843/ae.v16i00.1241](https://doi.org/10.26843/ae.v16i00.1241). Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/ambienteeducacao/article/view/1241>. Acesso em: 17 abr. 2024.

FERREIRA, Beatriz Mota. **As bordas vão falar, e numa boa: os saberes orgânicos urgentes dos povos tradicionais, a partir do encontro com uma quilombola**. 2022. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://www.btd.uerj.br:8443/handle/1/19320>. Acesso em: 17 abr. 2024.

FERREIRA, Michele Guerreiro. **Educação das relações étnico-raciais e prática curricular de enfrentamento do racismo na UNILAB**. 2018. 281 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/32814>. Acesso em: 17 abr. 2024.

FUCHS, Henri Luiz. **A formação docente a partir de currículos decoloniais**: análise de experiências instituintes em cursos de pedagogia na Abya Yala. 2019. 199 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade La Salle, Canoas, 2019. Disponível em: <http://svr-net20.unilasalle.edu.br/handle/11690/1163>. Acesso em: 17 abr. 2024.

GALLEGO RAMOS, José Raúl. Cómo se construye marco teórico dela investigación. *Cadernos de Pesquisa*, v. 48, n. 169, p. 830-854, jul./sep. 2018. DOI: 10.1590/198053145177 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/xpbhxtDHLrGHfLPthJHQNwK/?format=pdf&lang=es>. Acesso em: 17 abr. 2024.

GAUDIO, Eduarda Souza. **Perspectiva negra decolonial**: a insurgência de intelectuais negros/as em cursos de Pedagogia de universidades do Sul do Brasil. 2021. 319 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/222083>. Acesso em: 17 abr. 2024.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e relações étnico-raciais**: desafios e possibilidades. São Paulo: Cortez, 2020.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e pluralidade cultural: desafios para a formação professores/as. **Pro-Posições**, Campinas, v. 14, n. 1, p. 109-123, jan./abr. 2003.

GOMES, Nilma Lino. **Identidade negra**: uma construção social e política. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: XYZ, 2017. p. 45-67.

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

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Brasília, p. 223-244, 1984. Disponível em: <https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/handle/192/10316>. Acesso em: 30 mar. 2025.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2006.

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

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

KINCHELOE, Joe L.; BERRY, Kathleen S. **Pesquisa educação**: conceituando bricolagem. Portos Alegre: Artmed, 2007.

KI-ZERBO, Joseph (ed.). **História geral da África, I**: metodologia e pré-história da África. Brasília, DF: Unesco, 2010. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/hga_I_metodologia_e_prehistoria_da_africa.pdf. Acesso em: 17 abr. 2024.

LIMA, Ana Paula de Bairros; SANTOS, Ademir Valdir dos. A lei federal 10.639/03 e o combate ao racismo: ação docente e promoção de justiça e igualdade na escola. **Caderno de Pesquisa: Pensamento Educacional**, [s. l.], v. 4, n. 7, p. 265–280, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://interin.utp.br/index.php/a/article/view/1939>. Acesso em: 17 abr. 2024.

LOPES, Juliana Crespo. **Educação centrada em estudantes de licenciaturas**: um processo de tornar-se docente. 2020. 193 f. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) — Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2020. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/38928>. Acesso em: 17 abr. 2024.

MARCONI, Marina Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

MARTINS, Heloisa Helena Teixeira de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago. 2004. DOI: 10.1590/S1517-97022004000200007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/4jbgxKMDjKq79VqwQ6t6Ppp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 abr. 2024.

MARTINS, João Batista. Contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial para a compreensão dos fenômenos educacionais. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 26, p. 85-94, maio/ago. 2004. DOI: 10.1590/S1413-24782004000200007 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/v8cxLQ39KgjGgqKBChvXQSg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 ago. 2023.

MARTINS, Leda Maria. **Performances do tempo espiralar**: poéticas do corpo-tela. Rio Janeiro: Cobogó, 2021.

MASSEMBA. Composição: Roberto Mendes e José Carlos Capinam. *In*: FLOR da memória. Intérprete: Roberto Mendes. [S. l.]: [s. n.], 2003. 1 CD, faixa 2 (3 min 50 s).

MATOS, Manoela Pessoa; MARTINS, Ana Patrícia Sá Martins Sá; OLIVEIRA, Jucenilde Thalissa de. Formação inicial de professores e a hegemonia da modernidade: por um paradigma decolonial à pedagogia das competências. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, São Gonçalo, v. 9, n. 3, p. 165–183, dez. 2023. Número especial. DOI: [10.12957/riae.2023.76681](https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/76681). Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/76681>. Acesso em: 17 abr. 2024.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 2000. MEIRA, Flávia Paola Félix; SILVA, Santuza Amorim da. A inserção da educação das relações étnico-raciais na formação do pedagogo: algumas reflexões sob a perspectiva de uma proposta de formação.

Dossiê: a luta antirracista e as ações afirmativas para a igualdade racial. **e-hum**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 54–63, jan./jun. 2021. DOI: [10.11248/ehum.v14i1.3302](https://doi.org/10.11248/ehum.v14i1.3302). Disponível em: <https://revistas.unibh.br/dchla/article/view/3302>. Acesso em: 17 abr. 2024.

MIRANDA, Felizbela Kuyela Alberto. **Autoetnografia de uma formação: currículo e práticas pedagógicas decoloniais no curso de Pedagogia da UNILAB-Ceará**. 2023. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati, 2023. Disponível em: <http://tede.unicentro.br:8080/jspui/handle/jspui/2130>. Acesso em: 17 abr. 2024.

MOREIRA, Rômulo de Andrade. **35 anos da Lei Caó**. São Paulo, 5 jan. 2024. Portal: Consultor Jurídico. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2024-jan-05/35-anos-da-lei-cao/>. Acesso em: 26 fev. 2025.

MORENO, Sayonara. **Passados 136 anos da abolição, desafios persistem para população negra**. Brasília, DF, 14 maio 2024. Portal: EBC/Agência Brasil. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/direitos-humanos/audio/2024-05/passados-136-anos-da-abolicao-desafios-persistem-para-populacao-negra>. Acesso em: 26 set. 2024.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 3. ed. Rio Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

MOURA, Clóvis. **A questão racial Brasil: uma análise crítica**. São Paulo: Selo Negro, 2019.

MUNANGA, Kabengele. **A construção da identidade negra no Brasil: uma perspectiva histórica e cultural**. São Paulo: Ática, 1994.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. São Paulo: Ática, 1988.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. São Paulo: Cortez, 2005.

MUNANGA, Kabengele; SCHWARCZ, Lilia Moritz; GOMES, Nilma Lino. **Identidade negra: pesquisa e ensino**. São Paulo: Contexto, 2018.

NASCIMENTO, Abdias do. Quilombismo: um conceito científico histórico-social. *In*: NASCIMENTO, Abdias do. **O quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista**. 2. ed. Brasília, DF: Fundação Palmares; Rio de Janeiro: OR Editor Produtor, 2002, p. 344-349. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/autores/11-textos-dos-autores/1444-abdias-nascimento-quilombismo-um-conceito-cientifico-historico-social>. Acesso em: 17 abr. 2024.

NASCIMENTO, Abdias do. **Teatro Experimental do Negro: trajetória e reflexões**. São Paulo: Selo Negro, 2020.

NASCIMENTO, Beatriz. **Beatriz Nascimento: quilombola e intelectual: possibilidade nos dias da destruição**. São Paulo: Filhos da África, 2018.

NASCIMENTO, Beatriz. **Memória da África e do Brasil africano: um estudo sobre o tráfico de mulheres e crianças**. Brasília: UNESCO, 2022.

NASCIMENTO, Beatriz. O conceito de quilombo e a resistência cultural negra. *In*: RATTTS, Alex. **Eu sou Atlântica**: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. São Paulo: Imprensa Oficial, 2022.

NASCIMENTO, Beatriz. **Uma história feita por mãos negras**. Organizado por Alex Ratts. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

NÓBREGA-TERRIEN, Sílvia Maria; TERRIEN, Jacques. Trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 30, p. 5-16, jul./dez. 2004. DOI: 1018222/ae153020042148. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ae/article/view/2148/2105>. Acesso em: 17 abr. 2024.

