CEFET/RJ
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

NARRATIVAS DE INTELECTUAIS NEGRAS/OS E LETRAMENTO RACIAL – A ATUAÇÃO DO NÚCLEO DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS E INDÍGENAS DO COLÉGIO PEDRO II

Gabriela dos Santos Coutinho

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais, do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre em Relações Étnico-Raciais.

Orientadora: Talita de Oliveira

Rio de Janeiro
Novembro, 2021

NARRATIVAS DE INTELECTUAIS NEGRAS/OS E LETRAMENTO RACIAL –A ATUAÇÃO DO NÚCLEO DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS E INDÍGENAS DO COLÉGIO PEDRO II

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais, do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre em Relações Étnico-Raciais.

Gabriela dos Santos Coutinho

Banca Examinadora:

_____

Presidente, Professora Dra. Talita de Oliveira (CEFET/RJ)

_____

Professor Dr. Dyego de Oliveira Arruda (CEFET/RJ)

_____

Professora Dra. Adriana Carvalho Lopes (UFRRJ)

SUPLENTES

_____

Professora Dra. Maria Cristina Giorgi (CEFET/RJ)

_____

Professora Dra. Liana de Andrade Biar (PUC-RIO)

Rio de Janeiro
Novembro, 2021

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do CEFET/RJ

C871 Coutinho, Gabriela dos Santos

Narrativas de intelectuais negras/os e letramento racial: a atuação do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas do Colégio Pedro II / Gabriela dos Santos Coutinho. – 2021. 124f. + anexo: il. color. , enc.

Dissertação (Mestrado). Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, 2021.

Bibliografia : f. 112-124

Orientadora: Talita de Oliveira

1. Relações étnicorraciais e educação. 2. Letramento – Aspectos sociais. 3. Brasil. [Lei n.10639, 9 de janeiro de 2003]. 4. Identidade social – Brasil. 5. Negros – Educação. 6. Índios – Educação. I. Oliveira, Talita de (Orient.). II. Título.

CDD 305.8

Elaborada pela bibliotecária Tania Mello – CRB/7 nº 5507/04

RESUMO

Narrativas de intelectuais negras/os e Letramento Racial – a atuação do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas do Colégio Pedro II

O objetivo desta pesquisa é analisar, na interface entre os Estudos da Linguagem e o campo das Relações Étnico-raciais, narrativas sobre práticas de letramento racial (FERREIRA, 2015b; MOSLEY, 2010) promovidas pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas do Colégio Pedro II (NEABI/CPII) em suas múltiplas frentes de atuação. Por considerar a centralidade dos intelectuais negros atuantes no NEABI/CPII na produção de conhecimentos politicamente posicionados e na formação da comunidade interna e externa à escola para a reeducação das relações étnico-raciais, esta pesquisa parte das narrativas desses intelectuais comprometidos com a educação antirracista, que participaram ativamente do processo de criação do Núcleo, em 2013, e que tiveram protagonismo na criação de suas diversas frentes de atuação orientadas sob a ótica das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08 na referida instituição. A partir de uma perspectiva negra decolonial (GOMES, 2020), apresento quatro caminhos – distintos, porém profundamente imbricados – trilhados cotidianamente pelo Núcleo: o político-institucional, o político-epistemológico, o político-identitário e o político-pedagógico. Olhar para essas trilhas, individualmente, e para o diálogo que se estabelece nas encruzilhadas possibilita uma análise mais profunda dos pensares e fazeres desse grupo.

Palavras-chave: Letramento racial; Decolonialidade; NEABI; Intelectualidade negra.

ABSTRACT

Black Intellectuals Narratives and Racial Literacy – the actions of the Center of Afro-Brazilian and Indigenous Studies of Pedro II School

The main goal of this research is to analyze, interfacing Language Studies and the field of Race and Ethnicity Studies, narratives about racial literacy practices (FERREIRA, 2015b; MOSLEY, 2010) promoted by the Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Center for Afro-Brazilian and Indigenous Studies - NEABI) of the Colégio Pedro II (CPII) in its multiple fronts. This research considers the centrality of black intellectuals working at the NEABI/CPII in the development of politically engaged knowledge, and in the formation of the community inside and outside the school for a race and ethnic relations re-education. Therefore it begins with the narratives of those intellectuals committed to an anti-racist education, who actively participated in the process of creating the NEABI, in 2013, and who played a leading role creating its various fronts, oriented by Laws nº 10.639/03 e 11.645/08 in that institution. From a black decolonial perspective (GOMES, 2020), I present four distinct, but deeply intertwined paths followed by the NEABI: the political-institutional, the political-epistemological, the political-identity, and the political-pedagogical paths. Looking at these paths, individually, and at the dialogue that takes place at their crossroads, allows a deeper analysis of the thoughts and practices of this group.

Keywords: Racial Literacy; Decoloniality; NEABI; Black Intellectuals.

Dedico esta pesquisa a todos os
Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas
que lutam diariamente para reinventar a Educação.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço aos meus pais, Wilson e Beatriz, pelas palavras que sempre me motivaram a buscar conhecimento, pela celebração por cada vitória e pelo colo nos momentos de angústia.

Agradeço a todos os alunos que já passaram pela minha vida, desde o CIEP Brandão Monteiro até o Colégio Pedro II. Foi com vocês, no dia a dia, que aprendi a amar minha profissão. Não saberia na vida fazer outra coisa e isso só foi possível graças ao amor de vocês.

Agradeço aos professores que muito me ensinaram durante o percurso deste Mestrado. Como diz a autora de um dos textos lidos nesse percurso, "dos meus muitos nascimentos, quase todos, a figura docente estava lá auxiliando no parto"*. O meu nascimento como pesquisadora começou na UFF, com o auxílio da professora Sônia Monnerat, e se concretizou no PPRER com os professores Roberto Borges, Dyego Arruda e Talita de Oliveira, minha orientadora. Essas quatro figuras foram inspiração e incentivo, acolhimento e cuidado, ouvido e consolo nesta trajetória e, por isso, estarão sempre nas minhas memórias mais afetuosas.

Agradeço ao PPRER, pelo aquilombamento e por viabilizar meu crescimento em todos os sentidos. Hoje sou uma pessoa muito melhor por causa desse Programa.

Agradeço aos amigos do NEABI/CPII, pelos ensinamentos e por serem referências na construção de uma educação emancipatória e antirracista.

Agradeço aos intelectuais entrevistados nesta pesquisa, por suas brilhantes e inspiradoras narrativas, sem as quais esta pesquisa não existiria.

Agradeço ao Colégio Pedro II e ao Departamento de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pela concessão de afastamento para estudos, sem o qual também não seria possível a realização desta pesquisa.

Por último, porém não menos importante, agradeço à Lua, Gaia, Aurora, Shuri e Nimue, que foram minhas fiéis companheiras do início ao fim do solitário processo de escrita desta dissertação e que, com seus miados, afetos e afagos, me ajudaram a manter a sanidade durante o período pandêmico.

*A frase é de Janaína Tavares, uma das autoras de *Letramentos de sobrevivência: costurando vozes e histórias* (LOPES *et al*., 2018).

SUMÁRIO

	Primeiras palavras	**11**
1	**Contexto de pesquisa e caminhos metodológicos**	**20**
1.1	Colégio Pedro II - o *lócus* de pesquisa	20
1.2	Entrevistas e análise de dados	27
2	**Ações Afirmativas no Brasil**	**32**
2.1	Breve histórico de reivindicações dos movimentos sociais negros	32
2.2	A expansão dos NEABIs	37
3	**O NEABI/CPII pelos olhos e vozes de seus intelectuais**	**42**
3.1	**Atuação político-pedagógica**	**48**
3.1.1	"O NEABI acaba sendo esse portal" – frentes de atuação e letramento racial	48
3.1.2	Leis nº 10.639/03 e 11.645/08 – a "guerrilha" cotidiana na educação básica	55
3.2	**Atuação político-epistemológica**	**64**
3.2.1	"A educação se processa de maneira diferente" – valores civilizatórios afro-brasileiros, reconhecimento e representação	64
3.2.2	"O ijexá ecoando no salão nobre do Colégio Pedro II" – Letramentos de Reexistência em lugares de memória	75
3.3	**Atuação político-identitária**	**86**
3.3.1	"Professores negros dentro de uma instituição embranquecida" – um duplo *ethos* acadêmico-científico e militante-político	86
3.3.2	"Fica muito na nossa conta" – discussões sobre o papel da branquitude	95
3.4	**Atuação político-institucional**	**100**
3.4.1	"Qual é o lugar do NEABI na escola?" – reconhecer os avanços para ir além	100

Palavras finais **108**

Referências **112**

Anexos

Anexo 1: Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) 125

Anexo 2: Roteiro da entrevista semiestruturada 127

Anexo 3: Oficinas ERERÉBÁ (2020) 128

Anexo 4: Ementas e bibliografias - Disciplinas ERERÉBÁ (2020) 130

Anexo 5: Ementa e bibliografia – Curso de Introdução à Cultura e Mitologia Nagô-Yorubá (2021) 152

LISTA DE FIGURAS

1	Letramento racial – âmbitos de atuação do NEABI/CPII e categorias de análise	45
2	Ajeun no evento de encerramento do curso de Introdução à Cultura e Mitologia Nagô-Yorubá	78
3	Afoxé Filhos de Gandhi no evento de encerramento do Curso de Introdução à Cultura e Mitologia Nagô-Yorubá	79
4	Afoxé Filhos de Gandhi no evento de encerramento do Curso de Introdução à Cultura e Mitologia Nagô-Yorubá	80
5	Afoxé Filhos de Gandhi no evento de encerramento do Curso de Introdução à Cultura e Mitologia Nagô-Yorubá	80
6	Circuito Histórico e Arqueológico da Herança Africana	84

Primeiras palavras

> *O Quilombismo nos ensina que nós, negros, precisamos construir nossas próprias instituições independentes e progressistas, consolidar nossa coesão e força política, reconstruindo e fortalecendo a nossa comunidade para podermos sobreviver numa sociedade racista.*
> *(Abdias Nascimento, 1982, p. 32)*

O objetivo desta pesquisa é analisar, na interface entre os Estudos da Linguagem e o campo das Relações Étnico-raciais, narrativas sobre práticas de letramento racial promovidas pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas do Colégio Pedro II (NEABI/CPII), tanto no âmbito da formação continuada de professores quanto no diálogo com a comunidade interna e externa da escola.

Partindo dos pressupostos do letramento racial ou letramento racial crítico – termos correlatos que têm sido utilizados no campo da Educação, da Sociologia e da Linguística Aplicada recentemente –, que apontam para a necessidade de refletir sobre como a raça e o racismo têm impacto nas identidades sociais, seja no ambiente profissional, escolar, universitário, familiar ou em qualquer outro tipo de relação social (FERREIRA, 2015b), procedo à escuta atenta do conhecimento experiencial de intelectuais negros atuantes no NEABI/CPII, comprometidos com a educação antirracista, que participaram ativamente do processo de criação do Núcleo, em 2013, e que tiveram protagonismo na criação de suas diversas frentes de atuação orientadas sob a ótica das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08 na referida instituição. Nesse contexto, o letramento racial se constitui como uma das principais estratégias de combate ao racismo estrutural (ALMEIDA, 2018) que se alastra cotidianamente como metástase nas instituições – inclusive naquelas de educação formal.

Passado, presente e futuro do Núcleo emergem nas narrativas. Esta pesquisa se dá, portanto, através da investigação de como esses intelectuais constroem significados e descrevem o contexto pretérito de criação do Núcleo, as estratégias de letramento racial capitaneadas pelo Núcleo desde então na instituição e as expectativas sobre os próximos passos do grupo.

Considero a centralidade dos intelectuais negros que dão vida ao NEABI/CPII e suas potencialidades na produção de conhecimentos politicamente posicionados e na formação

crítica da comunidade escolar para a reeducação das relações étnico-raciais (ROZA; ROZA, 2020). Assim, busco compreender como ocorrem as experiências de letramento racial na instituição a partir do olhar e das vozes desses pesquisadores participantes do Núcleo para responder à pergunta: quais são e como se dão as práticas de letramento racial que são promovidas pelo NEABI no contexto do CPII?

A intelectualidade negra opera no sentido da ressignificação da ideia de raça, compreendendo-a como uma "construção mental" que expressa a experiência básica da dominação colonial e que permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo. Ao tematizarem raça como construção social, cultural, histórica e política, essa intelectualidade coloca-se no terreno político e epistemológico de "desconstrução mental" (GOMES, 2010, p. 504), ressignificando e descolonizando conceitos e categorias. Portanto, é nesse sentido que a categoria raça será compreendida nesta dissertação.

A partir da análise das narrativas, procedo à discussão teórica, em uma abordagem interdisciplinar, que busca contemplar categorias de análise ancoradas nos Estudos Narrativos e nos Estudos de Letramentos – duas grandes áreas dos estudos da Linguagem – em conexão com temas de discussão dos estudos das Relações Étnico-raciais, como as políticas públicas afirmativas e a intelectualidade negra e seu protagonismo no avanço do letramento racial em diversos espaços sociais e institucionais.

Seguindo as premissas da pesquisa qualitativa interpretativista (OLIVEIRA, 2015; DENZIN; LINCOLN, 2006), busco compreender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles atribuem. Não persigo uma realidade objetiva por entender que é impossível captá-la. A estrutura interpretativa a ser alcançada nesta pesquisa se alicerça no diálogo entre os níveis microssocial - no entendimento dos fatos através de aspectos subjetivos dos narradores - e macrossociológico.

Segundo Gomes (2005), a formação da identidade negra implica a construção do olhar de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico-racial sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. No Brasil, além dessa relação de alteridade que ocorre nas dimensões subjetiva e simbólica, a construção da identidade negra envolve também um sentido político. Fenotipicamente desfruto dos "privilégios" que o lugar do mestiço engendrou, consequência da ideologia da democracia racial e de seu pressuposto correlato, a ideia da miscigenação

(SILVA, 2017). Sair do lugar da *alienação da identidade racial*, isto é, do não-lugar, e ir para o lugar do *pertencimento racial* foi um processo que convergiu com o meu tempo em sala de aula como professora. O compromisso político-social da docência me fez refletir, entre outras coisas, sobre os traços fenotípicos que sempre me permitiram "negociações de privilégios". Segundo Nogueira (1998), no Brasil, a probabilidade de um indivíduo sofrer racismo está diretamente relacionada à intensidade de suas marcas raciais.

Foi, portanto, no espaço escolar, como professora da educação básica, que desenvolvi a percepção das desigualdades raciais – que ultrapassam os fatores socioeconômicos – e da violência racista, que recai muito mais sobre quem não tem a prerrogativa de ser ou não lido como negro[1] na sociedade. O desenvolvimento tardio do meu pertencimento racial se deve a uma sequência de silenciamentos, uns inconscientes – como o do meu núcleo familiar – e outros explicitamente deliberados – como o que ocorre nos currículos da educação básica e das graduações. Durante todo o ensino fundamental, o curso de formação de professores no ensino médio e a formação em Letras (2006-2009), nunca participei de uma discussão verdadeiramente produtiva sobre as relações étnico-raciais.

Minha trajetória profissional como professora teve início em 2009 na rede municipal de educação do Rio de Janeiro. Trabalhei por dez anos na favela da Vila Cruzeiro, localizada no Complexo da Penha. Durante minha passagem pela educação municipal, atuei como professora da educação infantil, do primeiro segmento do ensino fundamental, do Projeto de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) e do segundo segmento do ensino fundamental, em um projeto denominado 6º ano experimental[2]. Em uma área periférica e marginalizada, a escassez de recursos didáticos e pedagógicos, a infraestrutura precária e os constantes conflitos armados no entorno da escola deixam explícitas as desigualdades quanto ao acesso à educação formal básica de qualidade para um corpo discente majoritariamente negro.

Em março de 2019, ingressei como professora de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) no CPII, com atuação nos anos iniciais do ensino fundamental. O

[1] Compreendo neste texto a definição de negros conforme a determinação do Movimento Negro no Estatuto da Igualdade Racial Brasileiro, de 2010, como a soma de quem se autodeclara preto ou pardo, conforme o quesito cor ou raça do IBGE.

[2] Programa criado em 2011 pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ) com o objetivo de minimizar para os alunos os efeitos de transição do primeiro para o segundo segmento do ensino fundamental. No programa, professores generalistas ministram aulas em turmas do 6º ano, nos moldes do Ensino Fundamental I, e apenas no fim do 6º ano, há essa migração para a estrutura do Ensino Fundamental II, com vários professores por disciplina.

primeiro impacto ocorreu antes mesmo de qualquer leitura ou estudo sobre a composição racial dos corpos discente e docente do Colégio. A observação superficial dos pátios dos *campi* foi suficiente para perceber uma comunidade escolar majoritariamente branca, cenário bem diferente daquele em que estive inserida por quase dez anos.

Na primeira semana de julho de 2019, no encontro promovido pela chefia do departamento de anos iniciais do ensino fundamental intitulado "III Diálogos nos anos iniciais: maneiras de fazer e pensar", ocorrido no auditório do *campus* São Cristóvão, a mesa "Desaprender para reaprender: uma outra escola possível" foi composta por duas professoras integrantes do NEABI/CPII e pelo professor e pesquisador Renato Noguera, ex-aluno do CPII. Eles discorreram brilhantemente sobre a necessidade de centralizar a questão racial nos processos educativos e de pensar o racismo como estrutural, sobre experiências pedagógicas, filosofias centradas em perspectivas africanas, sobre a necessidade do letramento racial dos profissionais para atuação em meios de educação formal, etc. No momento de abertura para perguntas do público, uma professora do Colégio levantou a discussão sobre os processos de exclusão de alunos negros que acontece nesse espaço escolar, destacando que há turmas concluintes do ensino médio com dois alunos negros apenas. Uma responsável de aluno dos anos iniciais, que se apresentou como professora de outra rede de ensino, questionou sobre a adoção de literatura racista[3] para crianças no *campus* em que seu filho estuda, destacando que essa prática perpetua violência. Algumas perguntas foram respondidas pela chefia de departamento, que repudiou toda e qualquer prática racista. Outras foram respondidas pelos integrantes da mesa, momento em que se percebeu a relevância das pesquisadoras das relações étnico-raciais que integram o NEABI/CPII no enfrentamento das questões levantadas e na condução das reflexões sobre a efetividade de uma educação antirracista no Colégio. Nesse mesmo dia, ao final do encontro, solicitei à vice-coordenadora do NEABI/CPII, que era uma das integrantes da mesa, minha entrada no Núcleo.

No NEABI/CPII, encontrei um espaço de "aquilombamento" com pares que compartilham das mesmas inquietações, indignações e, consequentemente, mesmas lutas que eu. O contato com os membros do Núcleo, com suas pesquisas acadêmicas e com seus modos de atuação e intervenção nos *campi* foi fundamental para que eu, recém-chegada ao Colégio,

[3] A responsável de aluno questionou sobre a adoção, em um dos *campi* do CPII, da obra "Reinações de Narizinho", de Monteiro Lobato, pontuando o caráter eugenista do livro.

definisse minha identidade como professora-pesquisadora das relações raciais nesse contexto escolar.

Segundo Nascimento (2019), os quilombolas, desde o século XV, nos legaram um patrimônio da prática quilombista. Os quilombos – tanto aqueles que se encontravam no seio das florestas de difícil acesso quanto aqueles que se estruturavam em formas associativas e assumiam modelos de organização permitidos, tolerados ou legalizados pela sociedade dominante[4] – se constituíam como "genuínos focos de resistência física e cultural" (NASCIMENTO, 2019, p. 281). Esses espaços formavam "uma unidade, uma única afirmação humana, étnica e cultural, a um tempo integrando uma prática de libertação e assumindo o comando da própria história" (NASCIMENTO, 2019, p. 281-282). A este complexo de significações, a essa *praxis* afro-brasileira, o autor denomina de quilombismo.

Contrariando o que muitos pensam, Nascimento (2019, p. 289-290) explica que "quilombo não significa escravo fugido. Quilombo quer dizer reunião fraterna, livre e solidariedade, convivência, comunhão existencial". No caminho para levar a colonização mental eurocentrista à falência, está o advento da libertação quilombista. Apesar de não ter o objetivo de aprofundar nesta pesquisa os fundamentos pan-africanistas defendidos por Nascimento (2019), a reflexão sobre a atuação dos NEABIs encontra interlocução com os ideais do quilombismo porque

> (...) acreditamos na reinvenção de nós mesmos e de nossa história. Reinvenção de um caminho afro-brasileiro de vida fundado em sua experiência histórica, na utilização do conhecimento crítico e inventivo de suas instituições golpeadas pelo colonialismo e pelo racismo. Enfim, reconstruir no presente uma sociedade dirigida ao futuro, mas levando em conta o que ainda for útil e positivo no acervo do passado. (NASCIMENTO, 2019, p. 288)

Menciono minha própria tomada de consciência racial e minha trajetória profissional – desde minha formação até minha chegada ao NEABI/CPII – para explicitar meu lugar de enunciação, pois compactuo com a ideia de Ladson-Billings (2006) ao afirmar que

[4] "Objetivamente, essa rede de associações, irmandades, confrarias, clubes, grêmios, terreiros, centros, tendas, afoxés, escolas de samba, gafieiras foram e são os quilombos legalizados pela sociedade dominante" (NASCIMENTO, 2019, p. 281).

> (...) esse rodeio discursivo não é meramente um novo narcisismo, mas, sim, demonstra minha preocupação em me situar como pesquisadora – quem sou eu, no que acredito, quais as experiências que tive – pois é isso que afeta o objeto, o modo e a finalidade da minha pesquisa. (LADSON-BILLINGS, 2006, p. 270)

Racializar minha docência a partir da minha consciência racial é um processo diário e contínuo e, acima de tudo, uma decisão política. Como professora da educação básica pública brasileira, venho assumindo um compromisso com a educação antirracista, examinando diariamente minhas práticas para perceber se/como tenho promovido espaços de discussão e resistência capazes de contribuir para a transformação da nossa realidade.

Com vistas à superação da tradição positivista e do mito da neutralidade do pesquisador, esta pesquisa se alinha com o conceito de reflexividade (MELUCCI, 2005), que considera cada observação e cada conhecimento como resultado de processos que possuem caráter circular, dialógico e conflituoso. O texto de Velho (2008) orientará a discussão sobre a objetividade relativa desta dissertação, pelo fato de a pesquisadora ser parte do campo de observação. Como professora-pesquisadora que lança mão de um estudo de caso, sou parte desse campo, que me antecede, se transforma e transforma o meu olhar no confronto intelectual, e mesmo emocional, gerado pela pesquisa.

Segundo Geertz (2008, p. 16), "o *locus* de estudo não é o objeto de estudo". É preciso, portanto, evidenciar que a proposta deste trabalho não é estudar a instituição em si, mas sim investigar como ocorrem as experiências de letramento racial nessa instância singular, com ênfase na interpretação em contexto, considerando a história e a situação geral da instituição no momento da pesquisa. Nesse sentido, o estudo de caso se caracteriza como uma das escolhas metodológicas porque representa uma estratégia eficaz "quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real" (YIN, 2001, p. 19).

É importante destacar que compreendo a atuação dos intelectuais negros do NEABI/CPII, nas múltiplas atividades de letramento racial em que estão envolvidos, dentro pressupostos da decolonialidade (QUIJANO, 2010; ARROYO, 2013; CARVALHO, 2020; MALDONADO-TORRES, 2020) e, mais especificamente, na perspectiva negra decolonial brasileira (GOMES, 2020). Segundo Quijano (2000, p. 342), a colonialidade "se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do

dito padrão de poder e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões materiais e subjetivas, da existência social cotidiana e da escala social". Tratar da decolonialidade na Educação sob uma perspectiva negra brasileira significa, então, dar centralidade para as narrativas negras "que compõem a diversidade epistêmica do campo do conhecimento científico eivadas de aprendizados construídos na história e nas práticas e experiências culturais, políticas e sociais, que fazem parte dos processos de pluralidade interna e externa da ciência" (GOMES, 2020, p. 244).

Nesta pesquisa, opto pelo conceito de decolonialidade em seu sentido amplo, que abarca a longa tradição de resistência e de luta pela reexistência política e epistêmica das populações afrodiaspóricas[5], especialmente, da população negra brasileira. Segundo Bernardino-Costa *et al*. (2020, p. 10),

> uma das vantagens do projeto acadêmico-político da decolonialidade reside na sua capacidade de esclarecer e sistematizar o que está em jogo, elucidando historicamente a colonialidade do poder, do saber e do ser e nos ajudando a pensar em estratégias para transformar a realidade.

Como explicam os autores, a colonialidade se reproduz em uma tripla dimensão: a do poder, do saber e do ser. O conceito de *colonialidade do poder* se refere à inter-relação entre formas modernas de exploração e dominação e nele está a leitura da raça e do racismo como o princípio organizador que estrutura todas as múltiplas hierarquias do sistema-mundo (GROSFOGUEL, 2008); o conceito de *colonialidade do saber* está relacionado ao rol de epistemologias e teorias que atuam na (re)produção de regimes de pensamento coloniais e no "ocultamento" das identidades culturais que estejam fora do eixo hegemônico (CASTRO-GOMES, 2005); já o conceito de *colonialidade do ser* se refere à experiência vivida da/na colonização e seu impacto nas subjetividades (MALDONATO-TORRES, 2007). A discussão proposta nesta pesquisa engloba, portanto, a análise de como as ações do Núcleo contribuem para a descolonização do poder, do saber e do ser.

[5] Apesar de reconhecer que as discussões decoloniais abarcam também a longa trajetória de resistência das populações indígenas, esta pesquisa focaliza em estudos dos movimentos sociais negros, sendo a questão indígena tratada pontualmente.