NOGUEIRA, Audrey Michele. **A implementação da Lei nº 10.639/03 em cursos de formação de professores**: o discurso institucional da UFMG. 2023. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/52059>. Acesso em: 17 abr. 2024. OLIVEIRA, Jurema José de. Ancestralidade e afro-brasilidade. **Revista Mosaico**, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 108–124, 2023. DOI: 10.18224/mos.v16i1.9213. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/mosaico/article/view/9213>. Acesso em: 17 abr. 2024.

OLIVEIRA, Alan Santos de. **Sankofa**: a circulação dos provérbios africanos: oralidade, escrita, imagens e imaginários. 2016. 120 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) — Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/20735>. Acesso em: 17 abr. 2024.

OLIVEIRA, Eduardo David de. Filosofia da ancestralidade como filosofia africana: educação E cultura afro-brasileira. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, Brasília, DF, v. 18, p. 28–47, maio/out. 2012. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4456/4068>. Acesso em: 17 abr. 2024.

OLIVEIRA, Eduardo. **Cosmovisão africana no Brasil**: elementos para uma filosofia afrodescendente. Curitiba: Gráfica Popular, 2007.

OLIVEIRA, Ariene Gomes; LAGE, Allene de Carvalho. Educação e diversidade religiosa: onde está o conhecimento sobre a tradição religiosa africana na vivência da lei 10.639/03? **Horizontes**, Itatiba, v. 34, n. 1, p. 45–54, jan./abr. 2016. DOI: [10.24933/horizontes.v34i1.339](https://doi.org/10.24933/horizontes.v34i1.339). Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/339>. Acesso em: 17 abr. 2024.

PAULA, Roberta Cristina de. Onde estão as crianças negras? Quebrando o silêncio sobre o racismo: a Lei 10639/03 e suas implicações na formação inicial de professoras/es e no projeto político-pedagógico das instituições educacionais. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, p. 1241–1259, 2021. Número especial. DOI: [10.5007/1980-4512.2021.e81652](https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e81652). Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/81652>. Acesso em: 17 abr. 2024.

PORTAL PROEXC. **Centro de Memória da Cultura Negra Graça do Aché**. Uberlândia, 3 jul. 2019. Portal: Pró-reitoria de Extensão e Cultura. Disponível em: <https://proexc.ufu.br/unidades-organizacionais/centro-de-memoria-da-cultura-negra-graca-do-ache>. Acesso em: 12 jan. 2025.

PROFHISTÓRIA INHIS. **O lugar da Educação para as relações étnico raciais nos cursos de Pedagogia da universidades federais de Minas Gerais**: o que dizem os documentos,

as/os docentes formadoras/es e as/os egressas/os. Uberlândia, 3 abr. 2023. Portal Profhistória INHIS. Disponível em: <https://profhistoria.inhis.ufu.br/projetos-de-pesquisa/o-lugar-da-educacao-para-relacoes-etnico-raciais-nos-cursos-de-pedagogia-da>. Acesso em: 10 jun. 2024.

PUBLICAÇÕES. Lençóis, [202-]. Portal: Grãos de Luz e Griô. Disponível em: <https://graosdeluzegrio.org.br/pedagogia-grio/publicacoes-pedagogia-grio/>. Acesso em: 31 mar. 2025.

QUEM somos. Lençóis, [202-?]. Portal: Grãos de Luz e Griô. Disponível em: <https://graosdeluzegrio.org.br/apresentacao/quem-somos/>. Acesso em: 15 maio 2024.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. San Pablo: Clacso, 2005. p. 117-142. Disponível em: <https://libreria.clacso.org/publicacion.php?p=164&c=13>. Acesso em: 17 abr. 2024.

RAMOS, Alberto Guerreiro. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Selo Negro, 2023.

REIS, Gabriel. **Graça do Aché: conheça a história da mulher líder de movimento negro em Uberlândia**. Uberlândia, 20 nov. 2023. Portal: G1 Triângulo. Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/triangulo-mineiro/noticia/2023/11/20/graca-do-ache-conheca-a-historia-da-mulher-lider-de-movimento-negro-em-uberlandia.ghtml>. Acesso em: 17 abr. 2024.

REIS, João José. **Resistência escrava no Brasil: Bahia, 1807-1835**. São Paulo: Paz e Terra, 1988.

RIOS, Flávia; SANTOS, Márcio André dos; RATTS, Alex (org.). **Dicionário das relações étnico-raciais contemporâneas**. São Paulo: Perspectiva, 2023.

RODRIGUES JÚNIOR, Luiz Rufino. **Exu e a Pedagogia das Encruzilhadas**. 2017. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://www.bdttd.uerj.br:8443/handle/1/10434>. Acesso em: 17 abr. 2024.

SANFILIPPO, Lucio Bernard. **Aguéré: caminhos de transbordamento na afro-diáspora**. 2016. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://www.bdttd.uerj.br:8443/handle/1/10687>. Acesso em: 17 abr. 2024.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

SANTOS, Milton. **Por uma geografia nova**. São Paulo: Brasiliense, 1978.

SILVA, Clesivaldo da. **A implementação da política de educação étnico-racial na Universidade Federal de Alagoas – UFAL Campus de Arapiraca**. 2023. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/52059>. Acesso em: 17 abr. 2024.

SILVA, Ishangly Juana da. **Diálogos sobre educação, decolonialidade e relações étnico-raciais na formação de professoras/es: perspectivas sobre o currículo e suas fronteiras epistêmicas**. 2021. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de

Uberlândia, Uberlândia, 2021. DOI: 10.14393/ufu.di.2021.277. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/32677>. Acesso em: 17 abr. 2024.

SILVA, José Artur do Nascimento; MENDES, Tarcísio Moreira; OLIVEIRA, Julvan Moreira de. De África, Nzinga; da diáspora, Dandara: cosmopercepção descolonizando o corpo negro. **Revista da ABPN**, Curitiba, v. 12, n. 33, p. 402–430, jun./ago. 2020. DOI: 10.31418/2177-2770.2020.v12.n.33.p402-430. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/956>. Acesso em: 17 dez. 2024.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Educação das relações étnico-raciais e a formação de professores. *In*: GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e (org.). **Diversidade étnico-racial e educação: desafios e possibilidades**. São Paulo: Moderna, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, Wilson Matos da. **Bugre, termo pejorativo preconceituoso**. Dourados, 23 ago. 2011. Portal: O Progresso Digital. Disponível em: <https://www.progresso.com.br/variedades/bugre-termo-pejorativo-e-preconceituoso/38955/>. Acesso em: 13 fev. 2024.

SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da. A mudança de paradigmas da ciência e a relação com a educação escolar. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 26, n. 51, p. 231–250, 2012. DOI: 10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v26n51a2012-p231a250. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/4483>. Acesso em: 17 abr. 2024.

SOUSA, Soraia Lima Ribeiro de. **A África em nós: saberes ubuntu na formação inicial docente no curso de Pedagogia (UFMA/ Campus Codó)**. 2022. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2022. Disponível em: <http://tedebc.ufma.br:8080/jspui/handle/tede/3826>. Acesso em: 17 abr. 2024.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: o vicissitudes identidade negro brasileiro ascensão social**. Rio Janeiro: Zahar, 2021.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode subalterno falar?** Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS. **Projeto Pedagógico: Curso de Pedagogia**. Alfenas: Unifal, 2011. Disponível em: <https://academico.unifal-mg.edu.br/sitecurso/arquivositecurso.php?arquivoId=296>. Acesso em: 30 mar. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **Curso de Licenciatura em Pedagogia: Modalidade Presencial: Projeto Político-Pedagógico do Curso**. Juiz de Fora: UFJF, 2024. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/pedagogia/wp-content/uploads/sites/673/2024/09/PPC-VERS%C3%83O-FINAL-JAN-24.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia:** (modalidade presencial). Lavras: UFLA, 2017. Disponível em: <http://www.ded.ufla.br/wp-content/uploads/2018/07/PPC-Pedagogia.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia.** Belo Horizonte: UFMG, 2018. Disponível em: <https://www.ufmg.br/prograd/arquivos/cursos/projeto/PPCPedagogia>. Acesso em: 30 mar. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura.** Ouro Preto: UFOP, 2009. Disponível em: https://cead.ufop.br/images/graduacao_Pedagogia/projeto_pedagogico_Pedagogia_CEAD_UFOP.pdf. Acesso em: 30 mar. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia.** São João del-Rei: UFSJ, 2023. Disponível em: <https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/coped/PPC%20Pedagogia%202010%20com%20alteracoes.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Projeto pedagógico do curso de Pedagogia.** Uberlândia: UFU, 2006. Disponível em: https://faced.ufu.br/system/files/conteudo/projeto_pedagogico_do_curso.pdf. Acesso em: 30 mar. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia.** Viçosa: UFV, 2023. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1di-b2FotrLE44fJGsVGWf2_x23IKcVr6/view. Acesso em: 30 mar. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. **Projeto Pedagógico Curricular:** Curso de Licenciatura em Pedagogia: Modalidade a Distância. Uberaba: UFTM, 2022. Disponível em: <https://sistemas.uftm.edu.br/integrado/?to=magic%3A55334058596d793ffc11ca35&secret=uftm>. Acesso em: 30 mar. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia.** Diamantina: UFVJM, 2018. Disponível em: <http://media.ufvjm.edu.br/content/uploads/sites/18/2021/06/Pedagogia-Projeto-Pedagogico-2018.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2025.