Outro ponto que merece considerações diz respeito ao uso das palavras *des*colonização e *de*colonialidade – e seus correlatos – ao longo desta dissertação. Segundo Maldonado-Torres (2020, p. 36), "a *des*colonização refere-se a momentos históricos em que sujeitos coloniais se insurgiram contra os ex-impérios e reivindicaram a independência" e "a *de*colonialidade refere-se à luta contra a lógica da colonialidade e seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos"[6]. O autor explica também que às vezes o termo descolonização é usado no sentido de decolonialidade, assim como colonialismo é usado no sentido de colonialidade. Esclarecidas as diferenças conceituais, explicito que, nesta pesquisa, a palavra descolonização e seus derivados podem ser usados eventualmente e, nesses casos, devem ser apreendidas no sentido de decolonialidade, como expressão da "luta pela criação de um mundo onde muitos mundos possam existir, e onde, portanto, diferentes concepções de tempo, espaço e subjetividades possam coexistir e se relacionar produtivamente" (MALDONADO-TORRES, 2020, p. 36).

O NEABI/CPII, apesar do nome, não se constitui apenas como um núcleo de estudos, pois seus projetos decoloniais e seus campos de atuação vão muito além das pesquisas acadêmicas. Para que o leitor compreenda os múltiplos movimentos do Núcleo, apresento quatro caminhos trilhados cotidianamente pelo grupo: o político-institucional, o político-epistemológico, o político-identitário e o político-pedagógico. Esses quatro eixos, mapeados e desenvolvidos a partir da análise das narrativas, se interseccionam e fazem emergir diferentes categorias de análise.

Olhar para essas trilhas, individualmente, e para o diálogo que se estabelece nas encruzilhadas possibilitará uma análise mais profunda dos pensares e fazeres desse grupo. Assim, a intelectualidade negra presente no NEABI/CPII, através do letramento racial que empreende em suas frentes de atuação, atua para tensionar discussões e mudanças nesses quatro âmbitos distintos, porém profundamente imbricados. Vale destacar que esses tensionamentos ocorrem em uma instituição centenária, uma das mais antigas do país, nascida em um contexto imperial e escravocrata.

Para apresentar de modo mais organizado as reflexões desenvolvidas, esta dissertação está organizada em três capítulos, além da introdução, das considerações finais, das referências e dos anexos.

[6] Para maiores informações sobre a distinção entre o projeto decolonial do Grupo Modernidade/Colonialidade e a ideia histórica de descolonização, ver Ballestrin (2013).

No capítulo 1, são apresentados os procedimentos metodológicos que nortearam a pesquisa, evidenciando características do CPII como *lócus* de pesquisa. São abordados a memória histórica da instituição e o perfil discente atual quanto à cor/raça através de Cunha Júnior (2008) e Colégio Pedro II (2021c, 2021d). Também explicito neste capítulo aspectos relacionados à geração de dados por meio das entrevistas segundo os pressupostos de Gaskell (2002), Bastos e Santos (2013) e Demo (2001).

No capítulo 2, exploro o histórico de lutas reivindicativas promovidas pela intelectualidade negra presente dos movimentos sociais negros e seu protagonismo no avanço das políticas públicas afirmativas até a criação e expansão dos NEABIs no Brasil. Para tanto, utilizo os pressupostos de Alves (2017), Roza e Roza (2020), Marques e Silva (2016), Moehlecke (2002), Santos (2005, 2011), Borges (2015), Nascimento e Borges (2017), Gomes (2010, 2017), Ratts (2009) e Rodriguez *et al.* (2018).

No capítulo 3, proponho a reflexão sobre os modos de interconexão dos âmbitos de atuação do NEABI/CPII em consonância com os pressupostos da Teoria Racial Crítica (LADSON-BILLINGS; TATE, 1995; RYAN; DIXSON, 2015; DELGADO; STEFANCIC, 2021). Compreendendo que os letramentos das relações étnico-raciais (BIAR; OLIVEIRA, 2015) são um construto plural e ideológico que abarca diversas categorias de estudo, neste capítulo, procedo à análise das narrativas englobando conceitos como letramento racial e letramento racial crítico (FERREIRA, 2015a, 2015b; MOSLEY, 2010), letramentos de reexistência (SOUZA, 2011), representação (TRINDADE, 2006, 2010; MUNANGA, 2005, 2009, 2020) e branquitude (KILOMBA, 2019; LOPES, 2016; MOMBAÇA, 2017a, 2017b). Trazer esses pressupostos teóricos no mesmo capítulo em que apresento as narrativas foi uma escolha metodológica que visa centralizar a discussão a partir dos eixos temáticos emergentes nas entrevistas.

Apesar de tratar das relações entre letramentos das relações étnico-raciais e decolonialidade em escala local, no âmbito das ações desenvolvidas pelo NEABI/CPII, as reflexões evocadas aqui podem contribuir com as discussões para a educação escolar decolonial/antirracista/emancipatória de uma maneira geral.

1- Contexto de pesquisa e caminhos metodológicos

> *Histórias e narrativas potentes podem iniciar um processo de correção em nosso sistema de crenças e categorias, chamando atenção para evidências negligenciadas...*
>
> *(Richard Delgado e Jean Stefancic, 2021, p. 71).*

1.1- Colégio Pedro II - o *lócus* da pesquisa

A origem do CPII remonta ao Colégio dos Órfãos de São Pedro, criado em 1739 pelo Bispo D. Antônio de Guadalupe. Em 1766, quando o Colégio mudou-se para a região da Rua do Valongo – local que abrigava a capela consagrada a São Joaquim –, passou a ser chamado de Seminário de São Joaquim[7] (CUNHA JÚNIOR, 2008). Segundo dados da Exposição Memória Histórica do CPII (COLÉGIO PEDRO II, 2021c), o seminário exercia também a função de escola, funcionando como um "polo de cultura" na cidade do Rio de Janeiro, papel que ganhou mais relevância com a expulsão dos jesuítas do Brasil, em 1759.

Em 2 de dezembro de 1837, data em que o imperador Dom Pedro II completava 12 anos de idade, o ministro interino do Império, Bernardo Pereira de Vasconcellos, transformou o Seminário de São Joaquim em Imperial Collegio de Pedro Segundo, tendo sido oficializado por Decreto Imperial em 20 de dezembro do mesmo ano.

É importante entender que, com a Independência do Brasil, em 1822, a antiga colônia passou a enfrentar o desafio de se transformar em um Império autônomo, uma Nação. Em um período de muitas mudanças na condução política do país, surgiram dois grupamentos da elite política: o Progressista e o Regressista. Esse último, também chamado de Saquarema, era composto por políticos fluminenses que representavam o grupo dominante no seio do Partido Conservador, o qual assumiu o controle do Estado Imperial nos últimos anos das Regências. Buscando fortalecer a autoridade do poder central para consolidar a Monarquia e defendendo a continuidade do regime escravista de produção, Saquaremas, como o deputado mineiro

[7] Ao longo de sua história, a instituição recebeu outros nomes, como Real Colégio de São Joaquim, em 1813, e o Seminário Imperial de São Joaquim, em 1824.

Bernardo Pereira de Vasconcellos, defendiam a ideia de que princípios democráticos geravam anarquia e desorganização.

É, portanto, com o intuito de reestabelecimento da autoridade monárquica e da figura simbólica do imperador, assegurando a continuidade do caráter elitista e desigual da sociedade brasileira, que o CPII é gestado (CUNHA JÚNIOR, 2008). Nesse sentido, a instituição assumiu um papel relevante no projeto de expansão e reprodução dos Saquaremas. Segundo Cunha Júnior (2008), o processo de expansão Saquarema ajuda a explicar a criação do CPII:

> Seria preciso criar uma instituição que estivesse sob o controle do Estado e que fornecesse uma formação secundária abrangente e distintiva, própria aos filhos da elite, jovens que, no futuro, após passagem pelas Academias Superiores, poderiam ocupar o mundo do governo imperial, garantindo assim a expansão Saquarema. (CUNHA JÚNIOR, 2008, p. 23).

Ao ser instituído em 1837, ele passou a ser o único colégio de instrução secundária oficial do país (NEVES, 2008). Inicialmente, oferecendo apenas o ensino secundarista em regime de Internato, o Colégio instaurou o "currículo colegial" (PENNA, 2009) e fornecia aos seus egressos o título de Bacharel em Letras, que dava acesso direto às universidades.

O ingresso de discentes no período imperial contava com "um rigoroso exame de admissão, que levava em consideração a idade, o mérito adquirido e habilidades inatas" (COLEGIO PEDRO II, 2021c). O decreto de criação não especificou que a instituição se destinaria exclusivamente à educação de meninos, porém, segundo os costumes da época, era esse o público atendido. Alves (2009), ao descrever os avanços e retrocessos que marcaram a presença feminina no CPII, afirma que o ingresso das mulheres no corpo discente do Colégio somente efetivou-se noventa anos após a sua fundação, em 1927.

Na sociedade imperial do século XIX, o ensino no Colégio não era gratuito. Os alunos admitidos pagavam honorário, que se caracterizava por matrícula anual e pensões trimestrais, sendo concedidas algumas gratuidades para, por exemplo, órfãos de pais militares e filhos de professores com dez anos de serviço no magistério (RODRIGUES, 2010). A isenção de taxas e mensalidades no Colégio Pedro II e outros estabelecimentos federais de ensino secundário se deu somente em 1951, através do Decreto nº 29.396, que estabeleceu que nenhuma taxa ou mensalidade seria cobrada aos alunos matriculados no CPII, nem em quaisquer outros

estabelecimentos federais de ensino secundário.

Destaco também a cultura religiosa do CPII, conformada desde os primeiros anos de funcionamento da instituição. Além do fato de o local escolhido para abrigar o Colégio ter estilo conventual, seus primeiros reitores foram religiosos – Frei Dom Antônio de Arrábida e Padre Leandro Rebello Peixoto e Castro. Prova contundente da posição que a Igreja assumiu na instituição são os juramentos feitos pelos bacharelandos, que giravam em torno das promessas de respeitar e defender as instituições pátrias, de manter a religião do Estado, obedecer e defender o Imperador. Esses juramentos ocorriam em cerimônias de distribuição de prêmios aos alunos que apresentavam melhor desempenho nos exames internos e em eventos de colação de grau dos Bacharéis em Letras formados pelo Colégio. Essas solenidades ocorriam no local conhecido como Salão Nobre, inaugurado em 1875, contando com a presença do Ministro do Império, do Imperador e da Imperatriz, que conferiam prestígio às cerimônias.

Entretanto, a partir da década de 1870, a cultura religiosa passou a ser questionada por argumentos científicos e racionais, fruto do pensamento positivista que conquistava adeptos no interior da instituição e no país. Então, em 1878, através do Decreto nº 6.884, a obrigatoriedade do ensino religioso foi suprimida na instituição.

O início da República, em 1889, alterou o nome do Colégio – que passou a ser chamado de Instituto Nacional de Instrução Secundaria (1889) e, depois, Gymnasio Nacional (1890) – e sua organização pedagógica. Na versão republicana do antigo Colégio da Corte, houve a emergência de novas ideias positivistas, cientificistas, e, com isso, os alunos formados passam a receber o título de Bacharel em Ciências e Letras.

Segundo Cunha Júnior (2008), ao observar a atuação do CPII nesse período, associada ao trabalho desenvolvido pelas instituições de ensino superior, é possível notar de maneira mais efetiva a participação da escola brasileira na renovação da elite nacional nas últimas décadas do século XIX. Esses lugares de educação, na visão do pesquisador, possuem grande potencial produtivo, isto é, produzem e fazem emergir novos grupos sociais: “as mudanças ocorridas no CPII podem ser interpretadas como estratégias de renovação da elite brasileira no final do século XIX” (CUNHA JUNIOR, 2008, pág. 123).

O Decreto de 24/10/1857 dividiu o Colégio em dois estabelecimentos: o Externato, que continuaria no mesmo prédio no centro da cidade; e o Internato, que seria localizado no bairro

do Engenho Velho[8]. O argumento utilizado para essa divisão foi a recomendação de médicos higienistas, que aconselhavam que instituições educativas se localizassem longe de centros urbanos. Entretanto, segundo Cunha Júnior (2008), a abertura do Externato estava relacionada com a intenção dos dirigentes imperiais de acabar com as aulas avulsas[9] que funcionavam no Município da Corte, que se encontravam sob responsabilidade direta dos seus professores, sem qualquer fiscalização, representando uma ameaça à ordem conservadora que os Saquaremas buscavam assegurar e difundir.

Embora tenha nascido para a elite do Império, no decorrer dos anos, a escola foi acompanhando as políticas públicas de universalização do ensino público. Em suma, o primeiro ciclo de expansão, ocorrido na década de 1950, contou com a criação de seções escolares nos bairros do Engenho Novo, Humaitá e Tijuca – quando a instituição carregava o título de "Colégio Padrão do Brasil" (COLÉGIO PEDRO II, 2021a). Nesse período, não houve mudança significativa no perfil discente devido ao fato de o acesso ainda ser feito através de exigentes provas classificatórias.

O segundo ciclo de expansão, ocorrido na década de 1980, foi marcado pela inauguração das Unidades de Ensino de primeiro segmento do ensino fundamental – na época, da Classe de Alfabetização à 4ª série –, chamadas carinhosamente de "Pedrinhos". Por ter o sorteio como forma prioritária de ingresso nesse segmento específico, Chamarelli (2001, p. 36) afirma que "o Pedrinho já nasce com a marca da diversidade e da heterogeneidade". O sorteio, potencialmente, tornaria o acesso mais democrático, já que não haveria mais competição desigual – pelo menos nos anos iniciais do ensino fundamental – e traria para esse espaço escolar um grupo mais heterogêneo em termos de raça e classe.

O terceiro ciclo, nos anos 2000, contou com a expansão do Colégio para áreas mais periféricas da cidade – como o município de Duque de Caxias, na Baixada Fluminense, e o bairro de Realengo, na zona oeste do município do Rio de Janeiro –, além de marcar o início da instrumentalização das cotas sociais na instituição, em 2004[10], e das subcotas raciais, em

[8] São Francisco Xavier do Engenho Velho é uma antiga freguesia (conjunto de bairros) que compreendia toda a região hoje denominada de Grande Tijuca.

[9] "A instrução secundária oferecida no Município da Corte e nas demais províncias brasileiras concentrava-se até então nas aulas avulsas, em estabelecimentos particulares e em alguns seminários religiosos. O CPII foi o primeiro estabelecimento de ensino secundário organizado pelo governo central (...)" (CUNHA JÚNIOR, 2008, p. 27)

[10] Em 2004, a escola adotou a política de reserva de 50% das vagas para candidatos egressos de escola pública nos concursos de admissão para o segundo segmento do ensino fundamental e para o ensino médio. A diretriz foi adotada com base no Projeto de Lei 3.627/04 do governo federal, que, com o intuito de alterar o perfil das

2012[11]. Foi também neste último ciclo de expansão que foi inaugurado o Centro de Referência em Educação Infantil Realengo (CREIR), em 2012. Com a oferta desse segmento, primeira etapa da educação básica, o CPII passou a atender crianças de 3 a 5 anos de idade, com seleção discente realizada através de sorteio público.

Em junho de 2012, através da Lei nº 12.677, o CPII foi equiparado aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e, por isso, suas unidades receberam a denominação de *campus/campi*. Os Institutos Federais foram concebidos no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) diante da concepção de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Assim, a partir de 2012, começa a implantação das especializações no CPII, sendo o Programa de Residência Docente (PRD) a primeira delas. A partir de então, mais quinze cursos *lato sensu* foram criados visando à formação complementar de profissionais que atuam em diferentes sistemas educacionais do país. Em 2019, o Colégio passou a oferecer à comunidade três programas de mestrado profissional, além de diversos cursos e atividades de extensão. Em 2020, o Colégio inaugurou seus primeiros cursos de licenciatura nas áreas de Ciências Sociais, Filosofia, Geografia e História, compondo as Licenciaturas Integradas em Humanidades.

Hoje, o CPII possui 14 *campi*, sendo 12 no município do Rio de Janeiro, um em Niterói e um em Duque de Caxias, além do CREIR, localizado em Realengo, somando, atualmente, mais de 13 mil alunos (COLÉGIO PEDRO II, 2021d).

Apesar das diversas estratégias da instituição para viabilizar acesso e permanência – como a reserva de vagas já mencionadas anteriormente; a Assistência Estudantil para alunos

universidades federais, instituía a reserva de vagas para estudantes que tivessem cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Mesmo não oferecendo educação em nível superior naquele momento, o CPII adotou em seus concursos de admissão essa política de cotas sociais – metade das vagas para o 6° ano do ensino fundamental e para o 1º ano do ensino médio foram destinadas a candidatos egressos da rede pública de ensino.

[11] A Lei nº 12.711, conhecida como Lei das Cotas, sancionada em agosto de 2012, instituiu a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas universidades federais e institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos autodeclarados pretos, pardos e indígenas e a pessoas com deficiência (inclusão dada pela Lei nº 13.409/2016), oriundos do ensino médio público, em cursos regulares ou da Educação de Jovens e Adultos. De acordo com a Lei, o cálculo deve seguir a proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Dessas vagas, 50% são reservadas aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo per capita. Devido ao fato do critério de cor/raça se encontrar atrelado à exigência de que o estudante seja egresso de escola pública, alguns autores como Feres Júnior e Daflon (2014) e Santos (2021) denominam as cotas raciais como "subcotas". Atendendo às exigências da nova Lei, o CPII, em seu processo de seleção e classificação de candidatos à matrícula na 1ª série do ensino médio para o ano letivo de 2013, passou a considerar para reserva de vagas, além dos critérios sociais (egressos de escola pública e renda familiar bruta), os critérios raciais.

com renda familiar *per capita* até um salário mínimo e meio, criada em 2014; a extinção do jubilamento[12] em 2015 –, a chegada de indivíduos negros nesse espaço ainda é discreta, conforme mostra o perfil discente geral da instituição quanto à cor/raça.

Quadro 1: Perfil discente geral do Colégio Pedro II quanto à cor/raça – período de 2014 a 2019 (em %)

Cor/raça autodeclarada na matrícula						
	2014	**2015**	**2016**	**2017**	**2018**	**2019**
Branca	36,38	45,39	52,13	55,55	57,29	56,33
Parda	12,42	18,49	21,41	24,19	26,61	28,16
Preta	3,35	5,31	6,17	7,03	8,32	9,28
Amarela	0,11	0,25	0,42	0,57	0,57	0,57
Indígena	0,05	0,07	0,10	0,16	0,14	0,20
Não declarada	17,24	19,32	15,72	11,45	6,78	5,43
Sem informação	30,45	11,17	4,06	1,05	0,28	0,03

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Colégio Pedro II (2021d)

Observando os dados apresentados acima, é possível perceber que o quantitativo de alunos brancos na instituição é expressivamente superior ao de alunos negros. Mesmo com a adoção das subcotas raciais para o ensino médio, essa medida modificou pouco o perfil da instituição[13]. Destaco também o quantitativo baixíssimo de alunos pretos. Embora o IBGE utilize a categoria negros englobando pardos e pretos, é preciso refletir sobre o racismo peculiar vivido no Brasil, relacionado ao fenótipo. A ideologia do branqueamento (DOMINGUES, 2003; MOURA, 2014; MUNANGA, 1999) constituiu uma população parda maciça no Brasil, o que justifica o maior número de pardos do que pretos no CPII. Porém essa fragmentação cromática está subordinada a um código de valores racistas que dificulta ou até impossibilita o acesso de pessoas pretas a espaços de prestígio que viabilizam a mobilidade social, cultural e política, como a escola. A miscigenação, portanto, não democratizou a sociedade brasileira, mas criou em cima dessa população miscigenada uma escala de valores discriminatória (MOURA, 2014).

Também é possível observar que o quantitativo que não declara ou omite a informação quanto à cor/raça decresce a cada ano. Sobre esse ponto, faço a inferência de que isso ocorre

[12] Expulsão no caso de repetência consecutiva por dois anos no mesmo ano de escolaridade. Sobre o jubilamento no CPII, ver Galvão (2003).
[13] Para mais detalhes sobre o perfil discente nos diferentes segmentos, ver Coutinho, Arruda e Oliveira (2021).

devido ao avanço do debate racial na escola e na sociedade como um todo, capitaneado pelos diversos movimentos sociais negros.

Seria igualmente relevante observar dados relativos ao perfil docente quanto à cor/raça, porém esses dados não são disponibilizados pela instituição. De todo modo, os dados apresentados são importantes para evidenciar que ainda se trata de um Colégio embranquecido em sua constituição. Se a "pele" é assim há quase dois séculos, cabe questionar se o que sustenta esse corpo – práticas institucionais, pedagógicas, currículos, discursos, etc. – segue também esse padrão hegemônico. E, acima de tudo, cabe indagar sobre as formas de resistência que se dão nesse espaço.

O NEABI/CPII, criado em 08 de dezembro de 2013 através da Portaria nº 1.934, foi o primeiro Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas voltado à Educação Básica a integrar o Consórcio de NEABs (CONNEABS). Com o Núcleo, multiplicaram-se, então, os espaços de letramento racial no Colégio. Dentre eles, destaco o Fórum Permanente de Discussão das Relações Étnico-Raciais, fundado em 2014; o Grupo de Estudos, Pesquisas e Ações sobre Racismo e Relações Étnico-Raciais e Indígenas (GEPARREI), criado em 2015; o Curso de Extensão de Introdução à Cultura e Mitologia Nagô-Yorubá, iniciado em 2015; a Especialização em Ensino de História da África[14], criada em 2016; o Curso de Extensão de Educação das Relações Étnico-raciais no Ensino Básico (ERERERBÁ), criado em 2017 e convertido em especialização em 2018, além da inclusão da temática indígena nas discussões do grupo a partir de 2018[15].

Apesar de abordar em alguma medida todas essas frentes de atuação durante as entrevistas, destacaram-se nas narrativas e, consequentemente, nesta pesquisa reflexões sobre o Curso de Extensão de Introdução à Cultura e Mitologia Nagô-Yorubá e sobre o ERERERBÁ.

Esses espaços *per se* já são fontes de resistência bastante significativas no contexto do CPII. Os diversos eventos que emergem em decorrência desses espaços e ações também trazem inflexões potentes, constituindo-se como eventos de letramento racial. Esta dissertação parte, portanto, das narrativas dos intelectuais negros que dão vida ao NEABI/CPII e que

[14] O curso não é uma iniciativa do NEABI/CPII, mas sim do departamento de História e tem como objetivo aprimorar a formação continuada de professores de História.

[15] Para fins de padronização opto por grafar a sigla do Núcleo com o I em todo o texto, porém destaco que a temática indígena foi incluída oficialmente nas pesquisas do NEABI/CPII somente em 2018. Na transcrição das narrativas faço a seguinte distinção: quando os narradores se referem a fatos e eventos anteriores a 2018, grafo sem o I; quando a menção se refere a fatos e eventos posteriores a 2018, grafo com I.

criam/coordenam/capitaneiam esses eventos de letramento racial. Compreender o quanto já avançamos e o quanto ainda precisamos avançar para a efetivação de uma educação antirracista e decolonial é primordial para a construção de uma consciência racial crítica e, consequentemente, para a promoção da escola como espaço de equidade.

1.2- Entrevistas e análise de dados

Esta dissertação se desenvolveu a partir de extensa pesquisa bibliográfica e de entrevistas orais individuais realizadas via plataforma de videoconferência, com roteiro semiestruturado. Destaco que o projeto original previa encontros com interação face a face, definida por Goffman (2011) como a influência recíproca dos indivíduos sobre as ações uns dos outros, quando em presença física imediata. Entretanto, devido à necessidade de distanciamento social motivada pela pandemia de Covid-19, a pesquisa foi redesenhada e compreendeu, para a geração de dados, entrevistas individuais realizadas virtualmente, com interação em áudio e vídeo.

Os recortes realizados para chegar aos narradores que participaram desta pesquisa seguiram os seguintes critérios: (1) servidores do Colégio que são/foram membros ativos do NEABI/CPII; (2) pesquisadores das relações étnico-raciais na educação ou na sociedade como um todo; e (3) integrantes que participaram ativamente do processo de criação e implementação do NEABI/CPII e/ou de suas diversas frentes de atuação. Essas premissas utilizadas na seleção dos narradores, apesar de estreitarem a lista de possíveis sujeitos de pesquisa, visaram a seleção de pessoas que interagem conjuntamente em sua prática profissional na educação básica e no Núcleo, partilhando de um ideal comum em torno da educação antirracista.

Situo esses narradores na categoria de intelectuais negras/os que, segundo Gomes (2010), são profissionais que constroem sua trajetória de produção, reflexão e intervenção na interatividade entre o *ethos* político da discussão da temática racial e o *ethos* acadêmico-científico adquirido no mundo da ciência moderna, indagando a ciência por dentro e problematizando conceitos, categorias, teorias e metodologias clássicas. São, portanto, aqueles que colocam em diálogo com a ciência moderna os conhecimentos produzidos na vivência étnico-racial da comunidade negra. Nas palavras de Gomes (2020, p. 244), “as negras e negros

intelectuais e ativistas que trabalham numa perspectiva negra decolonial brasileira são reflexivos em ação e, ao mesmo tempo, atores em reflexão".

As entrevistas foram realizadas com quatro intelectuais negros caracterizados a seguir com nomes fictícios, gênero, cor/raça, formação, função ocupada e ano de entrada no CPII. Seguindo os princípios da ética de pesquisa, os nomes e os *campi* de atuação dos narradores não serão divulgados.

a) BEATRIZ – mulher negra, formada em Letras pela UFRJ, doutora em Letras (UFRJ), com entrada no CPII como professora de Língua Portuguesa em 2014;
b) LÉLIA – mulher negra, formada em Pedagogia pela UFF, doutora em Educação (UFRJ), com entrada no CPII como Técnica em Assuntos Educacionais em 2004;
c) SOLANO – homem negro, formado em Letras pela UFRJ, doutor em Letras (UFRJ), professor de Língua Portuguesa, com entrada no CPII como efetivo em 2013, tendo exercido anteriormente a função de docente substituto, iniciando em 2008;
d) JOEL – homem negro, formado em História e Ciências Sociais pela UFF, mestre em Educação (UFRRJ), com entrada no CPII como professor de História em 1995.

Os nomes fictícios foram escolhidos em referência a importantes intelectuais negros: Beatriz do Nascimento, Lélia Gonzaléz, Solano Trindade e Joel Rufino dos Santos.

É importante mencionar que Lélia, ao tomar ciência das finalidades da pesquisa e receber o convite para a entrevista, elencou uma série de outros nomes – possíveis narradores sobre as ações do Núcleo, principalmente em seu contexto pretérito de fundação, alguns já egressos do Colégio, que não conheci pessoalmente – pertinentes para o desenvolvimento desta dissertação. A partir da minha vivência cotidiana no Núcleo, também seria possível elencar outros integrantes com atuações tão significativas quanto as dos participantes escolhidos. Porém, devido aos recortes circunscritos no contexto de pandemia e para que uma análise mais profunda das narrativas pudesse ser desenvolvida, limitei-me às entrevistas desses quatro intelectuais já mencionados.

Destaco também que nem todos os membros do NEABI/CPII são professores. Há também alunos, responsáveis de alunos, gestores, técnicos e assistentes de alunos compondo o grupo. Entretanto, nesta análise, debruço-me sobre as narrativas de intelectuais que exercem ou exerceram a função docente em uma das frentes de atuação do Núcleo, mesmo que esse não

seja seu cargo inicial ao entrar na instituição. Por esse motivo, o fazer docente se destaca nas narrativas.

As entrevistas ocorreram no mês de agosto de 2021, foram realizadas diretamente pela pesquisadora e apresentaram três características fundamentais: (1) são semiestruturadas, por terem um roteiro flexível à imaginação social científica; (2) são profundas[16], por explorarem a cosmovisão pessoal dos sujeitos da pesquisa; (3) são narrativas, por colocarem a experiência em uma sequência, dentro de uma cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social.

Para dar conta dos fins e objetivos da pesquisa, quatro momentos foram fundamentais: (1) a elaboração do tópico guia mapeando assuntos relevantes a serem abordados nas entrevistas; (2) a realização das entrevistas com gravação em áudio e vídeo; (3) a transcrição das entrevistas; e (4) a segmentação das narrativas por eixos temáticos.

O tópico guia (GASKELL, 2002) foi utilizado com flexibilidade à medida que temas importantes que não estivessem contemplados no planejamento ou na expectativa anterior aparecessem na discussão. Inicialmente abordando questões relativas ao histórico de criação do Núcleo e às frentes de atuação, a cada tópico levantado, foi possível (e já esperado) que a narrativa tecida se desdobrasse ao redor de centros temáticos que os narradores consideram importantes, com explicações de acontecimentos necessariamente seletivas. Esses temas representam a estrutura de relevância dos sujeitos da pesquisa (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002).

O tópico guia deu conta de um roteiro semiestruturado, no qual "as perguntas são quase que um convite ao entrevistado para falar longamente, com suas próprias palavras e com tempo para refletir" (GASKELL, 2002, p. 73). Assim, pude obter esclarecimentos e acréscimos em pontos importantes com sondagens apropriadas e questionamentos específicos. Os itens que compõem o tópico guia englobam provocações específicas para sustentar o fluxo de narração e dizem respeito, basicamente, às vivências desses intelectuais no NEABI/CPII e à relevância do Núcleo no avanço do letramento racial no âmbito do CPII.

Gaskell (2002) afirma que a entrevista é uma tarefa comum, uma partilha e uma negociação de realidades; Jovchelovitch e Bauer (2002) explicam que a palavra latina *narrare*

[16] Alguns autores utilizam o termo "entrevista em profundidade" (GASKELL, 2002).

significa relatar, contar uma história. Portanto, para que as entrevistas se efetivem como técnica geradora de dados, foi preciso viabilizar a participação ativa dos narradores, a troca interpessoal e a coconstrução de significados.

Segundo Demo (2001), os instrumentos de captação da realidade estão repletos de compromissos teóricos implícitos e "nem de longe são escolhidos inocentemente, como se não tivessem pelas costas uma história própria, pretensões de interferência na realidade, manipulações mais ou menos explícitas da realidade e compromissos ideológicos" (DEMO, 2001, p. 25). Assim, a escolha da entrevista em profundidade como técnica de geração de dados reflete a finalidade desta pesquisa de compreender processos institucionais, pedagógicos, ideológicos e identitários específicos.

Entretanto, é preciso destacar que "nunca analisamos a realidade assim como ela é, mas como conseguimos padronizá-la" (DEMO, 2001, p. 26). Metodologicamente, há nesta pesquisa um compromisso com a objetivação[17] para manejar o quanto for possível a tendência deturpante dos processos de captação, compreendendo sempre que a informação qualitativa não busca ser neutra. Apesar do esforço de distanciamento, entendo que sou, também como analista, parte da análise, principalmente por estar inserida no campo (DEMO, 2001). Velho (2008) destaca a necessidade de percepção da objetividade relativa que concerne ao estudo da sociedade, sendo mais ou menos ideológica e sempre interpretativa. Nesse sentido, "estou ciente de que se trata (...) de uma interpretação e que, por mais que tenha procurado reunir dados 'verdadeiros' e 'objetivos' sobre a vida daquele universo, a minha subjetividade está presente em todo o trabalho" (VELHO, 2008, p. 130).

Segundo Bastos e Biar (2015), o questionamento da objetividade das descrições etnográficas nas ciências sociais convencionou o que é chamado de virada narrativa. Passou-se a investigar, então, problemas de pesquisa ligados à construção identitária na interação social por meio das narrativas, considerando

> que os dados não falam por si, nem descrevem uma realidade, que o conhecimento produzido em campo é sempre produzido por um pesquisador, ele próprio um ator social, que, pelas lentes de suas próprias condições identitárias e contextuais, olha seu objeto de uma

[17] Demo (2001) substitui o termo "objetividade" por "objetivação" no sentido do reconhecimento de que a ciência não pode ser objetiva, mas que é necessário o esforço para captar a realidade assim como ela é. Assim, "trata-se de um esforço ou de compromisso metodológico que nunca é cumprido cabalmente porque a realidade também sempre nos escapa" (DEMO, 2001, p. 26).

> determinada perspectiva, e constrói sobre o campo de pesquisa uma narrativa única. (BASTOS; BIAR, 2015, p. 101)

Portanto, devido ao fato de ser, além de pesquisadora, parte do campo, a análise das narrativas contará com uma maior amplitude e profundidade de informação, na medida em que busco triangular diferentes impressões e observações (GASKELL, 2002). Nesse sentido, para compreender e interpretar o silêncio sobre algumas questões nas narrativas, foi preciso atenção e sensibilidade para perceber a tessitura que envolve os narradores e as relações de poder na instituição.

As transcrições seguem a ortografia do português padrão, respeitando o fluxo de fala dos entrevistados. A segmentação das narrativas por eixos temáticos seguiu os pressupostos de Bastos e Biar (2015), Bastos (2004, 2005) e Oliveira (2010), de maneira a estabelecer semelhanças entre as narrativas individuais que permitiram identificação de narrativas coletivas.

2- Ações Afirmativas no Brasil

A relação do intelectual negro com o poder é encruzilhada, tensa, exige ginga, devir e movimento.
(Maria Dolores Rodriguez et al., 2018, p. 359)

2.1. Breve histórico de reivindicações dos movimentos sociais negros

Em um país de passado colonial escravocrata como o Brasil, a escola passou a ser definida socialmente a partir do período pós-abolição como um veículo de ascensão social (SANTOS, 2005). As reivindicações dos movimentos sociais negros em relação à educação formal possuíam um caráter universalista que visava à superação da exclusão sociorracial. Entretanto, a militância e os intelectuais negros logo perceberam a responsabilidade da escola na perpetuação das desigualdades raciais. Segundo Santos (2005, p. 22), "historicamente o sistema de ensino brasileiro pregou, e ainda prega, uma educação formal de embranquecimento cultural em sentido amplo".

Os movimentos sociais negros, assim como os intelectuais negros militantes, ao perceberem que as políticas públicas de educação de caráter universal não contemplavam as demandas específicas da população negra e que o sistema de ensino atuava na (re)produção da discriminação racial contra os negros e seus descendentes, passaram a incluir em suas agendas de reivindicações junto ao Estado brasileiro o estudo da história do continente africano e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional brasileira, além de políticas específicas de correção das desigualdades raciais (SANTOS, 2005).

Na declaração final do *I Congresso do Negro Brasileiro*, promovido pelo Teatro Experimental do Negro (TEN), em 1950, já constava a recomendação pelo "estímulo ao estudo das reminiscências africanas no país bem como dos meios de remoção das dificuldades dos brasileiros de cor e a formação de Institutos de Pesquisas, públicos e particulares, com esse objetivo" (NASCIMENTO, 1968 *apud* SANTOS, 2005, p. 23).

Na ocasião da reforma constitucional, em que os movimentos sociais buscavam a

reconstrução do Estado democrático de direito, no período pós Ditadura Militar[18], ocorreu a *Convenção Nacional do Negro pela Constituinte*, em 1986, com representantes de sessenta e três entidades dos movimentos negros (GOMES, 2017; SANTOS, 2005). A convenção fez reivindicações aos dirigentes do país e aos membros da Assembleia Nacional Constituinte de 1987, dentre outros pontos, sobre a obrigatoriedade da História da África e do negro no Brasil e proibição em livros, jornais e periódicos de propagandas contendo preconceitos de religião, de raça, de cor ou de classe (SANTOS, 2005).

O surgimento do Movimento Negro Unificado (MNU), em 1978, também marcou o revigoramento dos movimentos sociais negros em meio ao processo de redemocratização do país. Segundo Santos (2011, p. 108), com o MNU, "surgem condições sociais para a formação e o florescimento de uma geração de intelectuais negros oriundos desses movimentos ou que ouviram as vozes destes por justiça e igualdade racial".

A partir da segunda metade da década de 1990, o governo brasileiro cede em alguns pontos à pressão da histórica trajetória de reivindicações dos movimentos sociais negros. É nesse período que ocorre a *Marcha Zumbi dos Palmares contra o racismo, pela cidadania e a vida*, realizada em 20 de novembro de 1995, na qual lideranças de entidades negras, mais uma vez, denunciaram o racismo e a discriminação no Brasil. Os organizadores do evento entregaram ao então presidente Fernando Henrique Cardoso o *Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial*, que continha propostas antirracistas, inclusive no âmbito educacional, dentre elas a implementação da *Convenção sobre eliminação da discriminação racial no ensino*; o monitoramento dos livros didáticos, manuais escolares e programas educativos controlados pela União; e o desenvolvimento de programas permanentes de treinamento de professores e educadores de maneira a habilitá-los a tratar adequadamente a diversidade racial, a identificar as práticas discriminatórias presentes na escola e o impacto destas na evasão e repetência das crianças negras (SANTOS, 2005).

Mediante a pressão das entidades negras, políticos de diversas tendências ideológicas cederam e passaram a reformular as normas municipais e estaduais que regulam o sistema de

[18] O período conhecido como ditadura militar brasileira ocorreu de 1964 a 1985. Esse período não foi dos mais propícios para a militância negra antirracista. No auge da ditadura militar não houve liberdade para se pesquisar e/ou discutir a questão racial no campo acadêmico no Brasil e esse tema passou a ser definido como questão de "segurança nacional". Além disso, a pesquisa racial foi implicada pela falta de dados, pois a pergunta sobre a cor foi eliminada do Censo Demográfico de 1970 por "motivos técnicos" (SANTOS, 2005).

ensino. Alguns municípios[19] como Salvador, Belo Horizonte, Rio de Janeiro e Teresina passaram a impedir a adoção de livros didáticos que disseminavam preconceito e discriminação raciais. Também ocorreu a inclusão, por meio de leis, de disciplinas sobre a História dos negros no Brasil e a História do continente africano nos ensinos fundamental e médio das redes estaduais[20] e municipais[21] de ensino.

Segundo Munanga (2001, p. 35), os movimentos sociais lutaram duramente por dezenas de anos para "arrancar da voz oficial brasileira a confissão de que esta sociedade é também racista". Pôde-se "ouvir" essa voz oficial no texto do Relatório do Comitê Nacional para a Preparação da Participação Brasileira na *III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas*, convocada pelas Nações Unidas, ocorrida em Durban, África do Sul, em 2001. O relatório continha propostas de medidas reparatórias para a comunidade negra, por meio de políticas públicas específicas para a superação da desigualdade (MUNANGA, 2001).

A Conferência foi permeada por intensos conflitos e disputas, especialmente por parte de alguns países ocidentais que se negaram a reconhecer o tráfico transatlântico como crime de lesa-humanidade, pois admitir a escravização como tal crime daria suporte para demandas por reparações por parte de africanos e afrodescendentes contra países que se beneficiaram direta ou indiretamente da exploração da escravização e das riquezas do continente africano: "o máximo que as delegações ocidentais se dispuseram a aceitar como desculpas pelo passado colonial foi a admissão de 'eventuais males ou excessos' do colonialismo" (CARNEIRO, 2020, p. 190).

Entretanto, segundo Carneiro (2020), para os afrodescendentes das Américas e para os afro-brasileiros em particular, a Conferência de Durban foi uma grande vitória. Dentre as

[19] Tais modificações constam nas leis orgânicas dos municípios, a saber: Lei orgânica do Município de Belo Horizonte, promulgada em 21 de março de 1990; Lei orgânica do Município de Salvador promulgada em 05 de abril de 1990; Lei Orgânica do Município de Teresina, promulgada em 26 de julho de 1999 e Lei Orgânica do Município do Rio de Janeiro, promulgada em 5 de abril de 1990 (SANTOS, 2005).

[20] Tais modificações constam na Constituição do Estado da Bahia, promulgada em 05 de outubro de 1989. (SANTOS, 2005)

[21] Tais modificações constam nas leis dos municípios, a saber: Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte, promulgada em 21 de março de 1990; Lei nº 6.889, de 5 de setembro de 1991, do município de Porto Alegre, estado do Rio Grande do Sul; Lei nº 7.685, de 17 de janeiro de 1994, do município de Belém, estado do Pará; Lei nº 2.221, de 30 de novembro de 1994 e Lei nº 2.251, de 31 de março de 1995, ambas do município de Aracaju, estado de Sergipe; Lei nº 11.973, de 4 de janeiro de 1996, do município de São Paulo, estado de São Paulo; Lei nº 2.639, 16 de março de 1998, do município de Teresina, estado do Piauí. (SANTOS, 2005)

conquistas mencionadas pela autora, está o reconhecimento da urgência da implementação de políticas públicas para a eliminação das desvantagens sociais de que o grupo afrodescendente padece, recomendando aos Estados e organismos internacionais, entre outras medidas, a elaboração de programas e iniciativas de ação afirmativa[22] ou positiva. Assim, os documentos aprovados em Durban instam os Estados a adotarem a eliminação da desigualdade racial nas metas a serem alcançadas nas suas políticas universalistas. De acordo com Carneiro (2020, p. 193), "no Brasil, isso equivaleria, por exemplo, a alterar o padrão de desigualdade nos índices educacionais de negros e brancos, que, segundo dados do Ipea, manteve-se inalterado por quase todo o século XX, apesar da democratização do acesso à educação".

Segundo Gomes (2010), é a partir dos anos 1990 que emerge o intelectual negro que articula o *ethos* político da discussão da temática racial ao *ethos* acadêmico-científico. É também nesse período que ocorre a emergência de um número significativo de núcleos de pesquisa e extensão, como consequência paulatina de um novo quadro de intelectuais que passa a integrar as universidades públicas e privadas do país, engajados na luta em prol da superação do racismo. São esses mesmos intelectuais que, a partir de meados da década de 1990, passam a fundar, coordenar e integrar os vários Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) ou correlatos[23].

A ampliação do quantitativo de núcleos de pesquisa fundados e coordenados por esse grupo que integra o movimento negro de base acadêmica a partir dos anos 1990 culmina, em 2000, com a formação de coletivos de estudantes negros/as em diversas universidades brasileiras e da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN) ao final do I Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros (COPENE), na Universidade Federal de Pernambuco (RATTS, 2009). No COPENE de 2008, foi instituído o Consórcio Nacional de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (CONNEABs).

O governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) foi marcado por avanços significativos na luta antirracista. Dentre eles, está o processo de democratização do ensino, logo no início de seu mandato, em 2003, através da alteração da Lei nº 9.394, de 20 de

[22] "Podemos falar em ação afirmativa como uma ação reparatória/compensatória e/ou preventiva, que busca corrigir uma situação de discriminação e desigualdade infringida a certos grupos no passado, presente ou futuro, através da valorização social, econômica, política e/ou cultural desses grupos, durante um período limitado" (MOEHLECKE, 2002, pág.203).

[23] CEAB/UCG (1983), NEAB/UFAL (1983), NEAB/UFMA (1985), NEN/UFSC (1986), PENESB/UFF (1995), NEAB/UFSCar (1995), e NEAB/UDESC (1995). (RATTS, 2009).

dezembro de 1996 – que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional – e sanção da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. A LDB passou a vigorar acrescida dos artigos 26-A e 79-B, determinando a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, incluindo o estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. A Lei determina também que os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística, de Literatura e História. Em seu artigo 79-B, a Lei inclui no calendário escolar o dia 20 de novembro como "Dia Nacional da Consciência Negra", corroborando para uma reinterpretação histórica do processo abolicionista, pois a data faz referência à morte de Zumbi dos Palmares[24]. Suplantando o 13 de maio como ação libertadora dos brancos, troca-se a figura "redentora" da princesa Isabel pela figura de Zumbi, e troca-se, consequentemente, o discurso da passividade dos escravizados pela compreensão dos processos de resistência e aquilombamento que marcam a história do Brasil. Também inserida no contexto particular de efetivação das ações afirmativas está a sanção da Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e culturas indígenas nas escolas públicas e privadas.

Outro significativo avanço é a Lei nº 12.288, sancionada em 20 de julho de 2010, já no final do mandato de Lula, popularmente conhecida como Estatuto da Igualdade Racial, consolidando no cenário brasileiro diretrizes para garantir à população negra igualdade de oportunidades e para combater o racismo e a discriminação. O Estatuto é um marco fundamental no reconhecimento do caráter estrutural do racismo na sociedade brasileira. Para combater a desigualdade social que afeta especialmente a população negra, essa legislação prevê políticas públicas e ações afirmativas para a promoção da igualdade racial na educação, na saúde, no mercado de trabalho, no acesso à terra e à moradia, nos meios de comunicação e nas políticas culturais.

A segunda década dos anos 2000, já no governo de Dilma Rousseff (2011-2016), segue

[24] Zumbi foi um dos líderes do Quilombo dos Palmares, o maior, mais duradouro e mais organizado refúgio de negros escravizados das Américas, que se situava onde hoje é o estado de Alagoas. Zumbi foi assassinado em 20 de novembro de 1695, teve a cabeça cortada e exposta em praça pública.

com outros avanços importantes no rol das ações afirmativas: a Lei nº 12.711/12[25], popularmente denominada como "Lei das Cotas", que estabeleceu reserva de vagas para pessoas autodeclaradas negras ou indígenas nos processos seletivos para ingresso nos cursos superiores oferecidos pelas instituições federais de ensino, em uma proporção equivalente ao percentual de indivíduos que se autodeclaram negros ou indígenas em cada um dos estados da federação; e a Lei nº 12.990/14, que preconizou a reserva de vagas para candidatos autodeclarados negros nos concursos públicos para carreiras ligadas ao governo federal.

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (criada no governo Lula, em 2001, como SECAD e transformada em SECADI em 2011) foi uma subpasta do Ministério da Educação, se voltava para grupos historicamente excluídos da escolarização e tinha suas políticas orientadas por questões de raça, cor, etnia, origem, posição econômica e social, gênero, orientação sexual, deficiências, condição geracional e outras que possam ser identificadas como sendo condições existenciais favorecedoras da exclusão social.

A primeira ação do atual governo no Ministério da Educação foi extinguir essa subpasta (Decreto 9.465, de 2 de janeiro de 2019, Diário Oficial da União) sob o argumento de que temas de diversidade eram de cunho ideológico de esquerda[26].

2.2. A expansão dos NEABIs

Os avanços trazidos pela Lei nº 10.639/2003 – e pelas demais políticas afirmativas – são resultado de uma demanda histórica educacional dos movimentos sociais negros e a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira e Africana no currículo oficial da rede de ensino nacional gerou, consequentemente, a necessidade de formação docente. Em 10 de março de 2004, complementando o previsto na Lei nº 10.639/2003, foi promulgado o Parecer nº 03 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História

[25] Esta Lei determinou a reserva de vagas para egressos de escolas públicas, com as subcotas por critérios socioeconômicos e raciais dentro desse primeiro recorte considerado premente e prioritário.

[26] "Ministro da Educação desmonta secretaria de diversidade e cria pasta de alfabetização. Formar cidadãos preparados para o mercado de trabalho. O foco oposto de governos anteriores, que propositalmente investiam na formação de mentes escravas das ideias de dominação socialista" (Jair Bolsonaro, presidente da república em exercício, em 2 de janeiro de 2019, às 17h51, em sua rede social Twitter).

e Cultura Afro-brasileira e Africana. No Parecer, constam orientações para a definição de ações e projetos que atendam ao previsto na Lei nº 10.639/03 e os NEABIs passam a ser considerados como um elemento de apoio à implementação dessa Lei:

> No parecer são apresentadas algumas ações a serem desenvolvidas pelos sistemas de ensino e os estabelecimentos de Educação Básica em parceria com os NEABs das IES no trabalho com a questão étnico-racial no ambiente escolar, como por exemplo, levantamento de dúvidas e dificuldades dos professores e medidas para resolvê-las, formação de professores, seleção de conteúdos e procedimentos de ensino e aprendizagem, seleção, produção e distribuição de materiais com conhecimentos focados na questão racial, combate à discriminação e ao racismo (ALVES, 2017, p. 42).

Destaco também a Resolução nº 1 do CNE, de 17 de junho de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Os encontros promovidos pela Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e pela SECADI com representantes de diversos estabelecimentos de ensino resultaram também no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (SECADI, 2013).

Em 2005, o Instituto de Advocacia Racial e Ambiental (IARA) e outras entidades e pessoas físicas ligadas aos movimentos sociais negros ingressaram com uma representação junto aos ministérios públicos estaduais e federais questionando o não cumprimento da Lei nº 10.639/03 nas escolas do Rio de Janeiro e a responsabilidade dos gestores de instituições públicas e privadas nessa negligência. Em resposta ao ofício do ministério público, o CPII respondeu em 8 de maio de 2006, através de seu diretor geral, que a inclusão formal da Lei nº 10.639/03 dava-se por meio da constituição de uma disciplina autônoma. Diante das inconsistências das respostas do CPII e de diversas outras escolas públicas e privadas do Rio de Janeiro, o IARA e a SECAD fizeram requerimentos à Procuradoria Geral da República para conversão dos procedimentos administrativos em Inquérito Civil Público. Requereu-se, ainda, a coerção através de Termo de Ajustamento de Conduta (TAC) para que as escolas incluíssem nos currículos escolares os conteúdos de que trata a legislação em discussão (NASCIMENTO; BORGES, 2017).

Frente à pressão judicial, a implementação dos NEABIs expandiu-se ainda mais e multiplicaram-se os cursos de pós-graduação que trazem questões étnico-raciais para o centro das discussões acadêmicas. Nesse sentido, Roza e Roza (2020, p. 109) afirmam que

> (...) a expansão dos NEABs ocorre vinculada ao contexto de ações afirmativas e, ao mesmo tempo, os NEABs também são centrais na implementação destas ações, através da participação em comissões, conselhos, estudos, criação de documentos, etc., tanto em âmbito federal quanto local. Neste sentido, a formação de grupos de estudos e pesquisas no interior dos núcleos pode ser compreendido como uma possibilidade de, simultaneamente, colocar em relevo releituras das experiências históricas negras no Brasil, reposicionando nosso lugar na memória e história brasileira, e formar novos pesquisadores e novas pesquisadoras orientadas(os) por epistemologias contrastivas à monocultura do conhecimento que sustenta a colonialidade do saber.

O Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ) possui uma trajetória que exemplifica o cumprimento da Lei nº 10.639/2003 na inserção e na evolução do debate racial. Segundo Borges (2015), além da revisão da grade curricular de algumas disciplinas do currículo do ensino médio, houve a criação de grupos de pesquisa em 2007[27] e 2008[28] com foco nas questões étnico-raciais.

Em maio de 2008, através de portaria assinada pelo então diretor-geral do CEFET/RJ, Professor Miguel Badenes, foi criado o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB CEFET/RJ), com o objetivo "de fomentar ações voltadas à formação de professores, à pesquisa e ao desenvolvimento de atividades explicitamente vinculadas aos estudos afro-brasileiros e africanos e à educação para as relações étnico-raciais" (BORGES, 2015, p. 52).

No final de 2008, o NEAB CEFET/RJ criou o projeto de pós-graduação *lato sensu* interdisciplinar intitulado *Relações Étnico-Raciais e Educação: Uma Proposta de (Re)Construção do Imaginário Social*. Em agosto de 2009, dez professores do quadro

[27] Borges (2015) menciona o Projeto de Iniciação Tecnológica no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Tecnológica (PIBIT), criado em 2007, denominado "Olorum Modupé", coordenado pela Profª Drª Maria da Gloria Leal, e que contou com participação de três alunos do ensino médio e técnico do CEFET/RJ. Em outubro do mesmo ano, houve também a criação do grupo de pesquisa "Afro-Brasileiros, Discurso, Estudos Literários e Culturais", certificado na base de dados do CNPq pelo CEFET/RJ.

[28] Borges (2015) cita que, em 2008, foi criado um segundo projeto, também ligado ao PIBIT, denominado "Educação, Novas-Tecnologias e Relações Étnico-Raciais: MEC, *Scielo, Qualis* Capes e suas Produções Acadêmicas – Possíveis Contribuições para a Implementação da Lei nº 10639/03". O grupo foi coordenado pelo Prof. Dr. Roberto Borges e contou também com a participação de três alunos.

permanente do CEFET/RJ (dentre eles, o Prof. Dr. Roberto Borges), em parceria com seis professores da UFRJ, UFF e PUC/Rio, deram início ao projeto de proposta à CAPES do novo programa *stricto sensu*, denominado *Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-raciais* (PPRER), tendo o intuito de "ampliar e fortalecer, por intermédio de bases teóricas, a educação brasileira, tendo como fim maior a construção de uma sociedade justa e democrática" (BORGES, 2015, p. 54). O PPRER, constituído como mestrado acadêmico, privilegia, desde sua criação, a perspectiva interdisciplinar e constrói um diálogo sistemático com outras instituições culturais e organizações da sociedade civil (BORGES, 2015).