WALLERSTEIN, Immanuel. **O sistema mundial moderno:** a agricultura capitalista e as origens da economia-mundo europeia no século XVI. 2. ed. São Paulo: Editora da UNESP, 1999. v. 1.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento posicionamento “otro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (ed.). **El giro decolonial:** Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007.

WERNECK, Jurema. Racismo institucional e saúde da população negra. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 25, n. 3, p. 535-549, 2016. DOI: 10.1590/S0104-129020162610. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/bJdS7R46GV7PB3wV54qW7vm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 abr. 2024.

XAVIER, Giovana. Ciência de Mulheres Negras: um experimento de insubmissão. **Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, v. 45, p. 51–59, 2021. Número especial 1. DOI: <https://doi.org/10.1590/0103-11042021E104>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sdeb/a/hWkNRp7rp3BxNJJbyywKvXG/?lang=pt>. Acesso em: 17 abr. 2024.

APÊNDICE A – NARRATIVAS TRANSCRITAS E TEXTUALIZADAS

Ancestralidade negra – Adriana Maria Silva

Boa Noite! Meu nome é Adriana Maria Silva, sou mãe solo de um filho, o HG. Tenho graduação em serviço social, pós em direitos humanos pela Universidade Federal de Uberlândia. Sou militante do movimento popular desde os meus treze anos na Pastoral da Juventude, depois Juventude Operária Católica, União e Consciência Negra, o qual estou como membro. Quando sou provocada a falar a questão da mulher negra na política, muitas vezes nós tendemos a olhar para o parlamento. Por isso quis trazer um pouco dessa experiência, dessa militância, dessa vivência.

Fotografia 1 – Roda de conversa, Saberes Ancestrais; Corpo Negro e a política



Fonte: Arquivo pessoal da autora (31 out. 2023).

Quero reforçar que foi muito bom conhecer um pouco de cada um e cada uma de vocês, pois assim podemos transformar esse momento em um bate-papo, em uma conversa, em uma troca, por achar que essa é riqueza do conhecimento popular, essa troca de saberes, experiências, vivências, culturas e receitas. O participante MC se disponibilizou a ajudar no que for necessário, dar suas opiniões, mas ressaltou que, a princípio, veio acompanhar sua esposa. MR é das artes. Pesquisa na arquitetura. Sua pesquisa é sobre o Graça do Aché. RS, veio a

convite da MR, é arquiteta e urbanista. Estou feliz de estar qui. HG é do audiovisual e veio acompanhar sua mãe. MA é minha mãe, e BZ minha irmã.

Inicialmente quero que vocês ouçam a canção *Yá Yá Massemba*, de Roberto Mendes, de José Carlos Capinam, de 1974. Destaco o trecho a seguir:

Que noite mais funda calunga
 No porão de um navio negreiro
 Que viagem mais longa candonga
 Ouvindo o batuque das ondas
 Compasso de um coração de pássaro
 No fundo do cativoiro
 É o samba do mundo calunga
 Batendo samba em meu peito
 Kawo kabiecile kawo
 Okê arô oke

A música na versão interpretada por Maria Betânia com tambores, batuques e percussão, marcada por sons vibrantes, provoca contemplação, e sua letra remete as aflições da viagem do tráfico internacional de escravizados via Atlântico. Propõem uma analogia sobre o mar como um símbolo de travessia e ancestralidade e oferece um provocador e auspicioso início de diálogo.

Considero essa canção como um grito, uma síntese dessa travessia de lá para cá, que tira tudo – família, cultura – tira tudo. “É oceano sem fim, sem amor, sem irmão”. Não é desse lugar quero compartilhar, mas não dá falar do povo preto sem discorrer sobre a escravização e a abolição, pois ela não foi pensada, ela não veio aí com nenhuma política pública com nada. Você abre a porteira e diz “Pronto. Vocês estão livre, sem direito a nada, sem teto, terra, sem comida”. Apesar de tudo, considero que a história do povo preto desse país é muito linda, principalmente das mulheres pretas. Nesse cenário, viemos fazendo toda uma movimentação na necessidade em provocar o estado para construir políticas públicas, pois viemos a nos movimentar para provocar e questionar a realidade em que estamos inseridas. Destaco também a seguinte parte da canção:

Quem me pariu foi o ventre de um navio
 Quem me ouviu foi o vento no vazio
 Do ventre escuro de um porão
 Vou baixar o seu terreiro
 Epa raio, machado, trovão
 Epa justiça de guerreiro

Atualmente sou assessora parlamentar. Até a legislatura passada, eu estive como chefe de gabinete da deputada Andréa de Jesus, uma mulher preta que veio do trabalho doméstico, advogada popular eleita em 2018, reeleita em 2023. Continuo com ela, mas a necessidade

familiar acabou me trazendo de volta à minha casa, junto aos meus. Cheguei de Belo Horizonte hoje, fico nesse ir e voltar, mas na perspectiva de firmar meu “toco” aqui nessa cidade.

E passando por isso, eu vejo que todo esse processo dessa movimentação política, e falo a partir de meu corpo, a partir dessa localidade do movimento negro que faz uma discussão voltada para a questão racial da valorização de pretos e pretas percebemos que tivemos uma pseudoabolição que nos fez movimentar para a questão de direitos. Entendemos que lutar pela classe trabalhadora é de suma importância, mas temos que fazer recorte racial e também a questão de gênero, pois as realidades são diferentes, tão diferentes, que chega a até ser gritante.

Lembro que, no meu percurso como estudante, não havia mais do que cinco estudantes negros na minha sala. Vocês podem recorrer às suas experiências... não se viam pessoas negras na sala de aula e a população negra representa cinquenta e dois por cento da população brasileira. Até mesmo para essa identificação o movimento negro fez todo um trabalho para a autoidentificação ao final da década de noventa, com todo um movimento para essa afirmação para que as pessoas dizerem para o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) que eram pretas, porque se colocava qualquer coisa, menos preto, pois “era” muito pesado assumir ser preto nesse país, muito pesado. Ninguém queria ser negro, e eu venho dessa movimentação.

Uma das grandes lutas, desafios na década de 1990 foi a questão do primeiro emprego, era uma coisa muito peculiar, pois um primeiro emprego para o jovem era um grande desafio. Talvez hoje isso seja menos gritante pelo telemarketing que infelizmente “buga” a cabeça dos jovens. Isso não é uma forma libertadora! Mas isso é outra questão, tínhamos também a questão do trabalho militar obrigatório. Esse era o cenário para nós enquanto jovens. Lutávamos nessas pautas.

O primeiro emprego prescindia uma boa aparência, até percebermos que o que estava em jogo era a sua pigmentação. E naquele movimento, você não dava conta (referindo-se, a sua filiação ao movimento negro) não rompo com o movimento operário, mas partir de minha pele considerarei ser importante discutir outra pauta. Não é questão de romper, mas se deslocar para outros locais, pois, naquele movimento, eu não dava conta desse lugar, partindo para um lugar que se pudesse discutir a pauta racial.

Algo que estava gritante na minha vivência para além das pautas macro. E o movimento negro vem aí na afirmação de povo preto. Ainda é, e sempre foi, um desafio a questão do trabalho, mas conseguimos fazer várias movimentações em torno disso, e percorremos todo um processo com o movimento negro que se articula em cada movimentação, a exemplo da marcha de Zumbi, que foi marco importante para abrir portas em discutir a situação do negro desse país; a marcha das mulheres pretas; a conferência de Durban; o ex-presidente Fernando

Henrique assina e reconhece a necessidade de reparação, de onde vem a questão das cotas em diálogos com o fórum de movimentos negro.

Na Universidade Federal de Uberlândia foi acionada pelo Ministério Público via do movimento organizado do qual fui coordenadora e faço parte até hoje, GRUCOM, pois era necessário ter um CNPJ para provocar a Universidade Federal de Uberlândia para inclusão das questões da cota. Nesse sentido, existem ainda lacunas a serem preenchidas. Não preciso decorrer. Vocês que estão na Universidade sabem bem disso, a exemplo da política de heteroidentificação, que está em vias de ser terceirizada. É muita dor, pois fragiliza muito.

Lamentavelmente percebemos que não basta apenas a criação das políticas para sua implementação, a exemplo da Lei nº 10.639/2003. Ela não conseguiu avançar. Já se vão vinte anos. Lembro que a Conferência de Durban tinha como previsão que as cotas teriam impacto em vinte anos. Acreditava-se que o empoderamento da população preta em cursar a universidade ocorreria nesses vinte anos. Percebo que, para alcançar esse cenário, vamos precisar de muito mais tempo. Embora saibamos que as cotas deu alguns resultados, hoje temos muitos e muitos doutores e doutoras que se preocupam em reescrever a história e mudar essa visão de povo escravizado, povo preguiçoso, povo da favela. E nesse reescrever essa história acredito que o seu trabalho é importante! Esse povo é muito diverso, há muitos aprendizados, há uma releitura que não nega uma coisa em detrimento a outra história.

Sou uma mulher de terreiro! Como é rico o empoderamento da mulher dentro daquele lugar, conforme como lá tudo se produz na alimentação. É um espaço onde tem troca de saberes, tudo gestado por mulheres. Você tem o autocuidado quando recebe alguém na casa. Você cuida das pessoas. Em toda essa roda que vamos perceber, as políticas públicas nos ajudam a empoderar esse lugar. Infelizmente, em 2018, foi necessária uma mulher negra tombar para que outras se levantassem. Não sei se vocês percebem que, após a morte de Marielle, houve um aumento de mulheres negras no parlamento. Conseguimos colocar vários corpos de mulheres pretas no parlamento. Já existiu Benedita da Silva de modo muito localizado. Outro exemplo, agora falando de um homem negro, é a discussão do Estatuto da Igualdade Racial, feita por Paulo Paim, porque era o único preto naquele lugar fazendo essa provocação e discussão.

No início da carreira de Benedita da Silva na política ela se debruçou em pensar a classe de trabalhadoras doméstica. Estou dizendo isso para enfatizar que, quando essas pessoas ocupam esse lugar, buscando fazer transformações que estão ligadas as suas dores, as quais doem em sua pele, doem na sua carne. Não dá para pensar a questão do trabalho doméstico sendo que os seus são trabalhadores domésticos. Não dá para não pensar sobre a questão da segurança pública, sendo que tenho um filho que pode ser mais corpo, mais um número nessa

violência do estado com extermínio dos jovens pretos. Não dá para não descolar e convocar essa discussão dentro do estado brasileiro. Esses corpos pretos na política, independente dos partidos, estão conseguindo fazer esse debate importante dentro do cenário político brasileiro, ainda que um pouco tímido.

Na legislatura passada, eram três mulheres deputadas pretas: Andréia, Leninha e Ana Paula, que foram reeleitas. E nesse ano adentra Macaé Evaristo. A assembleia tem trezentos anos, e, nesse ano, temos quatro mulheres pretas, setenta e sete deputados no estado. Lembro que Minas Gerais tem 853 municípios, quatro deputadas não têm nenhum homem preto. O cenário do congresso avançou um pouco mais, no senado um pouco mais tímido. Percebo que o mudar essas estruturas também necessitam para além dos movimentos populares do movimento negro que fazem todas cobranças e reivindicações. É preciso ocupar esses espaços para que se traga novas narrativas e provoquem debates para que se avançassem nas políticas que deveriam ter acontecido lá atrás, lá atrás.

Embora a ainda temos uma violência aos corpos pretos tombados, vivemos um retrocesso político no último governo. Hoje estamos nas universidades, somos doutores, estamos ocupando o parlamento, prefeituras via câmaras de vereadores. E ocupando esses espaços alteramos as estruturas ouvindo as vozes daqueles que não teriam voz em outro lugar, que nunca tiveram voz nesse país. Lutamos para melhorar as condições sociais desse povo.

Nesse processo histórico de lutas do povo preto, destaco, aqui em Uberlândia, na década 1980, a importância da vereadora preta Olga, que ninguém nem sabe que essa mulher passou por ali, e que fez projeto de lei, porque como é diferente, porque cada um que tá ali vai cuidar dos seus. Nesse aspecto, os projetos dela, da Olga, foram para zelar desse lugar de seu legado.

Como pensamos na questão de empoderamento, é preciso pensar que precisamos de saúde, educação, transporte e lazer. E conseguimos dar as respostas sobre o transporte, porque usamos o transporte público, conseguimos dar resposta, aquilo que a saúde precisa, porque somos usuárias deste Sistema Único de Saúde, em contramão inclusive nessa pegada de voltar a questão de valorização desse conhecimento popular, que é o autocuidado através das ervas medicinais. Houve um momento que passamos também por esse lugar, que é a questão das práticas integrativas a saúde. O chá de erva-cidreira, o chá de mentrasto, que é para dor de barriga, começa a ser ressignificado, embora com dificuldade, pois existem farmácias em cada esquina.

Existe a ausência da terra, que causa várias questões, como a temperatura da planta. Estamos sofrendo com isso, não conseguimos ter uma árvore em nossos quintais. Considero também fundamental resgatar as benzedadeiras, os chás. Muitas da minha geração passaram por

uma benzedeira, que é a mulher que vai tirar um quebranto, tirar um cobreiro. Isso é uma coisa muito simples e pode diminuir os usos de remédios que contamina nossos corpos, porque é tudo química, porque você deixa de usar aquilo que é natural, aquilo que é conhecimento popular. Não estou dizendo que o conhecimento popular dá conta de tudo, mas ele ajuda muito. A riqueza desse conhecimento também cura, porque ele cura de uma forma, primeiro afetiva, segundo porque é ancestral, porque ele é passado de geração para geração, vem desse lugar da ancestralidade, ele é saudável. Estamos nesse processo, em luta para termos qualidade de vida, também pensando na alimentação sem veneno, água potável de qualidade, transporte público de qualidade, questões que afetam principalmente a população preta. Isso é uma forma de racismo, um racismo ambiental, estrutural que nos coloca no fim da cidade sem amparo do poder público. Quando você está no nem, não tem aparelho do poder público para te atender, você tem que se socorrer de outra forma.

Daí a importância de corpos pretos estarem ocupando esse lugar da academia. Ao fazer isso, reescreve uma nova história. Lembro que é necessário ocupar a academia, porque ela é racista. A educação é racista, ela exclui. Existem muitos com práticas que tentam desconstruir isso, mas o próprio processo do vestibular, ele é uma forma de exclusão. É um pouco desse lugar que eu falo, estou aberta à discussão.

E falando de violência, que é desse racismo estrutural, a exemplo da Dandara. O primeiro momento dela lá no plenário, ela foi barrada. O colega vereador que hoje está como deputado, ele diz: “Assim você quer parecer como povo”. Então, ou seja, o lugar do povo, esse de exclusão, e vamos perceber assim, porque foi o fulano, foi barrado, como você vê, mais não enxerga a pessoa preta naquele lugar no qual ela está ocupado. Entre vinte sete vereadores, os seguranças não conseguiram perceber que os corpos mudaram, os homens com gravata passa, mas uma mulher negra de turbante não.

Não foi diferente com a deputada Andréia que foi barrada no elevador. Mesmo que seja por biometria, o segurança disse: “Não, aqui é só para deputados”. Vamos vendo que, mesmo ocupando esse lugar, é preciso se afirmar e reafirmar o tempo todo quem é você. E acredito assim, não posso aqui confirmar, mas creio que na academia não seja diferente. Mesmo com seu doutorado, você tem um conhecimento, tem que se afirmar e que mostrar. Somos testados o tempo, temos que provar o tempo todo que somos bons. Nós temos que ser excelente.