O percurso do CEFET/RJ evidencia o protagonismo dos NEABIs na reivindicação de outras narrativas e outros saberes em torno da raça e no questionamento de epistemologias eurocêntricas. Outro exemplo emblemático é a criação, capitaneada pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Universidade Federal do Maranhão (NEAB/UFMA), da Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-brasileiros, primeiro curso de graduação na área dos estudos raciais, inaugurado em 2015 (CARVALHO; ABREU, 2020).

Os NEABIs, portanto, se constituem, eles próprios, como espaços formativos estratégicos de luta e resistência contra o racismo e a discriminação, além de promoverem nas instituições onde se inserem a multiplicação desses espaços de pesquisa e formação para as relações étnico-raciais. Constam, atualmente[29], 136 NEABIs vinculados ao CONNEABs, não apenas em universidades, mas também em instituições de nível médio, técnico e tecnológico, sendo 15 localizados no Norte do país, 32 no Nordeste, 20 no Centro-oeste, 37 no Sudeste e 32 no Sul.

Diante de tantos avanços históricos, faz-se necessário refletir constantemente se continuamos progredindo ou se estamos regredindo politicamente no combate ao racismo e à desigualdade. Relacionando os postulados de Hall (2013) a essa reflexão comparativa entre os cenários políticos brasileiros, pontuo que espaços estratégicos capazes de fazer a diferença e de deslocar as disposições de poder têm sido "cuidadosamente regulados e policiados", além de "limitados" e "absurdamente subfinanciados" (HALL, 2013, p. 377). De acordo com o autor, "o que substitui a invisibilidade é uma espécie de visibilidade cuidadosamente regulada e segregada" (HALL, 2013, p. 377). Isso se aplica tanto no âmbito macro – na dissolução de uma Secretaria criada a partir de uma demanda de movimentos sociais – quanto no âmbito

[29] Consulta realizada em outubro de 2021 em https://www.abpn.org.br/consorcio-de-neabs.

micro – na frágil institucionalização dos NEABIs nos arranjos organizacionais das instituições de ensino.

3- O NEABI/CPII pelos olhos e vozes de seus intelectuais

> *Chegou o tempo, não de resgatar nossos conteúdos culturais, mas de fazer valer, política e socialmente, nossos valores civilizatórios... não apenas humanizar-se, mas africanizar-se quanto a valores e forma de vida.*
>
> *(Eduardo Oliveira, 2003, p. 4)*

Para sistematizar analiticamente a atuação do NEABI no CPII, parto da intersecção das teorias decoloniais com a Teoria Racial Crítica (TRC)[30], com suas formulações que são distintas, porém, correlacionáveis. Sublinho que essas teorias foram escolhidas como norteadoras da discussão aqui proposta por suas perspectivas ativistas, empenhadas não apenas em investigar como a sociedade se organiza em função das divisões raciais e hierarquias, mas também em transformá-la para melhor (DELGADO; STEFANCIC, 2021), se constituindo como verdadeiros projetos de intervenção sobre a realidade (BERNARDINO-COSTA *et al*., 2020).

A TRC é um movimento intelectual que surgiu através dos estudos de Derick Bell, professor da Faculdade de Direito de Harvard, e Alan Freeman, professor da Faculdade de Direito de Buffalo-NY, a partir de meados dos anos 1970 no contexto jurídico estadunidense. Segundo Delgado e Stefancic (2021), o principal objetivo da TRC é a reflexão sobre o papel do Direito no processo de subalternização de grupos raciais.

Essa teoria foi introduzida no campo educacional inicialmente por Ladson-Billings e Tate (1995), também no contexto dos EUA, e posteriormente por outros acadêmicos ao redor do mundo como Solórzano (1997), Solórzano e Yosso (2001), Lynn (1999), Gillborn (2006), Ferreira (2015a, 2015b), Milner e Howard (2013), etc. A TRC aplicada à Educação funciona como uma ferramenta analítica para compreensão de questões relacionadas à disciplina, hierarquia, acompanhamento escolar, ações afirmativas, avaliações de aprendizagem, controvérsias sobre currículo e história, etc. Portanto, a raça é, de acordo com esse movimento intelectual, a categoria estruturante para apreensão da realidade (DELGADO e STEFANCIC, 2021).

Essa teoria não privilegia raça sobre classe, gênero ou outra categoria identitária, mas

[30] *Critical Race Theory* (CRT), traduzida por alguns autores como Teoria Crítica da Raça.

reconhece a intersecção do racismo com outras formas de subordinação como gênero, classe, sexualidade, linguagem, cultura, status de imigrante e centraliza o conhecimento experiencial das pessoas negras (FERREIRA, 2015b). Ladson-Billings explica que, embora todas essas categorias estejam entremeadas, necessitamos de um ponto de entrada em nossa análise, e "a teoria racial crítica usa raça como esse ponto de partida" (LADSON-BILLINGS, entrevista em GANDIN *et al*, 2002, p. 280).

A raça cumpre um papel importante na construção de narrativas educacionais, pois é capaz de negar ou afirmar a relevância do pertencimento racial nos critérios de organização social. Nesse sentido, ao aliar a TRC às teorias decoloniais, para aplicá-las conjuntamente às políticas e práticas educacionais brasileiras, colocam-se raça e a teoria racial como desafios às noções tradicionais de diversidade e hierarquia social. Reconhecer que o racismo está profundamente impregnado na sociedade brasileira, do ponto de vista legal, cultural e mesmo psicológico, nos faz entender seu caráter estrutural e endêmico e a necessidade de centralizar o debate racial na Educação (FERREIRA, 2015b).

Utilizando os pressupostos da TRC e das teorias decoloniais, empreendo aqui uma divisão de "áreas" de atuação do NEABI/CPII. Os princípios da TRC ajudam a compreender a relevância das ações do NEABI/CPII na medida em que: (1) reconhecem que as práticas de ensino não são neutras nem apolíticas e apontam a sala de aula e o currículo como lugares a serem reivindicados e transformados, apontando, assim, a necessidade urgente de mudanças de cunho político-pedagógico; (2) problematizam e desafiam a tradição acadêmica/escolar convencional do que é considerado conhecimento válido e dão centralidade ao conhecimento experiencial através de métodos contranarrativos[31], histórias não hegemônicas, impelindo a escola a novas compreensões no âmbito político-epistemológico; (3) compreendem raça como uma construção social, histórica e cultural que viabiliza o estabelecimento de relações de poder entre grupos étnico-raciais, requerendo, para superação dessa estrutura racializada, reflexões no campo político-identitário; e (4) apontam o racismo como a maneira habitual por meio da qual a sociedade opera, atravessando as instituições – dentre elas, a escola – fato que demanda mudanças na esfera político-institucional (LADSON-BILLINGS; TATE, 1995; FERREIRA, 2015a; RYAN; DIXSON, 2015; DELGADO; STEFANCIC, 2021). Por sua vez, o projeto político-acadêmico da decolonialidade ajuda a compreender como as ações do NEABI/CPII

[31] *Counter-narrative; counterstorytelling.*

atravessam as dimensões do poder, do saber e do ser.

A partir desse entendimento e dos eixos temáticos que emergiram nas entrevistas, analiso as narrativas dos intelectuais negros que compõem o NEABI/CPII, sempre politicamente posicionadas, a partir de quatro campos de ação: (1) o **político-pedagógico**, no qual o Núcleo atua para centralizar a raça no debate educacional, questionando a colonialidade existente nos currículos e nas práticas de ensino, propondo – e percorrendo – caminhos concretos e objetivos para aplicação das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08; (2) o **político-epistemológico**, no qual o Núcleo atua politizando o campo do conhecimento, promovendo rupturas nas estruturas que sustentam as hierarquias valorativas de saberes, ressignificando espaços e experiências, evocando novos valores civilizatórios para o espaço escolar; (3) o **político-identitário**, no qual o Núcleo atua colocando em evidência a discussão sobre identidades sociais de raça, articulando o *ethos* acadêmico-científico ao *ethos* militante-político característicos da intelectualidade negra, e realizando uma avaliação crítica do privilégio branco para ressignificação das relações e papéis historicamente estabelecidos entre os grupos racializados, principalmente em espaços acadêmicos/escolares; e (4) o **político-institucional**, no qual o Núcleo atua promovendo o debate racial em instâncias decisórias, como reuniões de departamentos, conselhos superiores e reitoria, buscando mudanças burocráticas, implementação efetiva das políticas de ações afirmativas, reconhecimento institucional, além de atuar na instauração de cursos de formação relacionados à reeducação das relações étnico-raciais para a comunidade interna e externa ao Colégio.

A atuação em todos esses campos está ligada diretamente à desconstrução da colonialidade do poder, do saber e do ser, em diferentes medidas. A atuação político-pedagógica e a político-epistemológica se relacionam ao necessário desmonte da colonialidade do saber, isto é, dos modelos culturais, valores, hábitos, padrões de aquisição de conhecimentos impostos pela colonialidade/modernidade. A atuação político-identitária perpassa a desconstrução da colonialidade do ser uma vez que se fundamenta na luta empreendida pelos movimentos sociais negros pela afirmação humana, étnica, intelectual e cultural da população negra, em oposição aos padrões hierárquicos da branquitude. A atuação político-institucional confronta diretamente a colonialidade do poder – que atravessa verticalmente os outros âmbitos em maior ou menor escala –, pois aponta para as estruturas coloniais que sustentam as políticas públicas educacionais brasileiras.

Inspirada na composição de diagramas elaborada por Gomes (2017, p.127), na qual a autora representa a possível e necessária articulação/comunicação entre os diferentes movimentos sociais – movimento negro, movimento sindical, movimento feminista, movimento indígena, etc. – para a superação do racismo, do patriarcado e do capitalismo global, alimentados pelas várias formas de discriminação e pela colonialidade do poder, do ser e do saber, proponho a leitura das análises realizadas nesta dissertação a partir da Figura 1.



Figura 1 – Letramento racial – âmbitos de atuação do NEABI/CPII e categorias de análise

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

A figura mostra como se dá a articulação entre cada um dos âmbitos de atuação do Núcleo, bem como as categorias de análise utilizadas para compreensão dos movimentos realizados em cada uma dessas áreas, evidenciando uma comunicação que ocorre de forma dinâmica, tendo como mobilizadores comuns a perspectiva negra decolonial e a

intelectualidade negra. Portanto, no caso do CPII, passos importantes para a efetivação desse projeto decolonial sob a perspectiva negra têm sido dados pelo NEABI, através dos intelectuais que o integram, como militantes ativos do conhecimento sobre si e sobre o seu universo étnico-racial (GOMES, 2010).

Todas as frentes de atuação do NEABI/CPII se constituem como espaços de produção cultural e política em que uma série de práticas de uso social da linguagem são mobilizadas, seja na modalidade oral, escrita ou imagética. Essas práticas de uso social da linguagem são *práticas de letramentos* (SOUZA, 2011), sempre voltadas para a concretude da vida, para inserção em um lugar de contestação e subversão, para o reconhecimento de si e de seus pares como sujeitos de direitos e produtores de conhecimentos. São práticas de letramentos não apenas porque, institucionalmente, estão pautadas no tripé ensino-pesquisa-extensão, mas também porque sustentam formas de participação social compromissadas com as transformações das relações sociais e raciais dentro e fora da comunidade escolar.

Destaco que os âmbitos de atuação desenhados nesta pesquisa são profundamente imbricados e que, na realidade cotidiana escolar, é impossível dissociá-los. As discussões que envolvem currículo, por exemplo, podem ser abordadas nesses quatro eixos. Porém, aqui foram estabelecidas divisões com fins exclusivamente didáticos, para melhor compreensão do leitor.

Antes de iniciar as análises das narrativas, é preciso destacar também que o NEABI não é um coletivo autônomo; ele se situa dentro de uma instituição e está subordinado a ela. Por esse motivo, a atuação político-institucional, a meu ver, é a mais complexa, atravessando verticalmente toda e qualquer ação do NEABI, desde sua criação até as atividades cotidianas mais simples. Há um rigor burocrático, característico das organizações, que atua para viabilizar ou impedir ações – do NEABI ou de qualquer outro coletivo institucional.

Portanto, a atuação político-institucional do Núcleo constitui o ponto de partida e chegada da discussão aqui empreendida. Desse modo, apresento logo, no preâmbulo deste capítulo, as narrativas sobre o nascimento do Núcleo e desloco, como uma estratégia metodológica, as outras discussões de cunho político-institucional para o final deste mesmo capítulo.

Conforme já exposto, a criação dos NEABIs no Brasil só foi possível devido à conjuntura política nacional e às demandas jurídicas. Inicio, então, as análises das narrativas com as reminiscências de Joel sobre o contexto de criação do NEABI no CPII. Na entrevista, ele

relatou que, a partir de 2008/2009, começou a representar o Colégio junto à SEPPIR/SECAD, em encontros nacionais de professores interessados na implementação da Lei nº 10.639/03. Então, em 2009, Joel apresentou um projeto de um Centro de Estudos Afro-brasileiros (CEAB) para o secretário de ensino[32] do CPII. O projeto apresentado por Joel não foi institucionalizado até a eleição do professor Silva[33] como reitor, empossado em outubro de 2013:

> Enquanto isso, dentro da escola haviam iniciativas, mas eram iniciativas muito isoladas. (...) Então, o processo ficou na gaveta até a eleição do professor Silva. (...) Em 2013, exatamente 10 anos depois [da sanção da Lei nº 10.639/03], que eu apresentei um projeto diretamente ao professor Silva. (...) E eu saí do gabinete do professor Silva já com a promessa da portaria. E, de fato, foi portariado naquela semana. O Núcleo de Estudos foi criado. (Entrevista com Joel, 18/08/2021, 13:17)

Sobre o processo institucional de criação do NEABI no CPII, é possível constatar que a simples edição da lei e das orientações correlatas não foi suficiente. Havia iniciativas isoladas de alguns profissionais da educação, mas nada que estruturasse as ações institucionais no sentido da aplicação da legislação. Foi preciso que um servidor do CPII, diretamente ligado aos movimentos sociais negros, tensionasse as instâncias decisórias. A institucionalização do NEABI no CPII se dá, portanto, pela conexão de três fatores: (1) força da lei e pressão jurídica; (2) chegada de novos corpos na instituição, mesmo que de maneira discreta, viabilizada em muito pela Lei de Cotas; e (3) pleito feito por integrantes do movimento social negro já existente dentro da escola. Ainda assim, foi preciso que, nos setores deliberativos, estivessem pessoas sensíveis à temática; ou seja, aliada às políticas públicas nacionais, estava a conjuntura política interna da instituição que, em 2013, favoreceu a criação do Núcleo. O NEABI/CPII tornou-se, então, a primeira escola da educação básica a se filiar à Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN) e aos CONNEABIs.

[32] Na época, a instituição ainda não era equiparada aos IFs e contava com outra estrutura, com secretário de ensino e reitora.
[33] Nome fictício para o reitor em exercício de 2013 até o momento da realização desta pesquisa.

3.1- Atuação político-pedagógica

3.1.1- "O NEABI acaba sendo esse portal" – frentes de atuação e letramento racial

Segundo Kleiman, os letramentos podem ser compreendidos como "um conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e poder" (KLEIMAN, 1995, p.11). Desse modo, todas as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder de uma sociedade.

Já o letramento racial ou letramento racial crítico[34] (FERREIRA, 2015b) são termos usados no campo da Educação, da Sociologia e da Linguística Aplicada para designar um conjunto de ferramentas pedagógicas para a prática do letramento racial no ambiente escolar envolvendo todos os sujeitos que fazem parte do processo educacional (FERREIRA, 2015a, 2015b). De acordo com Mosley (2010), o letramento racial crítico questiona as ideologias que moldam o conhecimento, mantidas nas escolas parcialmente por meio dos currículos e também por meio de práticas discursivas.

No contexto do CPII, o NEABI assume o papel de um dos principais aportes para essas ferramentas pedagógicas. Nas palavras de Beatriz, "o NEABI acaba sendo esse portal, esse guarda-chuva, que vai ter a partir dele várias outras frentes" (Entrevista com Beatriz, 11/08/2021, 05:46). Ao atravessar o "portal" mencionado pela narradora, encontramos uma multiplicidade de ações promovidas pelos intelectuais que compõem o Núcleo, identificadas nesta pesquisa como ações de letramento racial.

Joel explica que a simples existência de um NEABI não é fator suficiente para que se inicie de fato o processo de construção de uma educação antirracista: "Percebemos que a criação do NEAB não seria suficiente para dialogar com a escola. Ou seja, a escola dependeria de projetos provocadores, por assim dizer" (Entrevista com Joel, 18/08/2021, 20:40).

Então, o NEABI/CPII se materializa na escola através desses "projetos provocadores" que proporcionam múltiplas experiências de letramento racial. O primeiro que elenco é o Fórum Permanente de Debate das Relações Étnico-raciais, que teve início em 2014 por

[34] *Critical race literacy.*

iniciativa de Solano e Luiza Santos[35]. A criação do Fórum só foi possível devido a uma demanda institucional de desenvolvimento de projetos por professores em regime de dedicação exclusiva (D.E.): "A partir desse projeto de D.E. começou uma atuação mais efetiva" (Entrevista com Solano, 19/08/2021, 10:30). O Fórum foi instituído em todos os *campi* e contou com participação de alunos e professores realizando debates relacionados à temática racial. Atualmente, o Fórum permanece ativo no *campus* Engenho Novo II e busca "afirmar positivamente a identidade étnico-racial afrodescendente e índiodescendente, requerendo protagonismo aos conhecimentos e à ancestralidade africana e indígena em face da abordagem curricular eurocentrada, típica na educação formal brasileira" (GONÇALVES, 2018, s/p).

Em 2015, foi criado o Grupo de Estudos, Pesquisas e Ações sobre Racismo e Relações Étnico-raciais e Indígenas (GEPARREI), nome cunhado por Lélia. Sobre o nome do grupo, Joel explica: "GEPARREI porque parrei é saudação à Oyá, que aqui na diáspora é conhecida como Iansã. Oyá para os yorubás" (Entrevista com Joel, 18/08/2021, 01:09:52). O grupo desenvolve pesquisas acadêmicas ligadas às questões étnico-raciais dentro e fora da instituição, "transformando conhecimento em propostas de atuação" (NEABICP2, on-line). Como desdobramento dessa frente de atuação, ocorreu em 2016 o Seminário GEPARREI *"Tornar-se negro": uma homenagem a Neusa Santos Souza*. O evento contou com apresentações de comunicações orais, exposição de arte e pesquisas em andamento nas duas linhas de pesquisa do grupo: (1) Educação para as Relações Étnico-raciais na Educação Básica e (2) Racismo e Sociedade. Também participaram do evento mais de 50 expositores, dando ensejo à publicação do primeiro número da revista acadêmica GEPARREI N'GANHU, em 2018 (NEABICP2, on-line).

Um outro importante projeto provocador do NEABI/CPII é o Curso de Introdução à Cultura e Mitologia Nagô-Yorubá, instituído por Joel, em 2015. O curso se constitui como o primeiro projeto formativo do Núcleo, na modalidade extensão:

> Eu escolhi um tema, um tema provocativo. Escolhi exatamente esse título como uma provocação ao departamento [de História]. Uma vez que todos estudamos cultura, estudamos mitologia grega e romana, mas nunca ouvimos falar em mitologias africanas. (Entrevista com Joel, 18/08/2021, 21:42)

[35] Nome fictício de uma professora já egressa da instituição.

Através da narrativa de Joel, é possível perceber que o NEABI/CPII atua como provocador de discussões nos quintais das disciplinas (ARROYO, 2013). No caso do Curso de Introdução à Cultura e Mitologia Nagô-Yorubá, a intenção inicial era que essa discussão se estabelecesse – não somente, mas predominantemente – sobre o currículo de História.

O foco no estudo de mitologia grega e romana e a consequente supressão das mitologias africanas é resultado de um processo histórico de dominação epistemológica imposto pelo colonialismo (GOMES, 2017). Trazer para o centro da discussão o conjunto de saberes historicamente marginalizados como inferiores e interditados como míticos, religiosos ou não científicos pelo eurocentrismo (RODRIGUEZ *et al.*, 2018) é uma estratégia contra o epistemicídio – a morte de conhecimentos e dos sujeitos que o produzem – gerado pela colonialidade do poder e do saber.

Ao observar a narrativa sobre o público-alvo e o público atingido pelo Curso de Introdução à Cultura e Mitologia Nagô-Yorubá, compreendemos que a luta empreendida contra essa política de morte aos conhecimentos não hegemônicos cruza as dimensões epistemológica e pedagógica.

> Um detalhe importante: na primeira edição do curso, em 2015, a gente só tinha UM professor. Eu não fiz pensando em professores. Eu montei o curso pensando em alunos. Porque os alunos não viam História da África. Não tinha África no currículo. Então, foi uma subversão, né? A ideia era "vamos burlar o currículo dando curso". Que não tem. A escola não tem isso. Alguns alunos apareceram, incluindo o PROEJA (...). E foi legal porque [tinham] alguns alunos de ensino médio. Mas aí alguns professores também apareceram [a partir da segunda turma do curso]. (Entrevista com Joel, 18/08/2021, 24:06)

Ao afirmar que o objetivo do curso era "burlar o currículo dando curso", Joel explicita os rumos da resistência delineada pelo NEABI/CPII, que abarca a criação de estratégias de reconhecimento que superem visões distanciadas, segregadoras de experiências, de conhecimentos e de coletivos humanos (ARROYO, 2013). O projeto foi gestado, portanto, para proporcionar aos estudantes da educação básica o contato com epistemes tradicionalmente não contidas – ou pouco trabalhadas – nas aulas de História. Porém, ao longo do tempo, se tornou, devido à demanda docente, um curso que impulsiona a reflexão de docentes sobre currículos e

práticas pedagógicas.

> Muitos professores do Colégio Pedro II já fizeram o Curso [de Introdução à Cultura e Mitologia Nagô-Yorubá]. O curso abriu horizontes para muitos. Inclusive, para estudos posteriores, em todos os departamentos. Eu estranhava mesmo, 2016 foi legal porque a gente teve nosso primeiro aluno do departamento de História, que é o que a gente queria, a gente queria provocar o diálogo com o departamento. (Entrevista com Joel, 18/08/2021, 24:56)

A provocação do diálogo sobre o currículo também passa pela compreensão das tensões de interesse de dominação, de subordinação entre os coletivos diferentes em raça, etnia, classe, gênero, campo, etc. Sobre esse complexo jogo de interesses, Arroyo (2013) afirma que "os currículos, seu ordenamento, a hierarquização dos conhecimentos fazem parte de relações, experiências, interesses e tensões sociais" (ARROYO, 2013, p. 122). Desse modo, os interesses sociais, políticos, econômicos, culturais estão em disputa desde a produção curricular, validação, seleção, ensino e avaliação.

O curso, que começou como uma ação independente do NEABI, em 2015, contava apenas com uma pessoa do Núcleo para secretariar e outra para lecionar. No segundo ano, devido à divulgação realizada em parceria com a MultiRio[36] e ao reconhecimento da relevância do curso pelo público docente e acadêmico, houve uma explosão de interessados: até o segundo dia de inscrições, foram contabilizados mais de 700 pedidos de matrícula. Então, a partir de 2017, o Colégio passou a apoiar o curso fornecendo a estrutura da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC) para administração, ficando para o NEABI exclusivamente a parte pedagógica.

> E aí sim, pela primeira vez, a gente tem uma estrutura do Colégio a serviço de um projeto do NEAB. Isso é importante. Isso é um ganho político significativo para o NEAB porque ele consegue ser reconhecido pela instituição como formador. E o Colégio Pedro II acaba se tornando referência de formação por meio dos cursos do NEAB. (Entrevista com Joel, 18/08/2021, 29:47)

[36] Empresa municipal de multimeios da Prefeitura do Rio de Janeiro.

Ser reconhecido como formador pela instituição significa ser visto como figura importante nos processos de letramentos da cultura negra. Neste ponto, é possível perceber como a dimensão político-institucional atravessa o âmbito político-pedagógico: o curso não precisa de chancela da estrutura institucional para provar sua relevância – visto a grande procura que tem a partir de 2016 –, mas coloca parte dessa estrutura à serviço da luta antirracista.

Gomes (2017) afirma que o Movimento Negro é educador, produtor de saberes emancipatórios e sistematizador de conhecimentos sobre a questão racial no Brasil. Ao percebermos os NEABIs como braços dos movimentos sociais negros nos estabelecimentos de ensino e, no caso do CPII, como protagonista no avanço do debate racial nessa instância particular, facilmente compreenderemos a mobilização político-pedagógica que é capaz de fomentar.

Nesse sentido, outra frente formadora importantíssima do NEABI/CPII é a Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico (ERERERBÁ). O curso – que teve início em 2017 como extensão e, em 2018, passou a ser especialização – é uma iniciativa do NEABI/CPII em conjunto com os membros do GEPARREI e tem como público-alvo profissionais de educação e áreas afins que queiram se aprofundar na questão racial, desenvolvendo projetos político-pedagógicos voltados para a promoção da igualdade racial, através da educação das relações étnico-raciais e do ensino da História e das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas na educação básica (NEABICP2, on-line). Ao falar da relevância do ERERERBÁ, Solano aponta as fragilidades da formação acadêmica no Brasil:

> Eu vejo o ERERERBÁ como um curso de formação continuada. Um quinto ano de graduação, vamos pensar assim. Porque ele vem para fechar lacunas, tentar fechar, ou abrir lacunas, abrir novas perspectivas para uma galera que não teve nem História da África, nem cultura africana, nem cultura indígena na própria formação. Nós temos uma universidade super eurocêntrica, super centrada, parece que o mundo começou na Grécia. Não temos uma leitura produtiva de 2/3 da população brasileira em constituição cultural – negra e indígena. (Entrevista com Solano, 19/08/2021, 20:25)

Ao problematizar a formação acadêmica no Brasil, Solano aponta para a elaboração intelectual do processo de modernidade, que produziu uma perspectiva de conhecimento e um

modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado (QUIJANO, 2005). Constituiu-se assim um universalismo abstrato, que se apresenta como hegemônico, desincorporado, desinteressado e sem pertencimento a qualquer localização geopolítica (BERNARDINO-COSTA *et al*., 2020). O escritor queniano Wa Thiong'o chama esse "particularismo disfarçado de universal" de "bomba cultural":

> O efeito de uma bomba cultural é aniquilar a crença das pessoas nos seus nomes, nos seus idiomas, nos seus ambientes, nas suas tradições de luta, em sua unidade, em suas capacidades e, em última instância, nelas mesmas. Isso faz com que as pessoas vejam seus passados como uma terra devastada sem nenhuma realização, e faz com que elas queiram se distanciar dessa terra devastada (WA THIONG'O, 2005 *apud* BERNARDINO-COSTA *et al*., 2020, p.13).