Temos uma nova geração fruto das cotas, fruto de tanta luta, que está diferente da minha, que tinha como objetivo tanto as vagas na universidade como a questão do primeiro emprego. Nossa geração está conseguindo levar nossos filhos para universidade de outra maneira, mais empoderada. Primeiro está a identificação enquanto preto, e continuam esse debate e

enfrentamentos. Eles trazem tanto na questão da estética quanto da postura e dos discursos das defesas que vão fazendo e provocando e novos debates dentro das universidades, pois as estruturas não podem ficar do mesmo jeito. É importante provocar mudanças.

Minha experiência confirma que o machismo é muito presente, muito forte nos espaços políticos. Quando uma mulher está à frente em um ato, ela já levou muitas pancadas na forma de violência política. É o caso de muitas mulheres, mesmo no parlamento. A mulher, para assumir esse papel, por vezes, ela tem muitas vezes que abandonar um pouco esse lugar de lar, pois é muito pesado dar conta de tudo isso. Você coloca seu corpo para fazer essa luta, mas você acaba sacrificando os seus. Mesmo porque nossa jornada é sempre maior, se você é trabalhadora. Alguns companheiros estão um pouco mais leve. Você se preocupa com os afazeres, o almoço, as compras. E recebendo um telefonema, olha o negócio tá pegando fogo aqui, e nós damos conta, porque entendemos que é preciso sair desse lugar, pois sem esse movimento não se faz mudanças.

Destaco como exemplo a deputada com a qual eu trabalho. Ela não vai por outra mulher para fazer o trabalho dela, para limpar a sujeira dela. O homem branco hétero sempre esteve nesse lugar, sempre teve alguém para passar sua roupa, a que é ele vai usar amanhã, não foi ele que se preocupou não... teve que alguém, uma mulher, então são outros lugares. Eu quero empoderar essas mulheres em outros lugares não limpando meu chão, mas construindo outras narrativas. É um desafio quando você se propõe a ser diferente, ousar diferente. Você tem também que colocar isso em prática.

O cuidado também é um trabalho dado a mulher. São poucos homens que assumem o lugar de cuidar dos nossos. Quando não temos que cuidar das crianças, são os nossos mais velhos. Se a mulher não cuidar, ela não presta. O homem não para, ele não tem jeito, são essas relações muito machistas que passa por nós, que por vezes nem nós percebemos. O movimento organizado, nos questiona e nesse sentido, o eu acredito que a minha formação dentro do movimento, ela foi muito mais rica do que a minha formação no banco da faculdade, porque ela foi prática, de você fazer luta em cima de dores coletivas, você precisava de fazer aquela transformação, e precisa quanto antes reinventar.

Nós temos uma inteligência muito grande, porque temos muita sabedoria. Temos a capacidade de pegar pequenas coisas e transformar em coisas formidáveis, porque nós damos conta e que a estrutura nos limita, mas a nossa capacidade de articular, mobilizar, organizar, reivindicar, produzir é enorme. Sabemos ouvir, nós escutamos. Lugar de fala e de escuta. Quando você vê e ouve uma mãe chorando com o filho tombado ali na pista, e você tem a empatia, não tem como dormir calada. Você se preocupa que o próximo será seu filho, não dá

para não buscar alternativas, caminhos, provocar outros debates, propor novas formas, porque como está não é bom! A exemplo da questão do encarceramento em massa, se o indivíduo está num sistema que se proponha à reeducação, mas como?

Fico muito preocupada, temos 20 anos da Lei nº 10.639, nesse período ocorreram cursos, palestras, propostas, literaturas como possibilidades de implementação desta lei no decorrer do ano todo na educação. Porém não conseguimos fazer essa implementação, mas a maioria só trabalha a questão da lei no vinte de novembro. Essa debate não pode ocorrer apenas nessa data; precisa perpassar o currículo. Nós somos cinquenta e dois por cento da população, e a colega aqui presente ressaltou que está procurando os pretos que estão dentro da sua escola. É assustador, onde estão estas crianças? Porque somos cinquenta e dois por cento, essas crianças existem! O que está acontecendo? Por isso que eu acredito que é preciso afirmar esse lugar, porque ainda não avançamos. Já são vinte anos, então não podemos caminhar para outros lugares, para aglutinar pensando assim. Já avançamos aqui, podemos caminhar para cá, mas não avançamos nesse sentido. Prova disso é a lei que não foi implementada como deveria e não foi porque o estado brasileiro não quis! Não estou falando da professora, da diretora. O estado brasileiro não quis fazer essa implementação. Ele não quis e aí jogou-se para o colo dos professores alguns libertadores, por vezes bem-intencionados, mas com muitas interpretações equivocadas.

Além das muitas violências, a exemplo: mulheres brancas vestidas e fantasiadas de negras enquanto as mulheres negras estão em tarefas tidas como pouco complexas e, portanto, de baixo reconhecimento – portaria, cozinha –, absurdos como pintar um menino branco de preto, representação do Saci de modo depreciativo, de modo a reforçar estereótipos. Na escola do meu sobrinho, eles fizeram isso, pintaram as crianças. Isso é muito agressivo. Minha sobrinha não permitiu que o filho dela participasse, pois primeiro a professora disse que ele não era uma criança negra, depois disse que ele era marrom, que não existia preto. Para uma criança de congado, em uma relação com pessoas ligadas às igrejas (Sal da terra), organizações da sociedade civil (OSCs), essas pessoas ficam lá rezando, para mim isso é uma agressão! O estado é laico. Não coloco minha religião lá, mas não se deve colocar nenhuma. Isso confunde a criança, ele começa a cantar o hino com o canto do congo, é uma bagunça. Já passei por isso com meu filho também, o HG. Já percorri esse caminho há vinte ano na Educação Básica.

É desafiador demais para os professores, pois ser negro é tido como ruim. Se tenho uma oportunidade de negar esse lugar, a minha pigmentação não permite isso! Se a criança é preta, você tem que entender a conjuntura familiar, como ela trata esse lugar. Não estamos nos Estados Unidos, onde as pessoas têm essa afirmação bem negritado, ao menos é o que se apresenta,

ainda estamos nesse processo aqui. Existe uma crítica muito forte sobre as cotas, mais entendemos que as cotas é uma questão de reparação, foi a única política pública de reparação para esse povo, a única. Tivemos direito a estudar recentemente.

Ao retornarmos aos nossos ancestrais, identificamos que a luta é muito forte. A luta é contínua, mesmo com algumas perdas de vidas para dar luz à luta. É muito triste nos noticiários. É o pobre, é o trabalhador, é o preto. Minas Gerais está repleta de quilombos, eles estão sendo reconhecidos agora. Essas pessoas estão ali na resistência no seu lugar em seu refúgio, eles têm toda uma tradição, eles plantam e colhem. Me lembro que na década de noventa, se sabia que quilombos existia, mas eram poucos os reconhecidos, a exemplo do quilombo da Serra da Barriga (Quilombo de Palmares). Eram pouquíssimos os quilombos conhecidos. Hoje no Estado de Minas Gerais temos mais 800 comunidades que permanecem lá. Como esse povo ainda existe, é preciso pensar nisso? É partir dessas movimentações que contamos essas histórias, ocupando espaços, na busca por políticas públicas, reivindicando a valorização de uma raça, de uma cultura que é muito diversa.

Observa a festa de congado de Uberlândia. Ela é muito diferente de tantas outras festas de toda de Minas Gerais. A organização é a mesma: irmandade, os ternos, as guardas, o formato é o mesmo, mas é diferente, o toque é diferente, a dança é diferente. Essa diversidade é importante. Nossa cultura é muito rica, estamos em um espaço pequeno com muita cultura. Temos muitas diferenças, mesmo com alguns aspectos físicos comuns, como lábios e nariz, mas “eles” não nos vê, porque vê é diferente de enxergar, isso pressupõe ver as diferentes bagagens e aspectos que nos constituem, precisamos de políticas que deem conta dessa diversidade e que dê reparação para esse povo. E nós, mulheres pretas, estamos na margem da pirâmide. Ganhamos os menores salários. Existe uma questão social econômica que pesa sobre nós, mulheres negras.

O estado brasileiro, em forma de segurança pública, sobretudo, considera nossos corpos como iguais. Não tem dúvida em atirar, pois para ele nós ainda somos objetos e como objetos não temos valor. É a carne mais barata do mercado. Existe um genocídio da população jovem negra periférica. Muitos corpos de jovens pretos são tombados, muitas mães sofrem, e fica naturalizado. As pessoas não têm empatia com isso, pois ficam justificando como se todos fossem da criminalidade. São os jovens negros os mais tombados. Segundo o Atlas da Violência 2020 do IPEA (Cerqueira; Bueno, 2020), jovens negros, especialmente aqueles entre 15 e 29 anos, representam a faixa etária mais afetada por homicídios.

Para finalizar quero ressaltar a necessidade de retomar os saberes da nossa ancestralidade, pois as conquistas são resultados de muita luta.

A ancestralidade negra na voz de Romilda Sankofa

A voz de minha bisavó ecoou criança nos porões do navio, ecoou lamentos de uma infância perdida. A voz de minha avó ecoou obediência aos brancos donos de tudo. A voz de minha mãe ecoou baixinho, revolta no fundo das cozinhas alheias, debaixo das trouxas, roupagens sujas dos brancos pelo caminho empoeirado rumo à favela. A minha voz ainda ecoa versos perplexos, com rimas e sangue e folha. A voz de minha filha recolhe todas as nossas vozes, recolhe em si as vozes mudas, caladas, engasgadas nas gargantas. A voz de minha filha recolhe em si a fala e o ato, o ontem, o hoje e o agora. Na voz da minha filha se fará ouvir a ressonância e o eco da vida, a liberdade (Evaristo, 2017, p. 24-25)

Optei por iniciar a nossa conversa com a leitura e reflexão do poema de Conceição Evaristo. Saúdo as minhas ancestrais! Sou Romilda, pedagoga. Trabalhei como professora no município de Uberlândia. Sou servidora pública há trinta e dois anos. Na UFU trabalho como técnica de enfermagem. Atuo na saúde. Desse longo período estive até um ano atrás no setor de pediatria e hoje eu faço parte da equipe do pronto-socorro. Sou fitoterapeuta guardiã de ciclo de mulheres, guardiã de útero, terapeuta da ginecologia natural e trabalho com mulheres, com rodas de saberes.

Sempre que inicio a minha fala, saúdo as minhas ancestrais, aquelas e aqueles que vieram antes. Como é para falar de saberes ancestrais e a relação com a natureza, eu trouxe a natureza para entendermos como se dá a relação, desses saberes ancestrais em diálogo com a academia, e como isso faz parte da minha vida. Trouxe a natureza para entender por que eu estou hoje nesse lugar, por que eu precisei entrar em contato com esses saberes ancestrais para estar aqui hoje, e fazer esse intercâmbio entre a nossa vida cotidiana e a academia.

Fotografia 2 – Roda de conversa ‘Saberes ancestrais e a relação com a natureza’



Fonte: arquivo pessoal da autora (6 nov. 2023).

É um grande desafio trabalhar com saberes ancestrais e levar esse tema para dentro das universidades, mas a universidade não reconhece os conhecimentos ancestrais. Por que eles não são considerados? Porque eles não dependem de formação científica. O meio acadêmico não considera os guardiões e guardiãs. Por que é preciso falar de ancestralidade? Para superar a desqualificação desses saberes que na academia estão caminhando, pois existem estudos iniciais e disciplinas que estão discutindo essa temática dentro da Universidade.

Vejam essa boneca. Ela é recheada de saberes ancestrais. Foi feita por um remanescente quilombola de 89 anos, dona Elvira, Dona Negrinha das Bonecas, que mora aqui em Martinésia. Essa boneca foi construída por ela. Esse processo demora de dois a três meses, porque ela é toda feita à mão numa casinha simples com fogão de lenha, ela corta todas essas roupas em cima da perna e num pedaço da máquina.

Dona Negrinha vive numa casa extremamente simples. Ela me perguntou se eu aceitava a sua bênção e me deu essa boneca. Ela não é só a boneca, tem uma história, um saber. Vocês podem ver pelos detalhes. Enquanto ela faz a boneca, ela dá um nome, conversa com ela. Não é apenas uma boneca, é um axé, uma energia vital que é um valor civilizatório negro, africano

e, quando ela entrega a boneca, ela tira a boneca, coloca dentro do saco e fala: “Vai e faz a felicidade por onde você for!”. Tem boneca dela espalhada pelo mundo todo, ela é uma pessoa extremamente simples. Chama as bonecas das minhas meninas como eu sempre estou como ela, me conhece sempre que vou lá, e ela pergunta “E as minhas meninas? Como estão?”. Quando alguém deseja uma boneca, eu vou lá e busco, porque ela não vai mais à cidade, ela não sai de casa.

A boneca é recheada de sabedoria ancestral. Quando você vai comprar essa, você é presenteada com a história da Dona Negrinha das Bonecas ela ainda tem a primeira boneca que fez quando tinha apenas sete anos. É um instrumento de poder dela que está numa caixinha, ela me mostrou. Ela era uma menina que “trabalhava” numa casa de italianos. Era louca para brincar. Conta que um dia chegou uma caravana de cavalo, ela viu um cavalo e adorou o seu peleiro, aquelas coisas mais lindas! Ela deu um jeito de chegar perto do cavalo, cortar e pegar um peleiro de cavalo e segurar na mão; ficou o dia inteiro com aquilo na mão, porque, se ela fosse pega com aquilo, ela apanharia. Então durante a noite, ela construiu essa boneca que está guardada em uma caixa. A partir disso, quando ela ficou mais velha, começou a fazer bonecas. As histórias dela são recheadas de conhecimentos, saberes. Trabalhar com saberes ancestrais é fazer essa relação com a natureza, a corporeidade que também é um valor civilizatório africano.

Para entrar em contato com os saberes ancestrais, é necessário conhecer o meu corpo enquanto território. É por esse desejo de conhecer o meu corpo enquanto território que hoje trabalho com saberes ancestrais. Ao enfrentar uma situação adversa na minha vida, tive que reconectar à ancestralidade. Isso aconteceu, entre outras coisas, através das plantas e ervas. Hoje, vivo no meio das plantas, que me cercam por todos os lugares: na minha residência, no meu escritório, no espaço onde trabalho. Antes, eu era uma pessoa que, como dizia a minha mãe, “vivia em cima do cimento”. Achava que não teria as mãos para cuidar de plantas. Achava que não gostava de cozinhar, porque era uma pessoa que não cozinhava. Eu não! Peço comida. Cozinhar, isso é coisa de gente antiga! E ao ter o primeiro contato com esse saber ancestral por meio das plantas, descobri que gosto de cozinhar e sei cozinhar muito bem. Eu passei a cozinhar, passei a entrar em contato com esse alimento e eu vi alquimia quando entrei em contato com esse saber. A minha força ancestral veio. Comecei a lembrar de comidas da minha mãe, de sabores e cheiros, e, a partir daí, as minhas ervas chegaram com toda a força.

Hoje contando, eu e o meu marido temos mais de cento e cinquenta plantas e com detalhe: nós moramos num lugar onde não tem nenhuma grama nem terra, todas são plantadas. Latas, caixas de leite, pedaços de caixa vasos. E as nossas plantas a maioria são ervas medicinais então. Eu precisei de entrar em contato com esse saber ancestral. E quando eu entrei em contato

com esse saber ancestral, eu comecei a fazer relação com o conhecimento já adquirido. Como eu estava atuando como professora – porque eu também sou professora, atuei do primeiro ao quinto ano por onze anos –, eu comecei levar esse conhecimento de forma pedagógica para os estudantes.

Para eles entrarem em contato com as ervas com essa cultura, e a cultura não só naquela época quando está chegando o vinte de novembro, quando todo mundo corre para apresentar trabalhos na semana da consciência negra, eu sempre trabalhei de forma integrada, contextualizada. E durante todo o ano eu não precisava correr... todos os meus trabalhos já estavam prontos, porque eu trabalhava contextualizado com as/os estudantes. Eu já trazia esses conhecimentos na história, geografia, matemática e português. Sempre trabalhei de forma integrada contextualizada, trazendo essa relação com a natureza e os saberes tradicionais e durante todo o ano.

Então que hoje eu estou a falar de saberes da ancestralidade, numa ótica de que é preciso fazer uma coalizão desses conhecimentos com os conhecimentos científicos e disciplinares e acadêmicos. Hoje é muito distante, muito. Percebemos isso quando você começa a trabalhar com ervas, vai percebendo como que foi construído e como se relaciona esse saber a partir da ótica da discriminação, do preconceito, principalmente quando se fala de ervas, se liga sempre aos povos de matriz africana, se liga sempre às religiões de matriz africana, e ficou tão demonizado. Eu trabalho com algumas pessoas que não chegam perto de ervas, que não consomem ervas, porque acham que é só para fazer mal, devido à forma como foi culturalmente associado. É preciso entender que as ervas estavam aqui antes de nós chegarmos. É fundamental compreender isso, pois a religião apenas levou esse conhecimento para os terreiros, para dentro das suas casas, das suas raízes e transformou o que foi interessante para eles, pois as ervas tratam e cuidam. Por exemplo, aqui, nós temos e também guiné.