Segundo Carvalho (2020), a condição de criação das nossas universidades foi colonizada, pois a burguesia trouxe uma elite acadêmica branca para fundar as instituições acadêmicas brasileiras nos moldes estritos das universidades ocidentais modernas, obedecendo à mesma divisão de saberes da matriz europeia. Com isso, a centralidade dos currículos de formação docente se estabeleceu em dominar o que e como ensinar, sempre reproduzindo sua violência epistêmica[37] fundadora (CARVALHO, 2020; ARROYO, 2013). O ERERÉBÁ e as demais frentes formativas do NEABI/CPII estão assentados em práticas de letramentos que empreendem práticas coletivas de resistência, reconhecendo e combatendo o fato de que vivemos em uma sociedade racializada que hierarquiza pessoas e conhecimentos. Como estratégia para desarmar a "bomba cultural" mencionada por Wa Thiong'o, o letramento racial desenvolvido pelo NEABI/CPII se dá através da afirmação geopolítica e corpo-política do

[37] De acordo com estudiosos do Grupo Modernidade/Colonialidade (MALDONADO-TORRES, 2007; CASTRO GOMES, 2005; QUIJANO, 2005), a noção de violência epistêmica elaborada por Foucault tornou-se insuficiente para captar o silêncio oriundo do racismo epistêmico e deve ser ampliada para o âmbito de macroestruturas de longa duração de tal maneira que permita visualizar o problema da "invenção do outro" de uma perspectiva geopolítica. A crítica desses intelectuais se fundamenta na noção de que Foucault não conseguiu capturar em sua denúncia o colonialismo e o eurocentrismo, este último como uma lógica fundamental para a reprodução da colonialidade do saber. O conceito de violência epistêmica cunhado nesta pesquisa parte, portanto, da compreensão dos mecanismos de controle da subjetividade e do conhecimento que visam à reprodução dos padrões hierárquicos da colonialidade.

conhecimento (DUSSEL, 1977; MIGNOLO, 2020), determinada pela localização epistêmica e pelas posições tomadas pelos intelectuais negros que desconstroem intencional e sistematicamente os princípios do conhecimento científico defendidos pela tradição eurocêntrica.

Por ser multidisciplinar, o ERERERÁ recebe um público bem heterogêneo, docentes de disciplinas como, por exemplo, Geografia e História, normalmente recém-licenciados, além de pessoas de áreas não ligadas diretamente à Educação, como o Direito. Na última turma, entretanto, houve o predomínio de mulheres negras, professoras do primeiro segmento do ensino fundamental. Segundo Solano, o traço comum entre os alunos do ERERERÁ é que a maioria é composta por pessoas negras de periferia.

A formação adequada é imprescindível para que os professores e demais profissionais da educação sejam capazes de discutir e problematizar as questões étnico-raciais na escola e na sociedade como um todo. Kiusam Oliveira (2008, p. 200), ao tratar da relação entre o Candomblé e a educação, afirma que "são as professoras e os professores responsáveis pela sutura pedagógica e psíquica de suas alunas e alunos, sendo que a escola deve se reconfigurar como um grande útero cabaça capaz de gestar novos sujeitos". Nessa perspectiva, o professor letrado racialmente, que reconhece seu papel político, crítico e reflexivo na construção das identidades sociais de raça, atinge diretamente o aluno através de suas práticas e pode alcançar indiretamente outros sujeitos da comunidade escolar – como gestores, funcionários e responsáveis de alunos, etc. –, fazendo germinar sementes da descolonização em espaços ocupados por diversos agentes participantes do cotidiano da educação básica.

Na esteira das discussões sobre currículo e reconhecimento de epistemologias suprimidas historicamente, o CPII inaugurou, em 2016, o curso de especialização em Ensino de História da África. Apesar de não ser uma iniciativa do NEABI/CPII, o curso contou com a coordenação de um membro do Núcleo durante três anos (2017-2020). Esse curso, entretanto, se alinha apenas parcialmente aos projetos formadores do NEABI/CPII. Segundo Joel, o público do ERERERÁ e do Curso de Introdução à Cultura e Mitologia Nagô-Yorubá não é o mesmo do curso de Ensino de História da África. Neste, o público é composto por professores de História que buscam suprir uma lacuna em suas formações, "embora a presença de homens e mulheres negros seja grande nos três, que é um diferencial importante, é um marcador de identidade" (Entrevista com Joel, 18/08/2021, 46:55). Outro fator de diferenciação é a

constituição do seu corpo docente, majoritariamente negro no ERERÉBÁ – atualmente, com total de oito professores, além dos colaboradores externos e convidados – e exclusivamente negro no Curso de Introdução à Cultura e Mitologia Nagô-Yorubá - regência única do professor idealizador do curso.

3.1.2- Leis nº 10.639/03 e 11.645/08 – a "guerrilha" cotidiana na educação básica

Após quase vinte anos da publicação da lei que obriga a inclusão da temática afro-brasileira na educação básica – e após mais de dez anos da inclusão da temática indígena –, estudos evidenciam que sua aplicação ainda é frágil (NASCIMENTO; BORGES, 2017; SILVEIRA, 2014). Segundo Gomes (2020), a colonialidade – como resultado de uma imposição do poder e da dominação colonial que consegue atingir as estruturas subjetivas de um povo – opera com maior contundência em alguns espaços e instituições sociais, como as escolas de educação básica e o campo da produção científica. Nestes, a colonialidade é operacionalizada através dos currículos.

Os corpos negros, cada vez mais presentes na educação básica e superior como discentes e docentes (muitos deles nos NEABIs), trazem para as escolas e universidades suas histórias, suas culturas, seus saberes, suas visões de mundo em relação à corporeidade, à sexualidade, ao pertencimento racial, às posturas políticas, ideológicas e religiosas diante da humanidade. Essa presença carregada de inflexões potentes impele a instituição escolar/acadêmica a se repensar por dentro, a descolonizar seus currículos, a articular a política educacional com as políticas de reconhecimento (GOMES, 2020).

Entretanto, esse processo não se dá sem tensões. Segundo Arroyo (2013), coletivos sociais étnicos, raciais, de gênero, de orientação sexual, das periferias e dos campos foram expatriados do território do conhecimento – ou seja, dos currículos – assim como foram expatriados da terra, da moradia, do judiciário, do Estado e de suas instituições. A rejeição implícita ou explícita das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08 por parte das instituições de ensino e de determinados grupos docentes se dá porque a disputa pela ocupação do território do currículo – denominado por Arroyo (2013, p. 155) como "latifúndio do saber" – não gira apenas em torno de temas a incluir nas disciplinas, mas também, e principalmente, por quais

experiências e que coletivos merecem ser reconhecidos como produtores de conhecimentos legítimos, válidos/validados. Essa disputa político-epistemológica atravessa o campo político-pedagógico justamente porque determina qual narrativa irá dar o tom para todas as experiências educacionais a serem desenvolvidas na escola.

Joel mencionou na entrevista um momento anterior à Lei nº 10.639/03 – na década de 1990 – e chamou a atenção para o perfil conservador do CPII:

> No Pedro II, quando eu entro em 94/95, não encarei com nenhuma estranheza o fato do conteúdo do programa de História do Colégio Pedro II ser tão eurocêntrico como de qualquer outra escola. Ainda mais eurocêntrico porque ele é mais conservador. O Pedro II é uma escola muito conservadora. Era uma escola pública, mas nunca foi uma escola popular, por assim dizer. Há uma diferença fundamental entre público e popular. E ela nunca foi. Nunca foi mesmo. (Entrevista com Joel, 18/08/2021, 7:48)

Ao olhar para a história da instrução e do sistema público de ensino no Brasil, vemos que, com as políticas de universalização da educação e a consequente chegada dos coletivos pobres periféricos, a escola pública redefiniu sua função social e pedagógica e se tornou popular. Entretanto, o CPII é um "ponto fora da curva", pois, apesar das constantes expansões e modernizações no tocante ao acesso de alunos e à prática educacional, ainda se mantém como uma escola embranquecida. Solano menciona em sua entrevista a fala de uma aluna, em decorrência de uma atividade do NEABI/CPII, que ratifica o posicionamento de Joel:

> Na época do primeiro circuito do NEAB, que foi em 2014, eu ouvi de uma aluna assim: "amanhã vai ter um evento, amanhã vem os negros". (...) É um universo tão branco pra ela, coitada, que amanhã vem os negros, vem os outros, né? Os outros seres humanos, a outra cultura. Eu acho isso bem curioso. Então, eu acho que tem muito ainda a se fazer. (Entrevista com Solano, 19/08/2021, 27:15)

Temos leis que obrigam – ou deveriam obrigar – a naturalização da temática racial (Leis nº 10.639/03 e 11.645/08) e a constituição de corpos discente e docente mais diversos (Leis nº 12.711/12 e 12.990/14[38], respectivamente). Entretanto, não é o que se evidencia no caso do

[38] Esta lei abrange apenas as instituições federais.

CPII que, nascido para uma burguesia imperial, constitui-se desde seu projeto embrionário como uma "ilha de exclusão" (SILVEIRA, 2014). Pontes vêm sendo construídas a fim de ressignificar e transformar a instituição em um espaço, de fato, popular. A legislação é o alicerce fundador dessas pontes; todo o resto precisa ser feito pelos atores sociais que ali se encontram. Para isso, é preciso comprometimento de todos os envolvidos no processo educacional.

Joel menciona, já no contexto de publicação e necessária efetivação da Lei nº 10.639/03, a resistência dos professores de História da instituição:

> E eu me lembro uma vez que um historiador foi conversar com a gente sobre a Lei [nº 10.639/03] e a única coisa que ficou patente no encontro era o incômodo dos professores de História, que seriam agora obrigados, porque a obrigatoriedade da lei é um fato político que incomoda muitos. Então, eles ficaram incomodados com a obrigatoriedade. Ninguém é obrigado a ensinar humanismo, renascimento, ninguém é obrigado a ensinar qualquer outro conteúdo a não ser esse, né? E isso era o grande incômodo. (Entrevista com Joel, 18/08/2021, 09:59)

As tensões na aplicação da referida legislação não são exclusivas do departamento de História do CPII. Oliveira (2018), ao tratar da efetivação dessa lei pela equipe de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (LPLB) do CEFET/RJ, discorre sobre a aplicação metonímica[39] da legislação, na qual as ações implementadas assumem um caráter de parte pelo todo. Investigando o contexto do CEFET/RJ – *campus* Maracanã, de 2013 a 2018, no que tange ao cumprimento da lei e seus desdobramentos na instituição, a autora destaca como ações pedagógicas individuais e/ou de poucos docentes podem ganhar amplitude e passar a representar a instituição como um todo, como política institucional.

Oliveira (2018) redige em seu artigo o relatório produzido pela coordenação de LPLB no ano de 2013, em resposta ao Ministério Público do Rio de Janeiro, sobre a aplicação da Lei nº 10.639/03 na disciplina de LPLB e reflete sobre os êxitos e avanços no desenvolvimento de projetos e atividades que têm como foco a educação para as relações étnico-raciais e o ensino

[39] Segundo Garcia (2010), o emprego metonímico de uma palavra por outra consiste em uma relação real de ordem qualitativa, traduzida pelo emprego, por exemplo, do autor pela obra (ler *Machado de Assis*) ou do continente pelo conteúdo (comer uma *caixa* de bombons).

de História e cultura afro-brasileira no âmbito desse departamento. Contudo, a pesquisadora ressalta que não se pode afirmar que os avanços apontados no relatório de 2013 são resultado de um trabalho coletivo da equipe de LPLB, mas sim de intervenções pontuais, microscópicas, face ao contexto bem maior que os circundava, uma coletânea de ações individuais, isoladas, nem sempre articuladas a longo prazo.

A relevância de um NEABI voltado para a educação básica está justamente no fomento de mudanças permanentes nos currículos e nas práticas. Nas palavras de Joel, o desafio do NEABI/CPII é "tornar a temática africana e afro-brasileira presente no cotidiano do ensino básico. Essa ainda é a grande batalha. É contaminar o cotidiano" (Entrevista com Joel, 18/08/2021, 01:08:07).

O que significa, então, contaminar o cotidiano da educação básica com a temática africana e afro-brasileira? Primeiro, é preciso dizer que há uma diferença fundamental entre acolher e centralizar uma determinada temática. No caso das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08, "contaminar" significa tornar esse um conteúdo estruturador da escola, de seu currículo e projeto político-pedagógico, para além de uma delimitação espaço-tempo.

Autores como Santomé (2009) e Noguera (2017) têm conceitualizado como participação curricular "turista" quando os conteúdos obrigatórios de História e culturas afro-brasileiras, africanas e dos povos indígenas são acolhidos somente para ampliar a representatividade étnico-racial em uma estrutura que é toda eurocêntrica. O "restante" aparece eventualmente e a diversidade é tratada pelos vieses de trivializar, souvenizar[40], desconectar, estereotipar e tergiversar.

Nesses casos, é comum que o tema racial apareça com destaque apenas em projetos no mês de novembro e, normalmente, em atividades preparadas para um evento específico nesse mês. Projetos pedagógicos de grande impacto na comunidade escolar que abordem o antirracismo e a valorização e exaltação das culturas africana, afro-brasileira e indígena, quando existem, ainda estão delimitados a um tempo e um espaço na escola: o evento do Dia da Consciência Negra.

Em artigo sobre a implantação do NEABI/CPII, Pio e Baptista (2017, p. 50) relatam que, ao visitarem os *campi* da instituição e questionarem sobre o atendimento às Leis nº

[40] O sentido usado pelos autores é o de exotização das culturas africanas e indígenas, colocando o Ocidente como registro da normalidade (NOGUERA, 2017).

10.639/03 e 11.645/08, recebiam a indicação do nome de alguém da unidade que "lidava com essas questões", que "demonstrava afinidade com o tema e, portanto, buscava inseri-lo em seu trabalho cotidiano, de forma solitária ou com alguma parceria". Esse tipo de posicionamento evidencia que a legislação fica à margem dos tempos e espaços legítimos/legitimados das salas de aulas, que atividades que englobem de alguma maneira a temática racial são consideradas "eventos extraclasse" que não entram no núcleo duro do ordenamento curricular e disciplinar (ARROYO, 2013). Nas palavras de Lélia,

> Na prática cotidiana se separa qual é a história que faz PARTE da educação e qual é a história que é adendo, que é evento, que é um dia de palestra, que é um programinha, que é um asterisco no plano de aula lá embaixo "lembrar de falar da fulana de tal". Pronto, falei. Já combati o racismo todo da literatura. (Entrevista com Lélia, 10/08/2021, 56:04)

Na melhor das hipóteses, quando a diversidade de saberes não ocidentais (re)produzidos por negros, indígenas e demais povos tradicionais não aparece somente no evento de novembro ou no problemático e estereotipado "dia do índio" em abril, ela aparece fragmentada nas grades das disciplinas como "adendo", "evento", "palestra", "programinha", "asterisco". O "incômodo" com a obrigatoriedade da lei e o entendimento de que a temática étnico-racial deve estar cuidadosamente limitada a alguns eventos no mês de novembro ou abril para que os alunos "não percam aula" ou que deve aparecer como um asterisco no plano de aula são problemas circulares gerados pelo racismo estrutural que atravessa a formação universitária e as subjetividades dos professores. Temos cursos de licenciatura e pedagogia que não evidenciam a educação para as relações étnico-raciais – no que Carvalho (2020, p. 94) chama de "racismo acadêmico crônico" –, regidos pela colonialidade do saber, somados a docentes cujas identidades sociais foram forjadas dentro de uma ideologia racista – dentro e fora da universidade.

O caso do CPII, em que seus professores têm uma forte tendência a longas trajetórias acadêmicas[41] (muitos com pesquisas voltadas para a educação básica), evidencia esse modelo circular reprodutivo: professores formados por uma academia eurocêntrica – que pouco ou nada contribuiu para as reflexões sobre sua participação na manutenção das desigualdades

[41] De acordo com o quadro "Titulação do corpo docente-2020", publicado pela PROEN (2020), 53,30% dos professores do CPII têm mestrado e 21,29% têm doutorado (COLÉGIO PEDRO II, 2021d).

raciais – lecionam na educação básica conforme esse modelo secular e retornam à academia, onde continuam reproduzindo tais concepções em suas pesquisas acadêmicas.

Contaminar o cotidiano significa, portanto, ter compromisso com justiça social e com a mudança estrutural na escolha e na produção de materiais didáticos, na seleção curricular, nos sistemas de avaliação, nas linguagens, na relação com a comunidade, em todos os processos que envolvem a formação escolar. Modificações dessas dimensões são, como nos falou Joel, "a grande batalha".

Conscientes da dificuldade desse empreendimento grandioso de descolonização, os intelectuais do NEABI/CPII lançam mão de estratégias que, segundo Joel, são características da "guerra de guerrilha".

> As iniciativas individuais acabam sendo a principal estratégia na guerra de guerrilha, não a guerra de enfrentamento. O que nós conseguimos fazer com os projetos formativos do NEABI? Fazer com que os professores de diversos departamentos levassem para sua prática. As práticas podem ser mudadas muito mais rapidamente. São elas que vão refletir no currículo. Os projetos formativos de iniciativa do NEABI contaminaram da melhor forma, contaminou Sociologia, contaminou Filosofia. Olha os frutos que a gente está colhendo dentro da instituição. É mais difícil você contaminar os currículos. (Entrevista com Joel, 18/08/2021, 01:17:20)

Tipicamente, os guerrilheiros são oriundos de grupos locais que estabelecem relação próxima com a população, diferente do que acontece com os exércitos oficiais, que normalmente ficam aquartelados. Trata-se, portanto, de mobilizar os agentes envolvidos na educação básica para fazer a revolução e depor um regime educacional eivado de colonialidade. Conforme Joel explica, esse movimento revolucionário não se dá necessariamente através do enfrentamento explícito, mas através de alianças que favoreçam a multiplicação de uma perspectiva negra e indígena na educação. É precisamente dessa maneira que o NEABI/CPII busca proliferar os espaços de letramento racial.

> E dentro do departamento de História vários fizeram [o Curso de Introdução à Cultura e Mitologia Nagô-Yorubá], departamento de Português muita gente fez. Física, Geografia, Filosofia e Sociologia, um monte de gente fez. Eu me orgulho de ter contribuído nessas disciplinas, no Português, na Filosofia e na Sociologia, de tornar a

> temática visível. E nesse caso, eu fiz um monte de aliados dentro da escola porque eles levaram as temáticas para os seus departamentos. (Entrevista com Joel, 18/08/2021, 39:26)

Mencionando a expressão do professor Amauri Mendes Pereira[42], Baptista afirma que esses docentes que levam as temáticas para seus departamentos se tornam "agentes da Lei", isto é, se tornam "docentes que militam pela aplicação das Leis [nº 10.639/03 e 11.645/08] nas escolas por entenderem a importância política que ela carrega" (BAPTISTA, 2021, no prelo).

A formulação de Gloria Anzaldúa a respeito da consciência mestiça nos estudos feministas pode ser transposta para esta discussão sobre o fazer docente dos intelectuais negros e a "captação" de aliados, quando ela afirma que "não é suficiente se posicionar na margem oposta do rio, gritando perguntas, desafiando convenções patriarcais brancas" (ANZALDÚA, 2005, p. 705). Segundo a estudiosa norte-americana, toda reação é limitada por aquilo contra o qual se está reagindo e o contraposicionamento – ou a "guerra de enfrentamento", nos dizeres de Joel – não é um meio de vida. Anzaldúa aponta para diversas possibilidades de rotas para superação e transformação da cultura dominante. Elenco aqui uma que se alinha com a fala de Joel:

> (...) no nosso caminho rumo a uma nova consciência, teremos que deixar a margem oposta, com o corte entre os dois combatentes mortais cicatrizado de alguma forma, a fim de que estejamos nas duas margens ao mesmo tempo e, ao mesmo tempo, enxergar tudo com olhos de serpente e de águia. (ANZALDÚA, 2005, p. 705-706)

Uma pedagogia que se pretende crítica e emancipatória, que propõe rupturas nas diretrizes de ensino dentro de um contexto conservador, terá o conflito como pressuposto. Contudo, é preciso estabelecer o diálogo – é preciso cruzar a ponte para margem oposta – entre o NEABI e os diversos departamentos e isso acontece, entre outras formas, através dos cursos formativos e demais atividades decorrentes das frentes de atuação do Núcleo.

Observando a escolha lexical de Joel – "batalha", "guerrilha", "aliados" –, percebemos

[42] Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Foi presidente do IPCN-Instituto de Pesquisas das Culturas Negras-RJ, e Diretor da ABPN-Associação Brasileira de Pesquisadores Negros. Atualmente é Professor Adjunto do DTPE-IE-UFRRJ e do PPGEduc-Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRRJ.

os fios do discurso com os quais os intelectuais negros tecem suas identidades, revelando práticas de letramentos (SOUZA, 2011). Nesse sentido, ele define ainda o magistério como sua "trincheira".

> Eu costumo dizer que o magistério sempre foi o meu principal palco de militância, né? Minha cena. A minha trincheira. E hoje, eu diria, parafraseando nosso querido e grande Abdias, meu quilombo. A sala de aula é meu quilombo. A sala de aula é meu lugar de atuação. A sala de aula é o meu lugar de militância. (Entrevista com Joel, 18/08/2021, 02:02)

De acordo com os postulados de Carvalho (2020, p. 103), a atuação de docentes como Joel move "não apenas o palco onde se passa a docência, mas também a base que a sustenta". Joel e os outros intelectuais que fazem parte desta pesquisa operam através de outros parâmetros de conhecimento, reformulando e recriando fazeres pedagógicos.

Michelle Lima, em sua pesquisa de mestrado sobre o surgimento da Frente Negra – Coletivo Negro formado por estudantes do *campus* Engenho Novo II do CPII –, aponta que o grupo nasceu como uma "trincheira de resistência" para afirmar que "os jovens são negros e estão ali" (LIMA, 2016, p. 89). Trazendo os postulados de Castells (1999), Lima explica que a Frente forma uma "identidade de resistência" frente à lógica de dominação que permeia as instituições da sociedade. As atividades promovidas pelo grupo no interior do *campus* se caracterizam como trincheiras de resistência e sobrevivência coletivas.

Saindo do lugar da negação dos professores às leis, Solano traz em suas narrativas algumas reflexões importantes sobre a atuação daqueles que se dispõem a aplicá-la, mas o fazem, às vezes, de uma maneira equivocada:

> Melhorou bastante. Já houve muita resistência. Mas eu vejo que há muitos equívocos. Por exemplo, vou falar de [Lei nº] 10.639, aí sou professor de Português e Literatura, vou escolher para o 1º ano [do ensino médio] Carolina Maria de Jesus. Qual o foco? Quarto de despejo. Quais os assuntos? Pobreza, humilhação. Isso só reforça. E aí a pessoa diz "eu estou aplicando a lei, eu estou falando de racismo". Beleza, mas a lei não é só falar de racismo. A lei é para falar de cultura afro-brasileira, de inúmeras coisas. Eu estou dando o exemplo do meu lugar que é de professor de Português. Eu vejo ainda muita coisa engatinhando, muitos equívocos. (Entrevista com Solano, 19/08/2021,

> 27:43)

E ainda:

> Já vi avanços. Eu também já vi coisas muito equivocadas, muito ruins mesmo. Por exemplo, cantiga de escárnio, eu vi isso uma vez numa prova de 1ª série [do ensino médio]. Uma colega colocou assim: nega do cabelo duro, que não gosta de pentear e tal. Se eu sou um aluno negro e olho aquilo numa prova, mesmo que seja uma crítica, eu não quero ler aquele texto. Essa sensibilidade que, às vezes a pessoa mesmo com boa intenção, nem sei se é com tão boa assim, quer trabalhar aquele assunto da questão racial, mas sempre trabalha pelo viés da dor, da denúncia e menos da exaltação da cultura, pela valorização dessa cultura. (Entrevista com Solano, 19/08/2021, 29:28)

Na tentativa de discutir raça e racismo, esses professores acabam reforçando estereótipos por não estarem preparados para a tarefa a que se propõem. A colonialidade enraizada nos currículos e nas mentes faz com que se proporcionem aos alunos leituras coloniais do mundo.

Não defendo uma leitura atenuante do racismo e das desigualdades raciais – e acredito que a fala de Solano também não seja nesse sentido –, porém destaco que o texto literário atua na construção de subjetividades e utilizá-lo sublinhando condições de inferioridade, mesmo que seja para promover o debate, causa um impacto devastador sobre a identidade afrodescendente. Segundo Kilomba,

> Apenas imagens positivas, e eu quero dizer imagens "positivas" e não "idealizadas", da negritude criadas pelo próprio povo negro, na literatura e na cultura visual, podem desmantelar essa alienação. Quando pudermos, em suma, nos identificar positivamente com e entre nós mesmos e desenvolver uma autoimagem positiva. (KILOMBA, 2019, pág. 154)

O processo de "tornar-se negro" passa pela desconstrução das representações negativas do negro construídas socialmente por meio da ideologia do supremacismo branco (SOUZA, 1983). No imaginário social brasileiro, a identidade negra é associada a padrões negativos e a história do povo negro é contada a partir da escravização. Abordagens como as descritas por Solano servem apenas para contar histórias coloniais e para fixar noções particulares de raça, classe e gênero. Essas noções reforçam as relações de poder, a exploração capitalista, o racismo

e o sistema patriarcal. E, por terem o potencial de forjar subjetividades, essas práticas coloniais e colonizadoras são indutoras de baixa autoestima, prejudicam o rendimento escolar de alunos negros e muitas vezes levam até à evasão escolar.