A guiné é chamada de amansa-senhor. É chamado de amansa-senhor, porque ele é uma erva hipoglicêmica, era usada pelos povos ancestrais. O sumo dele quando você toma, te dá uma queda da hipoglicemia. Punham na comida do feitor, para que ele desse um pouco de sossego. Também é vermífugo, e tem várias propriedades, mas deve-se ter cuidado, pois se ele for usado em abundância, vira veneno.

A arruda é uma erva estigmatizada justamente pelo contexto do preconceito, e a discriminação dessa erva também, quando se fala do seu poder e do seu uso. Então falar dos saberes ancestrais é falar de oralidade. Saberes ancestrais só são mantidos através da oralidade você não encontra esses saberes escritos. Esses saberes são passados de geração para geração e oralidade, é outro saber, que é a memória.

Nós só temos a memória, o poder da palavra. Na África os saberes são compartilhados pela oralidade. Na África se respeita, o poder é da palavra. O valor da palavra em culturas de tradição oral é maior que a escrita. Atualmente a oralidade, a memória, são pouco valorizadas. Reforço que, pela oralidade e resguardado pela memória, saberes ancestrais podem ser compartilhados por meio da circularidade. É um conhecimento que circula entre várias pessoas.

Esses conhecimentos já não são mais passados hoje, quase não se encontram presentes as benzedeiras e parteiras. Sobre saberes ancestrais indico o livro escrito de uma mulher daqui no Alto Paraíso, um povoado remanescente. Eu tive o gosto de conhecer. A história de Dona Flor do Cerrado, ela morreu uma semana depois que passei por lá. Uma mulher com 80 anos, que trouxe ao mundo trezentos e quinze vidas e formou uma escola de parteiras sem nenhum estudo.

Ele é citada, referenciada. Tem teses de doutorado e dissertações de mestrado baseadas nas receitas de Dona Flor. Ela tinha uma técnica chamada enemoterapia, uma técnica de fazer limpeza intestinal por meio de ervas. Além disso, ela conseguiu reunir todos os conhecimentos num livro chamado *Farmacopeia do Cerrado*. Lá ela apresenta muitas plantas do cerrado como o nome científico. O livro é escrito na linguagem dela, ele trata do uso das plantas. Da mesma forma como ela fala do uso da planta, falava do seu trabalho como parteira e dizia que ser parteira é estar com o pé na vida e na morte. Cada vez que ela punha uma criança no mundo, ela dava um pouco da vida. Têm uma frase dela que é: “quando morrer eu não quero choro, eu quero água, porque eu passei a minha vida na água, passei a minha vida lidando com água”. Ela é uma mulher que amava as mulheres.

Dona Flor montou uma associação de saberes ancestrais, tem mais ou menos trezentos a trezentos e cinquenta parteiras formadas por ela. Além disse água de lá é a água mais limpa que existe, tanto que não tem saneamento, você pode beber a água do rio, quanto da torneira, do chuveiro, e isso deve a enormes cristais. Portanto, só de tomar banho, nessa água você sai renovada, existe essa força lá.

Ela conseguiu manter a tradição da parteira, deixou todo o ensinamento desse saber ancestral e conseguiu passar para a filha. Hoje, a filha dela está à frente dessa escola. Quando Dona Flor morreu, no velório dela, dizem que foi lindo e emocionante. Todo mundo sorria e cantava, pois ela não queria choro, repassou os seus saberes e valores.

Os seus saberes chegaram à universidade, porque pesquisadores foram para lá e conseguiram escrever, duas pessoas que defenderam tese e dissertação, baseada nos conhecimentos teóricos da Dona Flor, um de parteiras e outra de hemoterapia, inclusive têm uma terapeuta, que atua num consultório que trabalha, seguindo os conhecimentos da Dona

Flor. Ela te dá a receita, como fazer e usar todas as ervas para usar, e o que se usa, o que não usa e ela trata as pessoas por esse saber ancestral.

Então, são saberes que só foram passados, porque circulou. Se não conseguir circular esse saber, ele vai acabar se perdendo. Falar de saber ancestral é referir-se a energia vital, que dentro da matriz africana chama-se axé. É a nossa conexão. Outro conceito importante na cultura africana é o comunitarismo, a filosofia do eu sou, porque nós somos, eu só existo, a minha humanidade só existe, é porque você existe: Ubuntu.

Entendemos que todos estamos ligados. Se não está bom para você, também não está bom para mim. Então esses saberes recheados de conhecimento. Falar desses conhecimentos não pode se limitar em datas pontuais. Falar de saberes ancestrais de cultura africana deve ser feito durante o ano todo. Porém essas questões são folclorizadas, não se aborda com profundidade, como, por exemplo, o congado de Moçambique, que tem inúmeros guardiões atrás daquelas cores, do mastro da Patagônia, da caixa. Tudo isso é muito profundo.

Gosto de trabalhar essa questão nas escolas, desde que se envolvam num projeto sério de vários encontros, porque o congado tem saber ancestral. O mastro e o hasteamento da bandeira para os santos, Nossa Senhora do Rosário e São Benedito, é a forma que os povos escravizados tiveram para dançar e saudar os seus ancestrais e orixás. A igreja católica finge que não sabe e eles continuam dançando para os seus orixás aquele mastro, sendo muito forte que naquele dia, na porta da igreja, que se coloca o mastro no chão, eles estão dizendo para os ancestrais: “Desçam e venham dançar”. Por isso que é muito forte, porque naquele dia eles chamam a memórias de todos os seus ancestrais.

A tradição de congado Moçambique tem que ficar no congado de Moçambique em que é repassado para uma pessoa da família. Essa é tradição, quando morre o nosso capitão, morre alguém da família, e como é um saber ancestral, é uma da família direta, filhos e netos e tem que continuar a tradição. Todos esses saberes estão impregnados desse comunitarismo, de oralidade, energia vital, corpo território corporeidade.

O território não é apenas de Uberlândia, território de Minas Gerais. É o território do corpo da humanidade, o corpo da mulher. É preciso conhecer esse corpo território, para que eu saiba inclusive daquilo de que eu tenho capacidade, e aquilo de que eu não tenho capacidade. Quando falam de saberes ancestrais, falamos também sobre tecnologias ancestrais. Tudo é tecnologia, o papel é uma tecnologia, o conhecimento sobre as ervas, as plantas, os ritos, as plantações, a técnica, roda de fiar, a máquina de costura, muitas coisas, pois não são só coisas eletrônicas. Os povos originais chamam o papel de pele de árvore. Para eles toda árvore é uma ancestral, toda árvore é um ser que um dia esteve vivo e foi recolhido pelo grande espírito –

porque eles não chamam Deus eles chamam grande espírito, ele retorna para cuidar do seu povo em forma de árvore.

Cada árvore é uma entidade, um ancestral, então eles chamam papel de pele de árvore e eles tiraram a pele de um ancestral. Os povos originais não ficam perdidos na mata, porque as árvores indicam o caminho. É lindo demais! As árvores indicam o caminho. Eu aprendi muito, eu aprendi coisas que eu nunca vi na minha vida, coisas que nunca vi em livro algum; portanto, não só os livros não ensinam.

As plantas ensinam-nos estudo e trabalho com sinergia das árvores, das plantas. Quer saber o que o seu corpo está precisando? Preste atenção nas plantas que estão nascendo ao seu redor, observe aquela planta que todo o dia você passa, você dá de cara. Veja o que ela quer te dizer. O quebra-pedra é bom para cólica de rins. O alecrim-do-campo é hipoglicêmica, baixa a dosagem da glicemia de quatrocentos para cento e vinte. A natureza sempre traz o que você precisa. Os povos originais têm essa tradição. Observe e você vai descobrir o que está precisando, você vai entender o que está acontecendo.