O cessar da reprodução dessa violência pedagógica só é possível a partir do momento em que docentes, como os citados por Solano, se desvinculam desse pacto colonial e se vinculam a um novo pacto civilizatório alinhado a uma leitura afirmativa da população africana e afrodiaspórica.

3.2- Atuação político-epistemológica

3.2.1- "A educação se processa de maneira diferente" – valores civilizatórios afro-brasileiros, reconhecimento e representação

Segundo Larkin Nascimento (2009), a mídia e as instituições de educação e cultura representam o africano e seus descendentes como não produtores de conhecimento, tecnologia ou civilização, mas como portadores apenas de "culturas étnicas" (no Brasil, os tradicionais samba, futebol e culinária). A colonialidade – que utiliza a raça como o referencial fundamental nos processos de classificação social da população – se expressa através dessa não validação dos conhecimentos do povo, do não reconhecimento das autoridades comunitárias e científicas, do descredenciamento das pessoas negras e indígenas enquanto sujeitos produtivos e reflexivos, assim como na desqualificação dos seus corpos (QUIJANO, 2010; OLIVEIRA; GOMES, 2019).

As frentes formativas do NEABI/CPII atuam em uma perspectiva fora desse eixo epistemológico cunhado pela colonialidade, produzindo uma racionalidade marcada pela vivência de raça dos africanos e seus descendentes nos processos de transgressão, libertação e emancipação (GOMES, 2017). Segundo Gomes (2020, p. 235), "só é possível descolonizar os currículos e o conhecimento se descolonizarmos o olhar sobre os sujeitos, suas experiências, seus conhecimentos e a forma como os produzem".

Os valores civilizatórios afro-brasileiros – conceito desenvolvido de forma sistêmica e integrada por Azoilda Trindade (2005) – ajudam a compreender como o pensamento africano e afrodiaspórico se instituem no Brasil. A África e seus descendentes imprimiram e imprimem

no Brasil valores civilizatórios definidos por Trindade (2005, p. 30-31) como "princípios e normas que corporificam um conjunto de aspectos e características existenciais, espirituais, intelectuais e materiais, objetivas e subjetivas, que se constituíram e se constituem num processo histórico, social e cultural".

Segundo Oliveira e Gomes (2019, p. 23-24), "os valores afro-civilizatórios trazem ao ambiente escolar e à vida como um todo, um outro ponto de vista, uma outra forma de ser e de estar, capazes de construir positivamente as experiências vividas pela negra/negro na diáspora". Na perspectiva dessas autoras, a colonialidade destrói e os valores civilizatórios afro-brasileiros reconstroem.

Memória, ancestralidade, cooperativismo, energia vital, religiosidade, circularidade, musicalidade, ludicidade, oralidade e corporeidade. Esses dez valores civilizatórios descritos por Trindade (2005, 2010) estão permanentemente interligados e mediatizam as intervenções qualitativas com o mundo, sendo com isso também qualificados como mediadores do saber a ser construído na escola (OLIVEIRA; GOMES, 2019).

Observando as ementas das disciplinas do ERERERÁ (ANEXO 4) e do Curso de Introdução à Cultura e Mitologia Nagô-Yorubá (ANEXO 5), é possível notar como são traçados os caminhos para as experiências de letramento racial.

No caso do ERERERÁ, que busca a construção de uma metodologia africano-centrada, africano-referenciada e indígena de educação, sua grade traz disciplinas que preconizam e discutem, por exemplo, as relações étnico-raciais no cotidiano escolar; as representações midiáticas de negros e indígenas nos variados sistemas de produção cultural e suas influências na educação; o panorama da resistência negra, pós-escravidão e pós-colonialismo, por meio de uma literatura de autoria negra; a conceituação de filosofias africanas, afrodiaspóricas e decoloniais e sua importância para a descolonização das práticas pedagógicas; o afrofuturismo como (re)construção de identidades historicamente marcadas por uma visão hegemônica de mundo; as trajetórias dos povos indígenas no decorrer da história do Brasil e das Américas; etc.

O Curso de Introdução à Cultura e Mitologia Nagô-Yorubá, que busca introduzir o universo cultural dos povos Yorubá através do estudo de sua cosmovisão, de seus valores civilizacionais, de seus princípios de ordenamento de mundo através de suas narrativas míticas de origem e da compreensão do universo transmitidas por esses povos via tradição oral, traz

em sua ementa tópicos como, por exemplo, a análise comparada das mitologias e mitos de origem judaica, grega e Yorubá; os Yorubá e a diáspora africana no Brasil; a dimensão do sagrado feminino na cultura Nagô-Yorubá; etc.

Essas duas frentes formativas se constituem como "brechas decoloniais" (WALSH, 2016) resultantes da resistência e insurgência do NEABI/CPII, que desafia a hegemonia monocultural e o modelo incorporado de civilização ocidental e ocidentalizante. No contexto do CPII, essas brechas aparecem como possibilidades de direcionamentos para "horizontes decoloniais" (WALSH, 2016) por engendrarem uma pedagogia de desalienação dos currículos que centraliza narrativas e memórias contra-hegemônicas. Essas brechas – ou fissuras, rachaduras, aberturas – que se apresentam no todo hegemônico escolar/universitário podem se transformar em fraturas, rupturas ou corrosões nas estruturas da razão e do poder moderno/colonial.

Pensando de maneira prática sobre essas brechas e consequentes fraturas, é possível falar sobre o aluno da educação básica que tem contato, a partir de um curso de extensão, com outra cosmovisão, com outra racionalidade construída a partir de uma perspectiva afro-centrada e, por isso, passa a indagar seus professores e a instituição sobre o caráter eurocêntrico dos conhecimentos a que tem acesso nas salas de aula; é possível falar também sobre o professor que tem contato com epistemologias que não foram contempladas em sua graduação, a partir de um curso de extensão ou de especialização, e, por isso, abre seus horizontes pessoais para estudos e pesquisas, além de estabelecer o diálogo com seus pares no interior da escola, atravessando inclusive disciplinas e áreas do conhecimento diferentes da sua própria.

Sobre a inclusão da temática indígena nos estudos do Núcleo, que ocorreu em 2018, Beatriz faz algumas considerações importantes.

> Era uma discussão que a gente vinha fazendo sobre o ingresso ou não dessa letra "I". A gente sabe, por exemplo, que já houve, em outros Núcleos que fizeram essa mesma modificação, pessoas indígenas falando "mas quem disse que a gente quer que vocês falem por nós? Quem são os indígenas que têm aí nesse Núcleo?". Então, a gente pensou bastante, mais do ponto de vista do que o Núcleo precisa fazer, que é estimular a implementação das leis, estimular a visibilização dessas identidades dentro do Colégio. A gente ainda assim achou que era importante ter uma integrante que a gente considera como alguém que tem domínio sobre essas questões, que nos ajudou bastante. É

> problemático criar esse combo, que a gente fala de raça, fala de negros e indígenas, tudo junto. Muitas vezes a gente não tem condições mesmo de abarcar todas essas questões. Não há pessoas autodeclaradas indígenas entre os docentes do Colégio. (Entrevista com Beatriz, 11/08/2021, 26:24)

Beatriz traz reflexões importantes sobre a inclusão da temática indígena[43] no Núcleo. Primeiro, ela aponta para a problemática de uma possível diluição da temática indígena dentro dos estudos afro-brasileiros. O CEFET/RJ, por exemplo, conta com o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB) e com o Observatório de Histórias, Culturas, Artes e Literaturas Indígenas (OHCALI). As duas instâncias existem independentemente para que a temática indígena não fique subordinada aos estudos sobre a população negra. A criação do OHCALI é justificada pela "necessidade de maior representatividade identitária das populações originárias" e tem como objetivo desenvolver "de forma autônoma estudos e ações de ensino, pesquisa e extensão de modo a conferir visibilidade e protagonismo aos saberes e tradições indígenas e a promover divulgação, produção e intercâmbio de ideias, diálogos e vivências" (CEFET/RJ, 2020, p. 11).

Depois, Beatriz aponta para a função primordial do Núcleo de "estimular a implementação das leis, estimular a visibilização dessas identidades dentro do Colégio". Nesse ponto, a narrativa de Beatriz explora a necessidade de incluir a temática indígena para que o trabalho pedagógico não aconteça de maneira estereotipada, remetendo os povos originários à imagem de "índios genéricos", desconsiderando a sociodiversidade dos povos indígenas existentes no Brasil. O desenvolvimento da temática indígena fora da perspectiva etnocêntrica e evolucionista, que reproduz discursos sobre primitividade, é fundamental para a afirmação das identidades dos povos indígenas. E a afirmação dessas identidades no contexto brasileiro é a condição primeira para garantia de direitos desses povos, principalmente aos seus territórios (SILVA, 2014).

[43] É importante destacar as diferenças entre Educação Indígena, Educação Escolar indígena e ensino da temática indígena. Os processos educativos não formais que se constituem a partir das relações socioculturais históricas vivenciadas de geração em geração entre grupos e indivíduos indígenas são chamados de Educação Indígena (EI). Portanto, quem vivencia e pratica a EI são os indígenas cotidianamente em suas aldeias e locais de moradia. A Educação Escolar Indígena (EEI) é uma modalidade de ensino específica, diferenciada, bilíngue ou multilíngue, e intercultural. Nomeiam-se, portanto, como EEI os processos educativos formais implementados em escolas indígenas. Já o ensino da temática indígena diz respeito às reflexões acerca dos povos indígenas atendendo às exigências da Lei nº 11.645/08.

Em seguida, Beatriz destaca a importância de ter uma integrante do Núcleo que se debruça academicamente sobre a temática indígena, apesar de não haver docentes autodeclarados indígenas na instituição. Assim como os intelectuais negros falam e produzem conhecimentos a partir de suas vivências sociais, os povos indígenas também falam e produzem conhecimentos a partir de suas respectivas localizações espaço-temporais e dos núcleos cosmológicos de suas culturas. Bernardino-Costa *et al.* (2020, p. 9) apontam para a constituição de uma intelectualidade indígena que produz "uma antropologia, uma histórica, uma etnobotânica, etc. a partir da localização epistêmica dos povos indígenas". A presença dessa intelectualidade indígena nos espaços acadêmicos, no Poder Judiciário e demais esferas políticas também faz parte da agenda do projeto decolonial.

O ensino da temática indígena está incluído no ERERERBÁ tanto na grade curricular – como, por exemplo, na disciplina *Pensamento e Sabedoria dos Povos Africanos, Afro-diaspóricos e Indígenas*, que conta com bibliografia específica sobre questões indígenas – quanto nas oficinas desenvolvidas ao longo do curso – como, por exemplo, nos eventos que contaram com a participação de Aline Pachamama[44] e Leandro Kuaray[45] (ANEXO 3).

A escolha de autores negros e indígenas para a fundamentação teórica dos cursos reflete o compromisso acadêmico e político do NEABI/CPII. Segundo Ladson-Billings (2006, p. 273), "a ideia de trabalhar em discursos racializados e em epistemologias étnicas não se destina apenas a dar um caráter não-branco ao saber. Visa a desafiar as estruturas hegemônicas (e os símbolos) que mantêm a injustiça e a iniquidade em seu lugar".

Portanto, o letramento racial promovido pelo NEABI/CPII em suas diversas frentes de atuação compreende um processo pedagógico politicamente pensado para centralizar epistemologias que contemplem os grupos historicamente marginalizados em toda a sua complexidade. Quando as discussões englobam a população negra, tal processo se dá, dentre outras maneiras, através dos estudos das africanidades brasileiras. Sobre esse conceito, Petronilha Silva (2005, p. 156) explica:

[44] Indígena da etnia Puri, historiadora, escritora e ilustradora. Doutora em História Cultural pela UFRRJ, mestre em História Social pela UFF. Idealizadora da Pachamama Editora (editora formada por mulheres indígenas). Participa dos Movimentos dos Povos Originários e elabora e executa projetos em prol da divulgação da Cultura Indígena.

[45] Indígena da etnia Mbyá Guarani, graduado em Formação Intercultural para Educadores Indígenas pela UFMG.

> Estudar as Africanidades Brasileiras significa tomar conhecimento, observar, analisar um jeito peculiar de ver a vida, o mundo, o trabalho, de conviver e lutar pela dignidade própria, bem como pela de todos descendentes de africanos, mais ainda de todos que a sociedade marginaliza. Significa também conhecer e compreender os trabalhos e criatividade dos africanos e de seus descendentes no Brasil, e de situar tais produções na construção na nação brasileira.

Conforme já mencionado, o público-alvo do Curso de Introdução à Cultura e Mitologia Nagô-Yorubá, inicialmente, era de alunos do CPII que não viam História da África no ensino básico. A partir da segunda turma, nota-se a maior presença de professores. Além desses grupos, Joel menciona em outro ponto da entrevista mais um grupo que chega ao curso:

> Eu me orgulho muito de ter participado e participar desse projeto [Curso de Introdução à Cultura e Mitologia Nagô-Yorubá] porque ele passou a ser notado por aquilo os parâmetros chamam de portadores de conhecimentos tradicionais, ou seja, desde 2015, mas muito mais em 2016 e 2017, a presença de pais e mães de santo e filhos de santo de Candomblé. (Entrevista com Joel, 18/08/2021, 32:10)

A presença afirmativa do povo-de-santo do Candomblé nos bancos do CPII demanda seu reconhecimento como sujeitos de experiência, de significados, de indagações, de saberes e de modos legítimos de pensar e, consequentemente, desestabiliza o entendimento de quais são os conhecimentos válidos/validados para transitar no espaço escolar e acadêmico. O curso, através de ações que aliam práxis e crítica epistemológica, atua no sentido do reconhecimento dos sujeitos coletivos ignorados, ocultados como sujeitos na nossa história intelectual e cultural. Desocultar, mostrar, reconhecer é de extrema relevância político-epistemológica em uma tradição social, política e cultural marcada por perversos ocultamentos e inferiorizações (ARROYO, 2013).

Santos (2008) e Arroyo (2013) defendem que a injustiça social assenta na injustiça cognitiva. Nesse sentido, "a luta contra a injustiça cognitiva nos leva para além da distribuição mais equitativa do saber científico e reconhecer que toda experiência produz conhecimento. Que todos os conhecimentos sustentam práticas e constituem sujeitos" (ARROYO, 2013, p. 117).

As narrativas que seguem são atravessadas pelos valores civilizatórios afro-brasileiros e

pela construção de uma outra racionalidade alicerçada em práticas sociais, culturais e políticas emancipatórias (TRINDADE, 2010; GOMES, 2017). Em primeiro lugar, identifico, dentre toda dinâmica civilizatória africana e afrodiaspórica que emerge nas narrativas, a ancestralidade e a oralidade como estruturas fundamentais no sistema cultural do Candomblé.

> No meio do Candomblé a educação se processa [de maneira] diferente da educação formal. As pessoas não aprendem no Candomblé por apostilas, por livros. Aprende-se pela forma tradicional, das culturas tradicionais. A gente aprende ouvindo os mais velhos. Não perguntando. E como qualquer processo iniciático, no Candomblé você vai aprendendo as coisas aos poucos. Você não aprende tudo de uma vez só. Então, você tem uma demanda de uma juventude dentro de terreiro por estudar a religião que eles não encontravam em lugar nenhum. Acabaram encontrando no curso. O curso acabou se tornando uma referência nisso também. (Entrevista com Joel, 18/08/2021, 31:43)

A narrativa de Joel informa que a ancestralidade e a oralidade constituem as bases epistemológicas do Candomblé. É importante destacar que aqui não trato conhecimento e saber como coisas distintas. De forma bem assertiva, Gomes (2017, p. 67) explica que "consideramos que a comunidade negra e o Movimento Negro produzem saberes, os quais se diferenciam do conhecimento científico, mas em hipótese alguma podem ser considerados menos 'saber' ou 'saberes residuais'". Nessa perspectiva, é preciso conceber conhecimento e saber dentro dos contextos políticos e históricos em que são produzidos, reconhecendo que o conhecimento produzido pela ciência moderna ocidental é apenas uma forma de saber, contextualizado e localizado historicamente.

Esses conhecimentos se expressam através de uma oralidade letrada (SOUZA, 2011), entendida aqui como categoria afrocêntrica que desafia o escrito, o editável, o diagramável, o publicável. Esses enunciados orais, que dão tom a uma "educação que se processa de maneira diferente", são constitutivos das identidades culturais da diáspora negra e desafiam o letramento formal e pedagogizado e, por conseguinte, a dicotomia oral/escrito (LOPES *et al.*, 2018). O conceito de oralitura, desenvolvido por Martins (1997, 2003), dialoga com esse processo educacional que se distancia dos processos educacionais hegemônicos. A oralitura "indica a presença de um traço residual, estilístico, mnemônico, culturalmente constituinte, inscrito na grafia do corpo em movimento e na vocalidade" (MARTINS, 2003, p. 77), sendo,

assim, uma forma de inscrição e transmissão de saberes, valores, conceitos, visões de mundo e estilos. Ainda segundo Martins (2003), os princípios filosóficos africanos, quando reprocessados e inscritos na formação étnico-cultural brasileira, podem se tornar verdadeiros veículos de civilização.

Ao compreender a religiosidade como um dos valores afro-civilizatórios, é possível perceber o Curso de Introdução à Cultura e Mitologia Nagô-Yorubá como *lócus* de letramento racial e não como aula religiosa.

> Não é um curso de religião. Isso é importante. Eu sempre falo isso, sempre reafirmo isso. E eu sou contra o ensino de religião na escola pública. Sempre fui. Sempre militei contra isso. Sempre militei pela laicidade da escola pública. Escola privada coloca quem quer, mas ensino público tem que ser laico para garantir justamente a presença de todos e o acesso de todos a todos os conhecimentos. Mas esses conhecimentos tradicionais, é claro que eles se expressam por meio da religião. A religião é a forma. (Entrevista com Joel, 18/08/2021, 32:05)

Kiussam Oliveira (2010) explica que a religiosidade é a manifestação da fé de diversos povos no mundo, constituindo uma diferença fundamental do conceito de religião, e afirma ainda que "enquanto manifestação cultural de um povo, a religiosidade pode e deve fazer parte do conteúdo escolar" (OLIVEIRA, 2010, p. 62). Nessa perspectiva, as religiosidades na escola devem ser abordadas sob o viés histórico, cultural e filosófico-epistêmico – pois as religiões são culturas e têm histórias –, e não sob o viés dogmático ou litúrgico (MUNANGA, 2020; CARVALHO, 2020).

O Estado brasileiro é laico desde 1891, conforme estabeleceu a primeira constituição republicana do país. Assim, a escola laica é neutra religiosamente, porém, conforme apregoa Munanga (2020, p. 16), "ser neutro não significa ser indiferente diante das discriminações e conflitos religiosos".

O racismo religioso é uma das faces estruturantes do racismo que opera na sociedade e, consequentemente, nos espaços escolares. Precisamos que haja dentro das escolas, desde a educação básica, esse tipo de letramento racial sob a vertente das religiosidades porque as

> ações praticadas contra as crianças e jovens de matriz africanas extrapolam, em muito, uma simples prática de intolerância religiosa,

> sendo identificadas como uma prática de racismo religioso, já que tais situações são sempre recorrentes e acompanhadas de ódio e violência contra religiosos que, na sua maioria, são negros. (CIRNE, 2020, p. 19)

Segundo Cirne (2020, p. 30), essas pessoas são sempre associadas com concepções diabólicas ou negativas que desqualificam, humilham e segregam, provocando a separação radical entre brancos (católicos ou evangélicos) e "negros macumbeiros, demoníacos". Nesse contexto, trazer uma visão histórica que evidencie como a religião se tornou o núcleo duro a partir do qual se organizou a resistência de outros setores da cultura negra, valorizando os processos de (re)construção comunitária/coletiva que englobam a busca e (re)invenção de estratégias de organizações sociais negras que se opõem aos valores eurocentricamente estabelecidos, é uma das formas de combater o racismo religioso na escola e na sociedade como um todo (MUNANGA, 2020; OLIVEIRA; GOMES, 2019).

Também precisamos desse letramento racial que centraliza e valoriza o debate das religiosidades no contexto da educação formal, em todas as suas etapas, para compreensão dos mecanismos de poder que regulam e autorizam certos discursos e outros não, contribuindo para fortalecer certas identidades culturais em detrimento de outras. Faz parte da reeducação para as relações étnico-raciais a reinterpretação dos processos constitutivos das religiões de matriz africana na diáspora. O letramento racial suscita a compreensão da complexidade da vida social e da herança cultural dos povos africanos trazida para o Brasil e mantida viva nas casas religiosas de matriz africana. Cirne (2020) explica que negros e negras que viram seus laços consanguíneos serem destruídos pela escravização souberam restituir laços afetivos a partir dos terreiros de Candomblé, sobretudo pela força exercida pelas mulheres.

> (...) homens e mulheres negras restituem seus afetos, suas dignidades e os seus sentimentos de pertencimento no seio dos terreiros, atualmente, verdadeiros quilombos urbanos contemporâneos, espaço em que os mais velhos, especialmente a figura feminina, nas diversas funções em que atuam, transmitem hábitos, valores e, sobretudo, identidade ancestral" (CIRNE, 2020, p. 23-24).

O que muitos estudiosos de religiões de matriz africana chamam de sincretismo religioso foi uma estratégia de resistência e (re)existência nos âmbitos estrutural, cultural e sociológico frente à proibição religiosa que se estabeleceu devido à predominância das

religiões de matriz judaico-cristã na colônia. Apesar de hoje não ser mais necessário, teoricamente, esconder o orixá por trás de um santo católico, ainda não temos uma sociedade que respeite e reconheça as diferenças religiosas. Através de entrevistas com crianças e jovens de terreiro, Cirne (2020) mostra que muitos escondem seu pertencimento religioso no ambiente escolar e se dizem católicos para não sofrerem racismo nesse espaço. O racismo e as formas de discriminação e preconceito se reinventam ao longo dos séculos levando essas crianças e jovens a continuarem escondendo seus orixás.

É justamente para superar esse padrão de opressão que as frentes de atuação do NEABI/CPII se movem, se constituindo como uma estratégia política de reconhecimento e representação, conferindo instrumentos para afirmação e manifestação positiva desses alunos e alunas, construindo e conquistando espaços para que essas vozes desafiem a lógica dos discursos culturais hegemônicos. Segundo Baptista,

> uma das maiores preocupações que o projeto [Curso de Introdução à Cultura e Mitologia Nagô-Yorubá] carrega é o enfrentamento ao racismo religioso. As aulas se tornaram grupos de apoio, onde as diversas experiências de enfrentamento de preconceitos religiosos foram compartilhadas. Desde o colega de trabalho fundamentalista que deliberadamente sabota os projetos ou temas relacionados aos conteúdos preconizados pela Lei, passando pelos pais que não querem que seus filhos estudem "macumba" na escola, até gestores que corroboram estes comportamentos" (BAPTISTA, 2021, no prelo).

Decorrentes do Curso de Introdução à Cultura e Mitologia Nagô-Yorubá, ocorrem eventos de abertura e encerramento de cada turma. Nas narrativas sobre esses eventos, ficam evidentes não só a ancestralidade e a religiosidade, como o cooperativismo e a energia vital:

> Ajeun é jantar. As religiões de matriz africana são muito táteis, né? De alimentar. Não são religiões etéreas como as religiões ocidentais, que você fecha os seus olhos. Não, ali não. Ali tem o dom e o contra-dom. Você precisa dar. Até porque são baseadas na reciprocidade das energias. Então, assim, você precisa oferecer alguma coisa para receber em troca. Não que você compre as coisas. Não é o comprar. É um mercado de energias que você precisa oferecer. Por isso que você oferece. Por isso que num terreiro de Candomblé você tem as comidas que vão para os orixás e você tem a comida que os filhos dos orixás comem. É importante que todos comam na mesma mesa. É importante

> que todos metam a mão na mesma gamela ou companhes, né? Companheiros que dividem o pão. Então, a gente sempre faz uma grande festa, sempre tem um grande ajeun no final. (Entrevista com Joel, 18/08/2021, 34:22)

A narrativa de Joel sobre o "grande ajeun" que encerra as atividades de cada turma mostra uma racionalidade indissociável das formas comunitárias de viver assentadas no princípio dinamizador e interativo do axé, energia vital que circula em tudo que é vivo e que existe (TRINDADE, 2010).

Outro fator interessante de observar é como o posicionamento de Joel quanto às aulas do Curso de Introdução à Cultura e Mitologia Nagô-Yorubá no formato remoto – devido à pandemia da Covid-19 – é atravessado pelos valores da oralidade e da corporeidade, além da já mencionada ancestralidade.

> Eu vou dar continuidade ano que vem, pela graça de Olorum. Eu vou dar continuidade ao projeto quando a gente voltar presencialmente porque eu me recusei dar curso sobre cultura africana [à distância]. Coisa de velho mesmo, eu admito, coisa de velhinho. Eu costumo dizer, por esse meio [remoto] a gente não tem algo que os Yorubás chamam de ofó. Ofó é o encantamento da palavra. Que a gente só tem se a gente tiver presencialmente. Porque os yorubás acreditam que o hálito dos mais velhos transmite [conhecimento], olha que coisa linda. Não dá para sentir o hálito dos mais velhos pelo vídeo, né? (Entrevista com Joel, 18/08/2021, 22:47)

Recusar-se a prosseguir com o curso em meio ao contexto pandêmico – que nos impele à interação de modo exclusivamente virtual – é uma postura política sustentada por valores e epistemes que se opõem às concepções que veem a educação como uma mercadoria, em uma perspectiva conteudista.