Sabe aquela plantinha que a gente encontra pela calçada que tem uma florzinha amarela? É chamada de damiana, também chamada de xambá. Você encontra nas beiradas da calçada. Com essa planta trata o estresse, depressão e ansiedade. Os povos mexicanos também a usam como elixir, porque ela também aumenta a libido feminino. É considerada Viagra feminino. Você pode fazer pomadas, tinturas e elixir.

O picão tem a mesma propriedade do paracetamol sem o efeito colateral. Ele abaixa a febre. Aquele picão preto que se usa para dar banho, ele trata o fígado. É o saber que circula, isso é o saber que tem memória, a planta é uma tecnologia ancestral. Fazer um remédio da planta é uma tecnologia ancestral, uma tintura, um elixir, um spray energético, quando eu encontro essas plantas, eu guardo por meio da tecnologia, por meio dessas técnicas. A planta é uma tecnologia ancestral; vaporização uterina, aquela coisa mais antiga que as nossas avós e mães faziam, é tecnologia ancestral; escalda-pés é tecnologia ancestral; benzeção é tecnologia ancestral; o alimento também na sua plantação tem esse saber ancestral que, na sua preparação, tem poder e se torna um remédio.

A tecnologia ancestral está se perdendo pela banalização. Tudo isso é tecnologia ancestral, porque não fomos nós que inventamos. Eu sempre deixo explícito que eu não estou trazendo nada, eu não estou inventando a roda, tudo isso já estava aqui. Hoje a gente só conseguiu trazer para outro processo de trabalho. Hoje eu consigo trabalhar com ervas, vaporização, escalda-pés, aquela conexão da cura do útero num consultório, mas não inventei nada.

O que se faz hoje? Se apropria do conhecimento ancestral, por exemplo, dá outro nome – o banho de ofurô – e paga caríssimo no banho de ofurô. Mas se você vai ao terreiro, a benzedeira faz o mesmo de graça na casa de axé, e você não toma, porque é da religião, tudo isso porque foi demonizado. Na verdade, a benzedeira ao dar-me um banho com água quente, sal grosso e alecrim, está-me ensinando, tratando. Essa é característica da circularidade e do comunitarismo.

Tem um documento que fala do trabalho de parteira, Trabalho no Brasil, já foi oficial, mas quando foi tomando força, começou-se a demonizar e passou-se apenas para o curso de medicina e passaram a colocar as parteiras como se não tivessem nenhum conhecimento. Hoje em dia, eles inventaram um nome para as parteiras: doula. As doulas vão fazer o curso de doulas, que hoje é a enfermagem obstétrica, e desconhecem que isso faz parte de um conhecimento tradicional, pois ele foi demonizando. Tem uma lógica de mercado, já vi isso aqui. Exemplo: a fitoterapia é legalizada, você pode indicar. Eu sou fitoterapeuta, posso indicar e prescrever, mas a erveira é condenada, não pode. O saber dela não é considerada um saber científico. Se desvaloriza aquela senhora como a Dona Negrinha das Bonecas que conhecia e sabia sobre o uso de um tanto de ervas. O conhecimento dela deixou de ter valor, porque ela não se sentou no banco de escola e não tem um caderno. Tem um estudo científico que comprova que as plantas têm um som nas plantas, têm a sua vibração, porque são células, de cada planta funciona diferente a depender da planta.

Tem um livro intitulado *A vida secreta das plantas*, cujo autor foi um cientista. Depois que escreveu esse livro, foi “linchado” pela academia e caiu no ostracismo, porque naquele livro ele descreve o funcionamento energético e a vida que as plantas. Essa teoria dele desmistificava e tirava o grande poder da botânica. Foi largado ao ostracismo, ele morreu, foi excluído da academia.

Continuando nossa conversa sobre a ancestralidade, quero retomar o significado de bênção, que significa bendizer, é a arte do bem-dizer, quando uma mãe fala palavras boas para o seu filho, ela está benzendo o seu filho. Não tem verbo mais forte que o verbo da mãe. Tem um conhecimento das tribos zulus que diz: mãe é a única que pode nutrir o filho espiritualmente, uma palavra de mãe, um colo de mãe cura.

Eu trabalho com mulheres com perda gestacional, o meu conselho quando as mães chegam com as filhas que perderam o bebê, eu digo: “Você pode curar a sua filha”. As mães aflitas dizem: “mas ela não está querendo conversar”. Eu respondo: “faz a comida que vocês sabem que tem uma alquimia, faz um feijão, dá o colo, põe no seu colo, põe a mão na cabeça dela”. Porque quando você passa a mão na cabeça do seu filho, você conecta a ancestralidade,

porque o cabelo é o último a decompor-se; você pode tirar todos os ossos no cemitério, mas o cabelo está lá, dura por décadas. Então, quando você, mãe, coloca a mão na cabeça do seu filho e o bem diz você, trabalha oralidade, ancestralidade, memória energia vital e Ubuntu.

Outra coisa é o trabalho com os pés. Isso significa reverenciar os nossos ancestrais. O pé que nos liga à ancestralidade após a nossa passagem. O filme *Pantera Negra* retrata isso, quando ele chega lá, ele levanta, porque é o pé que nos conecta com os ancestrais. Nascemos pela cabeça, a cabeça é consciência guardiã do seu Ori da sua conexão com sagrado. Por isso, quando o bebê está virado é aquele alvoroço, e existe a questão de não dormir com pés voltados para a porta, pois são eles que nos conectam com os ancestrais e o mundo espiritual. Na África, a maneira de saudar ancestrais é pelos pés.

Retomando o nosso diálogo sobre as ervas, vou explicar o princípio que cada erva. A espada-de-são-jorge tem um jeito próprio de ser usada; se usar de qualquer forma, pode causar alergia gravíssima, é muito forte. Então, tem o modo correto de usar e tem as formas de usar. O alecrim é a erva da mente, não é um sonífero, não é calmante; ele é estimulante, descongiona os vasos sanguíneos, aumenta a circulação e, nesse processo ventila, o seu, os seus neurônios; dá sensação de alegria, porque estimula a dopamina, mas tem as suas restrições: para hipertensos, pode aumentar ainda mais a pressão. A lavanda traz tranquilidade, é excelente para você colocar embaixo do lençol; você forra a cama, coloca o lençol, pega a folhada de alfazema, joga na cama, quando vai dormir ela estimula os sonhos – para quem não sonha, ela estimula os sonhos. O boldo, é para aquele dia em que você está com dor de cabeça, com tanta coisa para pensar, nos ajuda a focar. A arruda é uma planta que tem esse mesmo sentimento, é uma planta que lhe dá o choro que você precisa chorar, o choro entalado, a gente precisava chorar para aliviar; a arruda é uma planta que lhe dá o choro. A arnica tem várias funções, mas a energia dela é de desobstruir todos os seus centros de energia; ela tem essa energia que desobstrui tudo.

Esses são alguns saberes e fundamentos ancestrais. A água é um dos elementos fundamentais e mais antigos. Antigamente tratava da saúde com óleo extraído de ervas. O óleo é essencial, uma gota dele corresponde a 24 xícaras do chá, por isso que é tão forte. A gente não usa óleo essencial indiscriminadamente então se você coloca 10 gotas, multiplica por 24, é o que você está tomando ou que está passando no corpo.

Quando temos enjoo, é bom fazer um escalda-pés com alecrim, folha de limão, casca de laranja. Isso tira a acidez. Essa técnica também faz parte da medicina tradicional chinesa, é uma energia do conhecimento ancestral. O ideal de se fazer um escalda-pé é em uma bacia maior para que se pegue até perto do calcanhar. Você pega até em cima. Você ativa todos os seus

meridianos, estimulam todo o seu corpo, todas as grandes veias meridiano do coração, meridiano do baço. Quando trabalhamos os pés, estimulamos todos os nossos órgãos, de todos os nossos órgãos.

E sinta que nessa bacia de água se encontra as mãos dos seus ancestrais que os trouxeram daqui às mãos dos seus ancestrais que os apoiam numa grande pilha de mãos, te dando apoio e sustentação. Do lado esquerdo, a sua linhagem feminina; do lado direito, a sua linhagem masculina. Sinta com esse potencial da sua ancestralidade apoiando, te conduzindo e sustentando-te. Você é o fruto desses ancestrais. Você é o fruto desses homens e mulheres. Você é a força da sua linhagem. Se permitam usufruir dessa força, desse bem-dizer que, um dia, os seus ancestrais desejaram para você.

Agradeço a todas por estarem aqui hoje. O diálogo nos permite ficar mais perto do Ubuntu.