Lima (2020), ao discorrer sobre a educação infantil em tempos de pandemia e sobre as práticas de ensino remotas, argumenta que os valores civilizatórios afro-brasileiros se retroalimentam em comunidades tradicionais (como os quilombos), em famílias negras, nas ações comunitárias e solidárias das favelas, nos espaços de cultos e reuniões do Candomblé, em casas de Umbanda e na escola. Desse modo, a pesquisadora questiona, entre outros pontos, sobre: (1) a responsabilidade e compromisso da escola com a manutenção da energia vital – o axé, que é a vontade de viver e aprender com ânimo, é a força que cria e sustenta a vida – das

crianças, famílias e profissionais da educação em tempos e pandemia; (2) que lugar a circularidade – como movimento que alimenta possibilidades de conexão de saberes, de olhares, sentidos e afeto – pode ocupar quando em ausência física; (3) como a corporeidade – enquanto lugar de resistência às lógicas que o violentam, lugar de território e inscrição de histórias coletivas e individuais, lugar de reinvenção de saberes em partilha – se encontra em meio à pandemia e o que ela nos ensina sobre educação nesse momento da História.

Embora Lima e Joel estejam falando de diferentes etapas da educação – educação infantil e curso de extensão –, ambos fundamentam suas reflexões nos valores afro-civilizatórios para justificar seus posicionamentos.

O cooperativismo também emerge na fala de Joel quando ele fala sobre o material produzido para as aulas do curso.

> Na aula presencial tem as palestras, tem os slides que eu depois disponibilizo para todo mundo. Isso é domínio público. Faço porque quero reprodutores do conhecimento. Conhecimento não pode ser tesouro, tem que ser compartilhado. (Entrevista com Joel, 18/08/2021, 01:01:42)

Olhando para a escolha lexical de Joel na oposição "ser tesouro" e "ser compartilhado", relaciono-a à circularidade e ao cooperativismo. A disseminação do material do curso se configura como uma estratégia de combate ao epistemicídio. Se a ciência moderna ocidental despreza, desqualifica e atua a favor da morte do conhecimento e dos sujeitos historicamente marginalizados, a disseminação de conhecimentos carregados de ancestralidade e africanidade se torna um dos caminhos para vencer essa guerra.

3.2.2- "O ijexá ecoando no salão nobre do Colégio Pedro II" – letramentos de (re)existência em lugares de memória

As atividades capitaneadas pelo NEABI no contexto do CPII se enquadram no que Gomes (2020) chama de perspectiva negra decolonial brasileira. São experiências que carregam significados desestabilizadores para os currículos e para as concepções educacionais, trazendo outras interpretações e ressignificando espaços e discursos. A seguir, elenco algumas

das muitas atividades desenvolvidas pelo NEABI/CPII que evidenciam sua atuação significativa no nível epistemológico, como produtor, articulador e sistematizador de saberes emancipatórios.

Dentre essas atividades, cito primeiro o *Circuito Cultural Afro-brasileiro*, ocorrido entre outubro e novembro de 2014, marcando o início das atividades do Núcleo junto à comunidade escolar do CPII. Foram 11 dias de atividades, 11 mesas redondas com nomes de ícones do Movimento Negro brasileiro, mais de 40 palestrantes e debatedores, cerca de 60 oficineiros, artistas e contadores de histórias, 2 fotógrafos voluntários, 2 cineastas, 5 cozinheiras e voluntários de dentro e fora da escola (PIO; BAPTISTA, 2017).

Entretanto, o evento não ficou isento de tentativas de repressão. A grandiosidade do evento foi questionada por pessoas que argumentavam, inclusive, que um evento intitulado cultural não deveria ter tantas mesas redondas ou palestras, pois isso o caracterizaria como um evento acadêmico. Segundo Pio e Baptista (2017, p. 51), "as contra argumentações se limitaram, em um primeiro momento, a questionar a visão limitante que não relaciona a cultura ao conhecimento". Sobre isso, Lélia narra:

> Eu ouvi assim: "Ai, você acha que tem que ser para todo Pedro II? Exagero isso. A gente faz uma rodinha aqui de jongo, assim [a narradora gesticula fazendo círculo com as mãos, apontando para o chão]." Aí eu já começava a ficar louca. Eu dizia: não, mas não tem que ser nada pequeno. O racismo não é pequeno. O antirracismo não tem que ser pequeno. A gente vai fazer grandão. E foi grandão. (...) O circuito aconteceu. Aconteceu nos 11 *campi* que tinha para acontecer. (Entrevista com Lélia, 10/08/2021, 28:17)

Esse é apenas um dos exemplos do tipo de resistência que o NEABI/CPII encontra para a efetivação de suas atividades. Segundo Gomes (2017), à medida que os movimentos sociais negros aprimoram suas lutas por emancipação social e pela superação do racismo, mais se intensificam as formas de opressão e de dominação contra as quais eles têm de se contrapor. O Circuito aconteceu "grandão", "levando a cultura negra pela ótica do movimento social negro, discutindo a questão racial com membros de coletivos negros de diferentes contextos, abordando a cultura da negritude com a negritude, mobilizando nossos soldados negros da

ciência[46]" (PIO; BAPTISTA, 2017, p. 53). Mas é preciso destacar que ele só aconteceu dessa forma pela resistência política dos membros do NEABI/CPII.

Ainda sobre o Circuito ocorrido em 2014, Lélia menciona os alunos negros e sua potência para "fazer a revolução".

> Logo ali quando a gente começou a correr todos os *campi*, eu fico arrepiada de lembrar, que a gente teve um monte de aluno e aluna, assim, a nata da pretitude pedrosegundina. Vou te falar, dava para a gente fazer a revolução ali. Alguns, inclusive, estão fazendo até hoje, que eu acompanho pelas redes sociais. (...) Assim, um orgulho danado que eu tenho da gente ter percebido que ali que a gente começa a educação das relações raciais. Não é na faculdade, caramba! Né? Foi legal por isso. (Entrevista com Lélia, 10/08/2021, 42:14)

Um evento nas proporções do *Circuito Cultural Afro-brasileiro* em uma escola de educação básica proporciona engajamento coletivo, um verdadeiro aquilombamento de alunos, fazendo da vivência da raça parte de um processo de transgressão, libertação e emancipação. Esse tipo de atividade faz com que a identidade negra seja tematizada de um outro lugar, como um posicionamento político que desconforta os poderes instituídos (GOMES, 2017).

Os eventos de encerramento do Curso de Introdução à Cultura e Mitologia Nagô-Yorubá, carregados de ancestralidade, corporeidade, musicalidade e cooperatividade, também constituem importantes inflexões aos espaços e discursos do CPII.

> A gente sempre acaba com uma grande festa, como africano a gente gosta mesmo. E no final é sempre uma grande festa. Desde 2017 a gente faz um grande ajeun, que é um grande jantar com a comida dos orixás. São eles [os alunos] que preparam. Bacana porque em 2016 a gente fez o de santo, de diversas casas. Foi uma festa maravilhosa. Imagina, os filhos de Gandhi entrando com ijexá, que é um dos ritmos do Candomblé. Mas o ijexá é um ritmo que caiu na cultura popular e se carnavalizou. Então, o Olodum toca, o Ilê Aye toca. E se toca também dentro das casas [de Candomblé]. Então, o ijexá ecoando no salão nobre do Colégio Pedro II... Você imagina que força ancestral isso teve? (Entrevista com Joel, 18/08/2021, 34:42)

[46] Referência ao hino do CPII que menciona em uma de suas estrofes "Vivemos para o estudo/Soldados da ciência/O livro é nosso escudo/E arma a inteligência". A música foi composta pelo maestro Francisco Braga, mesmo compositor do Hino à Bandeira Nacional, e a letra foi escrita por Hamilton Elia, aluno eminente do CPII. O hino foi executado pela primeira vez no dia 2 de dezembro de 1937 no Teatro Municipal do Rio de Janeiro, em sessão solene pela comemoração do centenário da instituição.

O evento descrito por Joel é estruturado a partir de valores civilizatórios afro-brasileiros, isto é, parte de referenciais culturais específicos que incorporam, criam e reinventam os usos sociais da linguagem. O próprio Candomblé se configura como um núcleo aglutinador de transmissão de conhecimentos que veicula e recria uma gramática particular, "que compreende uma conformação hierárquica, uma cosmologia, uma epistemologia complexa de princípios éticos e estéticos, concretizados nos costumes e nas práticas litúrgicas" (BASSO, 2016, p. 66).

Nesse sentido, é preciso olhar para atividades como essa e compreender que elas se configuram como estratégias de letramento racial que se estabelecem em meio a negociações e subversões, expondo a religiosidade - que perpassa todos os outros valores civilizatórios já mencionados - como uma expressão cultural da diáspora negra e, por isso mesmo, como forma de fazer política e de sustentar os letramentos de reexistência (SOUZA, 2011).

Souza (2011, p. 37) define letramento de reexistência como a "reinvenção de práticas que os ativistas realizam, reportando-se às matrizes e aos rastros de uma história ainda pouco contada, nos quais os usos da linguagem comportam uma história de disputa pela educação escolarizada ou não".

O salão nobre do CPII, que outrora abrigou cerimônias de colação de grau em que os formandos juravam defender a religião do Imperador, se torna um espaço praticado de letramento racial, dando centralidade a outros usos sociais da linguagem, como a gestual, a imagética e a musical, formando outras pessoas por meio dessas vivências reinventadas, colocando em foco as concepções de aprender e de ensinar próprias dos letramentos de reexistência (SOUZA, 2011).



Figura 2 – Ajeun no evento de encerramento do Curso de Introdução à Cultura e Mitologia Nagô-Yorubá

Fonte: Acervo pessoal de Joel (2019)

Santos (2019, p. 239), ao explicar a economia política dos sentidos e da sensorialidade desenvolvida na modernidade ocidental, que estabelece a hierarquia dos sentidos e das pessoas, afirma que "o século XIX colocou a visão e a audição no topo da hierarquia porque esses dois sentidos se associavam a cognição, enquanto o paladar, o olfato e o tato eram considerados sentidos menores, especialmente desenvolvidos por raças inferiores". A partir dessa compreensão, o autor apresenta o conceito de *corazonar*, usado por povos indígenas da região andina da América Latina. Dentre as muitas definições para essa ideia-palavra, destaco duas: "*Corazonar* é uma forma amplificada de ser-com, pois faz crescer a reciprocidade e a comunhão. É o processo revitalizador de uma subjetividade que se envolve com as outras, destacando seletivamente aquilo que ajuda a fortalecer a partilha e a ser corresponsável" e "*Corazonar* é o ato de construir pontes entre emoções/afetos, por um lado, e conhecimento/razões por outro" (SANTOS, 2019, p. 154).

O ajeun descrito por Joel integra uma "pedagogia sensorial intercultural" (SANTOS, 2019, p. 162). Nesse sentido, o *corazonar* é fortalecido pela comunhão sensorial inerente à partilha da comida dos orixás. Nessa pedagogia, o conhecimento é corporizado e há a consciência de que conhecer é uma atividade corpórea que implica os cinco sentidos, ou até mesmo um sexto, resultante das muitas combinações possíveis entre eles (SANTOS, 2019, p. 237).



Figura 3 – Afoxé Filhos de Gandhi no evento de encerramento do Curso de Introdução à Cultura e Mitologia Nagô-Yorubá

Fonte: Acervo pessoal de Joel (2017)



Figura 4 – Afoxé Filhos de Gandhi no evento de encerramento do Curso de Introdução à Cultura e Mitologia Nagô-Yorubá

Fonte: Acervo pessoal de Joel (2017)



Figura 5 – Afoxé Filhos de Gandhi no evento de encerramento do Curso de Introdução à Cultura e Mitologia Nagô-Yorubá

Fonte: Acervo pessoal de Joel (2017)

Os colóquios organizados pelo NEABI/CPII também se constituem como caminhos concretos e objetivos para superação da colonização e da subordinação epistemológica. Dentre os eventos desse tipo mencionados nas entrevistas, destaco o *Colóquio Agenor Miranda Rocha*, ocorrido em 2017. Agenor Miranda Rocha foi professor de Língua e Literatura Portuguesa do CPII entre as décadas de 1930 e 1960 e foi também sacerdote das tradições religiosas nagô-kêtu no Brasil (PRANDI, 2005).

O primeiro dia do evento foi dedicado à memória do Pai Agenor, com depoimentos daqueles que conviveram com ele; o segundo abordou o professor Agenor e a sua importância para a história do CPII e para a memória dos conhecimentos de matrizes africanas. O Colóquio contou com a presença de autoridades acadêmicas no assunto, como Reginaldo Prandi, Muniz Sodré, Ivan Poli, Jorge Basso, Luiz Felipe de Lima, além de Mãe meninazinha de Oxum, José Beniste e outros (COLÉGIO PEDRO II, 2017).

É comum que o CPII realize cerimônias em homenagem a ex-professores, com entrega do título de "professor emérito". Entretanto, Joel pontua que há uma seletividade peculiar para a celebração da memória dos professores:

> O Pedro II é o colégio que celebra a memória de ex-professores. Ex-professores famosos. Se você for lá no [*campus*] Centro, as salas ainda têm nomes de professores. Mas não são todos os professores e não são todas as memórias que eles celebram. (Entrevista com Joel, 18/08/2021, 40:28)

Agenor Miranda Rocha foi um homem branco, filho de portugueses, que nasceu em Angola e veio para o Brasil ainda pequeno, aos quatro anos de idade, quando o pai diplomata foi transferido de país, radicando-se com a família em Salvador. De família católica, foi iniciado no Candomblé em 1912, aos cinco anos de idade, depois de padecer de uma febre de origem desconhecida. Após consultar vários médicos sem sucesso no tratamento, a família recorreu à mãe Aninha, que revelou que a febre era a maneira de o orixá chamá-lo à religião.

Dos cinco aos vinte anos de idade, Agenor permaneceu em Salvador, em convivência nas comunidades nagôs aprimorando seus conhecimentos nas artes divinatórias africanas. Era aluô (aquele que possui conhecimento para interpretar o jogo de Ifá ou de búzios) e alossãe (sacerdote que detém o conhecimento das folhas e seus derivados medicinais e rituais), e teve grande representatividade junto aos mais afamados terreiros de Candomblé do Rio de Janeiro

e da Bahia. No Rio de Janeiro, chegou a cursar três anos de Medicina, mas abandonou o curso e foi ser professor do CPII. Nas palavras do professor e sacerdote: "minha vida eu defino como dois mundos: o mundo dos orixás e o mundo dos meus alunos" (ROCHA *apud* REBOUÇAS FILHO, 1998, p. 37-38).

Joel sinaliza que "essa memória, memória dessas pessoas ligadas ao conhecimento tradicional foi apagada do Colégio. Então, ali foi um resgate ancestral que nós fizemos no Colóquio Agenor Miranda" (Entrevista com Joel, 18/08/2021, 46:17). Essa se constitui, portanto, como outra atividade fundamentada nos valores afro-civilizatórios da religiosidade, da ancestralidade e da memória.

Celebrar a memória de um professor que, embora branco, era um grande sacerdote da nação nagô-kêtu, e fazer desfilar a rítmica dos deuses dos terreiros (IKEDA, 2016) no salão nobre do CPII constituem a desobediência epistêmica que subverte as narrativas hegemônicas (MIGNOLO, 2003).

Segundo Kleiman e Santos (2019, p. 10-11), as práticas de letramentos como as promovidas através dos eventos de encerramento do Curso de Cultura e Mitologia Nagô-Yorubá, quando circulam no espaço escolar/acadêmico, "são tratadas, em geral, como exemplos do tradicional (em oposição ao moderno e contemporâneo); do regional (em oposição ao nacional); do exótico (em oposição ao normal); do folclórico (em oposição ao erudito)". Entretanto, quando passam a se ramificar e a influenciar diretamente as propostas dos currículos e práticas de ensino, como é o caso do curso em questão, essas práticas adquirem novos significados, dentre os quais sua análise e apreciação como multiletramentos. Essa concepção se dá porque essas práticas de letramentos são constituídas na e pela diversidade de sistemas semióticos e de modalidades de comunicação, como a oralidade, corporeidade e musicalidade, que entram em contato na sua construção e mobilização e também porque usam variedades linguísticas, registros e gêneros diversos para contar experiências. São práticas que se sustentam não apenas nos modelos padronizados do gênero fornecidos pelas instituições de poder, mas também nas práticas cotidianas de terreiro, tanto orais como escritas (KLEIMAN e SANTOS, 2019).

Ao ser questionado sobre o local de realização dos Colóquios e dos cursos organizados pelo NEABI/CPII, Joel é categórico: "Falou em África, tem que ser no [*campu*s] Centro. Porque a gente tá no meio, tá no coração da Pequena África, né?" (Entrevista com Joel,

18/08/2021, 01:02:55). O *campus* Centro do CPII se localiza na região portuária do Rio de Janeiro, mais especificamente na esquina da Rua Camerino com Avenida Marechal Floriano[47]. Joel explica com detalhes a história que a região carrega.

> O Centro é o *campus* Valongo. Ali é o Valongo, ali era o mercado de escravizados. O Colégio Pedro II foi criado para os filhos dos traficantes de escravos estudarem. Não é pouco isso. Isso é de uma carga ancestral imensa. (...) Hoje é a rua Camerino, mas era a Rua do Valongo, no final ficava o Cais do Valongo. Aquilo ali era um complexo escravista. Você tem o Cais do Valongo, você tem o Cemitério dos Pretos Novos, você tinha o antigo leprosário. E a rua Camerino, que era a antiga rua do Valongo era a rua onde ficava o Largo do Depósito. Só que não é depósito de caixas. Depósito de africanos. Entende? Aquela rua era onde ficavam os depósitos, as casas de engorda. Olha só, que coisa. Hoje são estabelecimentos comerciais, as pessoas que trabalham ali talvez não saibam a carga ancestral. Alguns ainda tem o madeirame antigo que sustenta o prédio. Então, tem que ser no Centro. (Entrevista com Joel, 18/08/2021, 01:03:05)

A antiga Rua do Valongo seguia para o Largo do Depósito - hoje conhecido como a Praça dos Estivadores -, onde africanos escravizados trazidos para o Brasil eram mantidos em casas de engorda, para aumentar seus preços no mercado, até que eles estivessem prontos para serem vendidos no mercado de escravizados do Valongo. Casas e lojas ao longo dessa via também foram usadas para vender escravizados ou abrigá-los até que fossem vendidos.

O Cais do Valongo era o mais ativo mercado de escravizados do Rio de Janeiro. Durante sua operação entre 1774 e 1831, um número estimado de 500.000 a 700.000 africanos escravizados e capturados foram forçados a atravessar o oceano Atlântico e desembarcar nesse cais. Na mesma região, está o cemitério onde foram enterrados entre 20.000 a 30.000 homens e mulheres capturados e escravizados, que não sobreviveram à viagem forçada da África para o Rio de Janeiro ou que morreram logo após a chegada, considerado o maior cemitério de escravizados nas Américas. Construções foram feitas em cima do cemitério, encobrindo-o por moradias e pelo desenvolvimento urbano durante os anos. O cemitério só foi redescoberto em

[47] "A Rua Direita é hoje a Avenida Marechal Floriano, onde funciona a Unidade Centro do CPII os números 68 a 80. Em 1904, foi demolida a Igreja de São Joaquim e deu-se nova estrutura ao prédio do CPII. No entanto, parte do seu interior ainda preserva a originalidade de 1837. Em 1983, o prédio foi tombado pelo Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN)" (CUNHA JÚNIOR, 2008, p. 68).

1996 quando um casal que estava restaurando sua casa descobriu ossos humanos no terreno. Após a descoberta do Sítio Arqueológico Cemitério dos Pretos Novos, o IPHAN conduziu a pesquisa arqueológica na área e o Instituto Pretos Novos foi estabelecido no local.

Toda essa região ficou conhecida como Pequena África depois que o comércio de escravizados se tornou ilegal no Brasil em 1831 - ainda que a abolição da escravatura só viesse a acontecer 50 anos depois. Entre 1850 e 1920, escravizados libertos permaneceram trabalhando na região, que se tornou também uma colônia de migrantes baianos que chegavam à procura de trabalho e de um senso de comunidade (BASSO, 2016).

O Instituto Pretos Novos criou oficinas a céu aberto que tiveram uma grande repercussão junto aos grupos de estudantes da rede pública de ensino. A partir desta experiência, foi idealizado o projeto Circuito Histórico e Arqueológico de Herança Africana, em 2016, com o forte propósito de promover e fortalecer a educação patrimonial de seus participantes, sobretudo dos educadores e estudantes (IPN, on-line). Na imagem abaixo, é possível ver, na parte inferior do mapa, à direita, a localização do CPII e entender porque Joel afirma que o *campus* Centro está no coração da Pequena África.



Figura 6 – Circuito Histórico e Arqueológico da Herança Africana

Fonte: Instituto Pretos Novos (2021)

No território descrito por Joel, que hoje integra o Circuito Histórico e Arqueológico de

Herança Africana, emergem diversas resistências que usam a dimensão racial como mote de sua ação, operando políticas de ressignificação da região, através da história e da cultura negras, instituindo o que Pierre Nora (1993) chama de "lugares de memória".

Segundo Santos *et al*. (2018, p. 484), lugares geográficos são objetos de disputas para serem transformados em lugares de memória, "receptáculos de cargas simbólicas através da articulação entre história e práticas culturais – portanto, políticas". A memória é, portanto, sempre uma construção, fruto de disputa pelo social. Desse modo, os lugares de memória não se constituem apenas como lugares geográficos, mas também como lugares nos sentidos material, simbólico e funcional, simultaneamente, em graus diversos; são lugares sobre os quais são atribuídas "auras simbólicas" (NORA, 1993).

Essa reinvenção de formas de existir, de agir e de ser no tecido social caracterizam o que Massey (2000) chama de "disputa de lugar". Essa disputa pela memória do (e no) lugar tem se estabelecido através de diversos atores sociais como, por exemplo, o Afoxé Filhos de Gandhi (1951); o Instituto Pretos Novos (1996); a Associação de Resistência do Quilombo da Pedra do Sal – ARQPedra (2004); os blocos carnavalescos como o Cordão do Prata Preta, Escravos da Mauá, Banda da Conceição ou Coração das Meninas; rodas e grupos de samba como Terreiro de Breque, Pedra do Sal, o GRES Fala Meu Louro, etc.

O mesmo acontece no âmbito do centenário prédio do CPII. Os intelectuais que compõem o NEABI/CPII e que integram os corpos docentes das frentes formativas do Núcleo, os alunos desses cursos, os convidados para os múltiplos eventos realizados em decorrência dessas frentes formativas são sujeitos nessas disputas por significados sobre o espaço do *campus* Centro do CPII e travam uma batalha pela leitura da história territorial no campo da geopolítica do conhecimento (MIGNOLO, 2020). Esse fluxo de ressignificação está inscrito em relações dialógicas de reexistências que envolvem negociação, reinvenção e subversão de relações assimétricas de poder (SOUZA, 2011). São, portanto, lutas simbólicas pela atribuição de significados a pontos ou recortes espaciais que passam assim a ser portadores de valores constitutivos de repertórios identitários.

3.3. Atuação político-identitária

3.3.1- "Professores negros dentro de uma instituição embranquecida" – um duplo *ethos* acadêmico-científico e militante-político

Os intelectuais que integram o NEABI/CPII mapeiam, problematizam, analisam e produzem conhecimento no campo das relações étnico-raciais a partir de um duplo *ethos*, acadêmico-científico e militante-político, atuando cotidianamente na resistência ao racismo e na reexistência da coletividade negra ao colocarem suas pesquisas e práticas profissionais a serviço das ações afirmativas, do empoderamento e da produção epistêmica em diferença (GOMES, 2010; RODRIGUEZ *et al.*, 2018).

Relembro que nem todos os integrantes do NEABI/CPII são professores. Porém, como todos os sujeitos que participaram desta pesquisa exercem ou exerceram a função docente em alguma das frentes formativas do Núcleo, muitas das narrativas que emergiram nas entrevistas dizem respeito à construção dessa identidade docente no contexto do CPII.

São perceptíveis, nas práticas pedagógicas e acadêmicas desses membros do NEABI/CPII, as características que Rodriguez *et al*. (2018) apontam sobre o intelectual negro: (a) é pós-orgânico[48], porque lida com uma diversidade de processos identitários e subjetividades que atravessam as lutas sociais negras e suas sociabilidades; (b) tem produção teórico-prática, pois coloca em diálogo a ciência moderna e os conhecimentos produzidos na vivência étnico-racial da comunidade negra; e (c) costura uma rede negra de solidariedade que compreende a multiplicidade como signo constituinte da cultura negra em suas dimensões epistêmicas e políticas.

Comentando sobre o corpo docente do ERERERBÁ, que é majoritariamente negro, Beatriz destaca a multiplicidade da intelectualidade negra e sua relevância para o contexto educacional.

> Isso é algo que a gente percebe que gera um impacto muito grande nas interações com os estudantes. Eu acho que mobiliza muito no sentido de perceber que há pessoas negras ocupando esse espaço de docentes

[48] Está além do conceito de intelectual orgânico gramsciano, pois "enquanto ainda cabe ao intelectual orgânico a ideia de representação, no intelectual negro ela é pouco expressiva, a medida que ele não pode ficcionalizar uma unidade negra em uma experiência que é epistêmica e materialmente diversa" (RODRIGUEZ *et al*., 2018, p. 348).

> em uma pós-graduação, que há diversidade entre nós também, de temáticas, de pesquisas, de abordagens, de formas de perceber a educação. Embora estejam todos preocupados com a mesma finalidade, que é uma reeducação dessas relações raciais, ainda assim nós somos diversos. E nós temos ali a possibilidade de interagir com docentes de outras redes, eu acho que isso é muito importante, a partir de uma prática de professores negros dentro de uma instituição embranquecida. (Entrevista com Beatriz, 11/08/2021, 21:49)

Segundo Rodriguez *et al*. (2018) e Gomes (2010), a intelectualidade negra é produzida em *lócus* enunciativo encruzilhado, isto é, existem diferentes maneiras de ser intelectual negro e negra. A relação com os movimentos negros pode ser mais expressiva para uns do que para outros. Para outros tantos essa relação pode nem existir, pois nem todos compartilham de pensamentos e produções emancipatórias. O intelectual negro também não está obrigado a somente produzir conhecimento sobre o negro, porém, independentemente do campo do conhecimento em que se inserem, "indagam a sociedade, a universidade e a ciência do lugar da raça, ou seja, não têm receio de expressar que já nascemos em um espaço/tempo racializado e até em um pensamento social racializado" (GOMES, 2010, p. 502).

No caso específico do ERERERBÁ, percebemos, através da narrativa de Beatriz, que, apesar de compartilharem do mesmo objetivo – que é a reeducação das relações raciais –, as marcas de individualidade se expressam por meio das temáticas pesquisadas, das abordagens e das formas de perceber a educação.

Beatriz também cita a relevância da "prática de professores negros dentro de uma instituição embranquecida". Nesse sentido, Carvalho (2020) explicita que descolonizar significa intervir na estrutura do espaço escolar em todos os níveis, inclusive na constituição do corpo docente. É através da presença engajada de professores negros, que ajudam a reformatar o meio a partir de uma lógica complexa e pluricausual, evidenciando múltiplos parâmetros de transmissão de conhecimento, que a base que sustenta a docência irá se mover (CARVALHO, 2020).

Embora não tenhamos informações quantitativas a respeito de cor/raça dos professores do CPII[49], Joel faz uma importante colocação mencionando a entrada da primeira professora

[49] O governo federal não contempla a variável raça/cor em seu Painel Estatístico de Pessoal, disponível e atualizado mensalmente na página Web do MPOG. Da mesma forma, no documento elaborado pela Escola Nacional de Administração Pública (Enap), intitulado Servidores Públicos Federais – Perfil 2015 (Brasil, 2015), não aparece a variável raça/cor na caracterização do perfil de servidoras/es públicas/os federais, no âmbito dos

negra do departamento de História, que ocorreu apenas em 2014.

> Sandra[50] é a primeira professora negra do departamento de História do Colégio Pedro II em 180 anos de Colégio. Não é a primeira professora negra do Colégio. É a primeira professora negra do departamento de História. (Entrevista com Joel, 18/08/2021, 01:13:41)

No ano de 2014, foi promulgada a Lei n.º 12.990/14[51], que reserva aos negros 20% das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. O ingresso de Sandra como docente do CPII se deu, portanto, já no contexto da aplicação da lei que, em seu objetivo original, constitui um passo imprescindível no sentido de assegurar maior diversidade de raça/cor no conjunto de professores responsável pelo acolhimento e formação de um grupo de estudantes que também está se diversificando em função da Lei nº 12.711/12 (MELO; RESENDE, 2019).

Segundo Carvalho (2020, p. 81), se a mudança em termos de diversidade étnica e racial ocorrer somente na constituição do corpo discente, corre-se o risco de "passar a mensagem sub-reptícia de que agora finalmente os jovens negros e indígenas terão a oportunidade de aprender com os brancos o saber que importa, ou o único saber válido de fato: o saber eurocêntrico". Em uma perspectiva descolonizadora, a escola deve atuar buscando efetivar o ingresso de alunos e professores negros e indígenas, que irão confrontar os saberes tradicionais eurocêntricos através da autorrepresentação, articulando o conhecimento sobre si e sobre seu universo étnico-racial a uma realidade social mais ampla (CARVALHO, 2020).

A ideia da autorrepresentação dialoga com a frase de abertura de Neusa Santos Souza,

---

poderes executivo, judiciário e legislativo. As informações públicas mais recentes relativas ao perfil de raça/cor de servidores públicos federais estão disponíveis no documento da Enap (Brasil, 2014), a partir de dados extraídos do Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos (Siape). Esse mapeamento restringe-se, porém, à esfera do Executivo indicando que, do total de servidores públicos federais do Executivo, 51,7% se autodeclararam brancas/os; 22,4%, pardas; 4%, pretas; 3,4%, amarelas/os; 0,3%, indígenas; e 18,2% não informaram sua raça/cor. (MELO; RESENDE, 2019).

[50] Nome fictício.

[51] A Lei n.º 12.990/14 foi a primeira lei federal a prever uma ação afirmativa fundada exclusivamente em critério de raça/cor no Brasil, haja vista que a Lei n.º 12.711/12, popularmente conhecida como Lei de Cotas, atrela o critério racial ao critério social.

em sua obra *Tornar-se negro* (1983, p. 17): "Uma das formas de exercer autonomia é possuir um discurso sobre si mesmo". Nesse sentido, a chegada de professores negros ao espaço do CPII favorece a "construção de um discurso do negro sobre o negro", desmontando discursos coloniais estereotipados que atravessam a Educação. De acordo com os pressupostos de Souza, a estrutura das relações raciais no Brasil está no tripé contínuo de cor, ideologia do embranquecimento e democracia racial. A ideia de que quanto maior a brancura, maiores as possibilidades de êxito e aceitação, associada à ideia da inexistência de segregação racial no país resulta na "história de uma identidade renunciada, em atenção às circunstâncias que estipulam o preço do reconhecimento ao negro com base na intensidade da sua negação" (SOUZA, 1983, p. 23). Assim, o sujeito negro cria um Ideal de Ego - modelo a partir do qual o indivíduo possa se constituir - branco, fundado na dupla opressão de classe e cor. A condição de cura para todas as feridas geradas por esse Ideal irrealizável do Ego é a construção de um novo Ideal de Ego que configure ao sujeito negro "um rosto próprio, que encarne seus valores e interesses, que tenha como referência e perspectiva a História. Um Ideal construído através da militância, lugar privilegiado de construção transformadora da História" (SOUZA, 1983, p. 44). A oposição da "identidade renunciada" é, portanto, a identidade reivindicada a partir da autorrepresentação que se estabelece a partir da prática de professores negros em um Colégio embranquecido.

Solano também aborda a relevância da prática de professores negros dentro de uma instituição embranquecida como o CPII, porém sua narrativa se estrutura a partir da reflexão sobre os processos de exclusão étnico-racial que ocorrem nas universidades e no Colégio, sobre as diferenças entre as redes de ensino e sobre a relevância das políticas afirmativas.

> Essa é uma das coisas das quais eu mais me orgulho [o corpo docente do ERERERBÁ ser majoritariamente negro] porque eu não tive nenhum professor preto na universidade. Eu tive lá no ensino fundamental, no médio muito pouco. Na História da educação no Brasil houve um sumiço de professores pretos. (...) E a gente olha para os cursos de licenciatura, que é a última fase das graduações, geralmente, e a gente também vê esses professores pretos se rarefazendo. Mas aí você vai lá no estado [rede estadual de ensino], você vê os professores pretos em maioria. Mas você chega num colégio que tem um concurso muito mais complexo como o Pedro II, eles não são maioria. É um impacto muito grande. Ninguém sabe o duro que eu dei, como diria Simonal. Eu acho que o impacto é oriundo de esforços individuais em conexão com as

> políticas públicas, principalmente dos anos 2000, do governo do PT, políticas de cotas, de ação afirmativa. (Entrevista com Solano, 19/08/2021, 23:15)

A extrema segregação e desigualdade étnico-racial que marca todas as nossas universidades, denominada por Carvalho (2020) como "racismo acadêmico crônico", afeta diretamente a chegada de pessoas negras à universidade como professores em graduações e pós-graduações. Esses sujeitos também não se encontram em número significativo no CPII ou em outras IFs. Já na rede estadual de ensino, conforme explica Solano, eles são maioria. Essa diferença pode estar relacionada às dimensões estruturais das redes estadual e federal de ensino - quantitativo de alunos que atendem e consequente número de professores que convocam. Contudo, mesmo considerando as diferentes proporções das redes, é preciso chamar atenção também para o fato de que instituições públicas que se destacam pela tradição apresentam concursos muito mais complexos, conforme as palavras de Solano, ou seja, possuem um caráter muito seletivo no que tange ao acesso, tanto de alunos quanto de professores, gerando uma tendência à reprodução dos padrões de exclusão da sociedade.

As políticas de ações afirmativas atuam justamente para modificação desses padrões de exclusão, tendo como objetivo "eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidades e tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, decorrentes de motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros" (SANTOS *et al.*, 1999, p. 25).

É interessante perceber que Solano não constrói uma narrativa fundamentada no credo individualista meritocrático, mas sim na conexão entre esforços individuais e políticas afirmativas. Moehlecke (2002) explica que as políticas afirmativas não são contrárias à ideia de mérito individual, pois têm como meta fazer com que este possa realmente existir. Seguindo a mesma corrente de pensamento, Guimarães (1999, p. 159) afirma que "políticas afirmativas visam corrigir, e não eliminar, mecanismos de seleção por mérito, e garantir o respeito à liberdade e à vontade individuais".

Segundo Bento (2005), um dos argumentos usados por aqueles que militam contra a instrumentalização da política de cotas raciais é o de que, devido a um sistema de ensino básico público deficiente, negros, em geral, não adquirem qualificação para entrar nas universidades e/ou para ocupar cargos de chefia ou melhor remunerados. De fato, a educação básica pública brasileira, principalmente municipal e estadual, tem sido sucateada ao longo dos anos, atuando

na manutenção das desigualdades. Porém, é preciso destacar que o ingresso de alunos negros cotistas em universidades não se dá por um "favor" ou "concessão". Desse modo, ao citar o verso "ninguém sabe o duro que eu dei", da famosa música de Wilson Simonal[52], Solano destaca as capacidades e esforços pessoais dos indivíduos negros que passaram por universidades embranquecidas e alcançaram a posição docente em instituições igualmente embranquecidas. Reconhecer isso não caracteriza nem uma filiação à retórica neoliberal da meritocracia, nem uma romantização da luta diária desses indivíduos, atravessada pelo racismo e pela pobreza. Reconhecer que a conquista de certos espaços por indivíduos negros se deve a "esforços individuais em conexão com as políticas públicas" revela uma compreensão da luta política individual e coletiva empreendida em prol da educação de pessoas negras.

Pérez (2020), ao discutir sobre as buscas e as inquietações de professores inscritos no ERERERBÁ, pontua que não se pode ignorar o caráter insurgente desse curso de pós-graduação "uma vez que é criado a partir da vivência de professores, em sua maioria negros, no interior de uma das escolas mais tradicionais do país" (PÉREZ, 2020, p. 84). Ela afirma ainda que

> A presença engajada do corpo negro em esferas de poder, como o é a escola numa sociedade republicana e democrática, provoca determinadas tensões capazes de abalar as estruturas racistas que sustentam as instituições. Não obstante tais provocações sejam apenas uma gota no oceano das relações de poder vigentes, elas são imprescindíveis para a produção de brechas que tornem possível que se vislumbre um horizonte outro (PÉREZ, 2020, p. 73).

Assim como Solano, Lélia também elabora uma narrativa sobre sua formação universitária, porém abordando outro aspecto: a relevância da formação política no espaço acadêmico para a constituição de seu *ethos* militante-político.

> A formação da UFF eu acho uma das mais implicantes, uma das mais políticas aqui no Rio [de Janeiro]. Eu acho que UFF só tem como competir com UERJ. É uma postura muito política. (...) Com três meses de UFF eu estava levando porrada de polícia na [avenida] Rio Branco com meus professores. Foi uma das coisas mais maneiras que eu vivi na minha vida porque mulher preta da baixada, qual é minha ocupação? Trabalhar para comprar comida e para pagar conta. Não tinha essa

[52] Música "Carango", composta por Carlos Imperial e Nonato Buzar, e interpretada por Wilson Simonal, cantor negro de grande sucesso no Brasil nas décadas de 1960 e 1970.

> coisa de atuação política. Isso é coisa de branquinho descolado que abraça árvore e se alimenta de luz. Eu tinha que trabalhar. Então, quando eu entro na UFF e começo a fazer essas coisas, para mim, eu era de outro mundo. Os professores falavam, a gente se inflava, se emocionava. (Entrevista com Lélia, 10/08/2021, 07:46)

Nessa narrativa identitária, chamo a atenção para a reflexão construída por Lélia sobre a ocupação da mulher preta da Baixada Fluminense. Atravessada pelo racismo e pela história material da pobreza, Lélia tinha como ocupação "trabalhar para comprar comida e para pagar conta", isto é, sua atuação era limitada pela necessidade de resistência aos processos de subordinação sociorracial. Seu letramento político se deu com o ingresso na universidade, através das mobilizações críticas e engajadas feitas por seus professores. Essa vivência sociorracial, sempre presente na vida de Lélia, articulada à vivência universitária na militância política resulta na produção da reexistência (SOUZA, 2011). Segundo Gomes (2020, p. 224),

> A produção do conhecimento do Movimento Negro, da negra e do negro sobre si mesmos e a realidade que os cercam não têm origem nos bancos acadêmicos nem nos meios políticos. Isso surgiu na periferia, na experiência da pobreza, na ação cotidiana, nas vivências sociais, na elaboração e reelaboração intelectual de sujeitos negras e negros (...)

É, portanto, nesse duplo percurso, de resistência e reexistência, que se estabelece a narrativa político-identitária de Lélia, que se entrelaçam as práticas de resistência, de sobrevivência cotidiana e as práticas educacionais emancipatórias. Conjugando essa narrativa identitária de Lélia a suas outras narrativas já expostas aqui, é possível compreender como Lélia transformou essa experiência pessoal em atuação política dentro do NEABI/CPII. As experiências educacionais emancipatórias que vivenciou em sua graduação são reinventadas por ela através de sua atuação no Núcleo.

É interessante observar que Joel também constrói uma narrativa sobre a mesma universidade, porém sob outro enfoque.

> Só que, eu me lembro muito bem, participei em 1988 de um congresso internacional que foi na UFF. E 88 foi o ano do centenário da abolição. E o auditório do Cinearte-UFF lotado, naquele momento intelectuais,

> um que me lembro que taí até hoje, professor Carlos Souza[53] (...) fazendo piada com a utilização do escravo como objeto sexual de seus senhores. Eu ficava pensando desde aquela época: como é que os intelectuais brasileiros tipicamente brancos entendem essa experiência que foi a experiência histórica mais importante da nossa história, sem dúvida nenhuma? O sistema escravista nos moldou, nos formou, ele nos fez o que nós somos como sociedade. (Entrevista com Joel, 18/08/2021, 04:16)

Joel e Lélia falam da mesma universidade em perspectivas diferentes, em momentos diferentes - anos 1980 e anos 2000, respectivamente. Essas duas narrativas, que trazem experiências opostas, uma de emancipação social e outra de regulação social (GOMES, 2017) no espaço universitário, revelam faces complementares de uma mesma instituição que pode, ao mesmo tempo, atuar na construção de uma sociedade mais democrática e igualitária e atuar na perpetuação da violência racista.

Destaco também que, em situação de entrevista para esta pesquisa, cada um fez escolhas baseadas nos significados que buscavam construir sobre eventos passados. Nas palavras de Mishler (2002, p.106), cada "narrador seleciona e organiza experiências e eventos de forma que contribuam coletivamente para o propósito pretendido da história - o porquê de a história estar sendo contada justamente dessa maneira, justamente nesse cenário (...)". Desse modo, não se pode afirmar que Lélia não teve experiências reguladoras e que Joel não teve experiências emancipatórias nesse espaço. O que é possível é que cada um elencou eventos - manifestação na avenida Rio Branco e congresso internacional na universidade - conectados com a unidade significativa que buscavam construir.

Outro fator a se observar na narrativa de Joel é que, desde sua graduação - ou talvez até antes - ele indaga e problematiza conceitos, teorias e posições epistemológicas cunhadas pelos intelectuais brasileiros tipicamente brancos. Sua reflexão se estabelece, nessa narrativa em particular, a respeito da leitura colonializada desses intelectuais sobre os processos de escravização e a conformação de uma identidade africana e afro-descendente baseada somente nesse referencial histórico, com representações negativas que incentivam, entre outras coisas, a hipersexualização do negro.

Podemos inferir que é através dessas e outras reflexões que Joel constrói sua identidade

[53] Nome fictício de historiador, autor de livros de História do PNLD.

política e acadêmica, que irá se revelar de maneira explícita através do seu fazer docente anos depois, na ruptura epistemológica que realiza em suas aulas na educação básica e na pós-graduação, ao resgatar o antepassado africano como agente histórico criador de civilizações e tecnologia (LARKIN NASCIMENTO, 2003).

Na narrativa de Beatriz sobre sua formação acadêmica, aparece uma das lacunas da graduação em Letras e sua estratégia pessoal para suprir essa falha: "Eu estudei literaturas africanas. Isso não é estudar literatura negra. Autores consagrados africanos são homens brancos. Então, grande parte do que eu fiz foi buscar estudar e procurar meus pares" (Entrevista com Beatriz, 11/08/2021, 32:08).

No momento em que Beatriz aponta para a omissão das literaturas negras no currículo de Letras, ela está problematizando e apontando os limites das categorias analíticas e literárias que a academia fundou e sustenta tendo por base concepções colonizadoras e hegemônicas. Buscar estudar essas literaturas negras e procurar seus pares constitui um movimento descolonizador, que resulta em produções acadêmicas contra-hegemônicas - em decorrência de seus cursos de mestrado e doutorado - além de uma perspectiva outra sobre literaturas africanas e negras trazida por ela para seus alunos da educação básica e da pós-graduação.

"Procurar meus pares" significa buscar estar inserida em grupos que carregam na voz, no corpo, na forma de ler, interpretar e produzir conhecimento a *práxis* da coletividade negra, grupos que expressem subjetividades emancipatórias, dinâmicas e desestabilizadoras (GOMES, 2017). No contexto do CPII, as frentes formativas do NEABI se constituem como esses espaços/grupos.

> Às vezes, o ERERÉBÁ vira até um lugar de catarse emocional, professor botando para fora as questões raciais, aluno colocando. Fora que não é só isso, nossos teóricos também são pretos na maioria. Na minha visão é revolucionário. (Entrevista com Solano, 19/08/2021, 23:15)

De acordo com a narrativa de Solano, o ERERÉBÁ acaba se tornando, em alguns momentos, um espaço onde pessoas negras compartilham suas lutas e vitórias, gerando uma "catarse emocional". Segundo Munanga (2009, p. 19), o sujeito negro, na busca de sua identidade, "que funciona como uma terapia do grupo", passa a aceitar e valorizar os atributos físicos, culturais, mentais, intelectuais, morais e psicológicos de sua negritude. Assim, a

negritude deve ser compreendida como a afirmação e construção de uma solidariedade entre todos aqueles que foram vítimas da inferiorização e da negação da humanidade imposta pelo mundo ocidental/colonial.

Essa busca da identidade negra e a plena (re)valorização e aceitação da herança africana fazem parte do processo de resgate da identidade do grupo, condição preliminar para que se desenvolva uma luta coletiva, "transformando a solidariedade e a fraternidade em armas de combate" (MUNANGA, 2009, p. 20). A negritude e/ou a identidade negra operam, então, de acordo com o autor, na "constituição de um novo lugar de inteligibilidade da relação consigo, com os outros e com o mundo" (MUNANGA, 2009, p. 53).

Lembro da primeira aula da turma 2019.3 do PPRER com o professor Dr. Roberto Borges, na qual ele disse que os encontros de sua disciplina não eram terapia - pois ele não tinha formação para exercer a função de terapeuta -, mas que seriam terapêuticos. E, de fato, foram terapêuticos, pois ali se estabeleceram diálogos produtivos, a partir de importantes teóricos negros - muitos deles utilizados nesta pesquisa -, sobre a formação da identidade negra e sobre estratégias pessoais e coletivas de sobrevivência. Nesse sentido, o ERERERBÁ e o PPRER se tocam, pois conseguem, a partir de epistemologias negras, criar um espaço que favorece a superação das feridas do racismo cotidiano (KILOMBA, 2019).

3.3.2- "Fica muito na nossa conta" – discussões sobre o papel da branquitude

Frente à pergunta "qual o papel das pessoas brancas na educação antirracista?" (ANEXO 2), os intelectuais entrevistados elaboraram críticas às posturas desses sujeitos, a partir da observação de seus espaços de atuação, e apontaram caminhos para a construção de uma identidade racial branca antirracista no espaço escolar.

Antes de prosseguir às análises, explico, primeiramente, que, conforme parâmetros e definições de estudiosas como Bento (2002), Sovik (2009) e Schucman (2020), o termo branquitude[54] empregado nesta pesquisa diz respeito à identidade racial branca. Em segundo

[54] Alguns autores apontam a dicotomia entre a identificação dos valores da branquitude e propõem a distinção entre branquidade e branquitude. Segundo Piza (2005, p.7), "[...] branquidade diz respeito a ser branco como uma identidade social e cultural não demarcada racialmente e voltada para os valores do seu grupo racial, geralmente associados a traços de racismo". Já o conceito de branquitude representa uma dimensão de percepção que expressa

lugar, destaco que as discussões sobre aproximações ou possíveis alianças com pessoas brancas não são pacíficas no interior dos diversos movimentos sociais negros. Muitas vezes essas aproximações são permeadas por linhas de forças intersubjetivas que condicionam as alianças negras com o mundo dos brancos através do que Mombaça (2017b, s/p) chama de "epistemologia da desconfiança". Entretanto, por estar tratando de letramento racial no espaço escolar, é impossível não incluir reflexões sobre o papel da branquitude na (des)construção da colonialidade que atravessa a educação, uma vez que a violência colonial se expressa na escola, muitas vezes, por meio de pessoas brancas.

Segundo Lopes (2016, p. 163), a descolonização do negro "incide sobre a reconstituição da sua humanidade, demandando a exigência a plenos pulmões de direitos constituídos enquanto privilégios raciais" e, para o branco, "a reconstituição da sua humanidade trata-se de sair de uma zona de conforto, de abdicar". Para as pessoas brancas, essa mudança se expressa, portanto, através do avanço para o estado da tomada de consciência de sua própria branquitude, de seus privilégios e de si próprio como perpetrador do racismo, até chegar ao estado da reparação, que consiste, segundo Kilomba (2019), no "ato de reparar o mal causado pelo racismo através da mudança de estruturas, agendas, espaços, posições, dinâmicas, relações subjetivas, vocabulário, ou seja, através do abandono de privilégios" (KILOMBA, 2019, p. 46).

O letramento racial discutido aqui se estabelece, portanto, no deslocamento do lugar da celebração da discussão para uma efetiva mudança de postura de todos. Nesse sentido, Lélia reflete sobre o discurso equivocado que se constrói, por malícia, ignorância ou negligência, de que, se há um NEABI na instituição, ninguém mais precisa ser antirracista.

> Institucionalmente, tem um lugar que se preocupa com o racismo. Então, eu acho que essa é perversidade com os NEABIs. Ninguém mais precisa ser antirracista, tem o NEABI que cuida disso. "Não preciso falar, fala com o NEABI". (Entrevista com Lélia, 10/08/2021, 01:08:15)

a aceitação, por parte de pessoas brancas, da existência de privilégios e, a partir daí uma atuação consequente dessas pessoas no combate ao racismo (PATERNIANI, 2016; PIZA, 2005). Em suma, a branquitude se refere ao reconhecimento da condição de privilégios e pode ser reconhecida como uma fase de superação da branquidade (MOREIRA, 2012). Já Cardoso (2010) diferencia o branco racista do branco antirracista dentro da categoria branquitude, branquitude crítica e branquitude acrítica, diferenciando-se pela condescendência ou não de privilégios raciais.

Na esteira do apontamento para necessidade de engajamento de todos na construção de uma educação antirracista, Solano e Beatriz também se posicionam: “Eu acho que às vezes fica muito na nossa conta, como os especialistas. E não é uma coisa de especialistas. É uma coisa que é para todos” (Entrevista com Solano, 19/08/2021, 29:22); e “Muitas vezes fica a cargo dos docentes negros, que essas pessoas liderem. Muitas vezes toda equipe está trabalhando ali, mas há uma certa liderança, há uma certa motivação que a gente tem que, muitas vezes, instigar” (Entrevista com Beatriz, 11/08/2021, 23:10).

Lélia, Solano e Beatriz sinalizam, com palavras diferentes, que a educação antirracista acaba ficando “na conta” dos intelectuais negros - os “especialistas” -, ou “na conta” do NEABI. Sem dúvida, através dessas pessoas e dos espaços de discussões criados por elas, ocorrem eventos e experiências de letramento racial incontestavelmente importantes, que deslocam concepções pedagógicas, epistemológicas, identitárias e institucionais. Entretanto, esse movimento (que é gigantesco se olharmos para trás, para onde estávamos, por exemplo, antes da sanção da Lei nº 10.639/03, e, ao mesmo tempo, é muito pequeno se olharmos para frente, para onde efetivamente queremos chegar) capitaneado pelo NEABI e seus intelectuais não pode ser usado como argumento para que ninguém mais se mova. O desmonte de toda a estrutura colonial que sustenta práticas de ensino, currículos, discursos e agendas políticas educacionais é responsabilidade de toda a comunidade escolar.

Fazem parte dessa comunidade escolar professores, técnicos e gestores brancos. Com foco nesse grupo, Lélia menciona a necessidade de racialização das pessoas brancas, além de apontar possibilidades de abordagens acadêmicas a serem feitas por essas pessoas.

> A gente precisa muito que as pessoas brancas entendam que elas são racializadas. Elas precisam entender sobre branquitude. (...) A gente precisa que essas pessoas brancas tenham uma postura diferente. Como? Vai falar da branquice, vai falar do seu racismo, vai falar como funciona o racismo, como pessoas brancas operam, vai estudar branco. Por que que branco só quer estudar preto? (...) Como combate racismo dentro do Colegiado de Química, branquitude nas aulas de Química, sei lá, vai ver. (...) Naturalizar as pessoas brancas entenderem que são brancas. (Entrevista com Lélia, 10/08/2021, 01:01:28)

De acordo com Lopes (2016), o “despertar científico” acerca do branco enquanto

sujeito racializável marca uma transição histórica entre os estudos das hierarquias raciais no Brasil, à medida que ao branco passa a caber também o papel de objeto de pesquisa. Desse modo, "o sujeito negro deixa de ser o único foco problemático, como condicionaram as análises sobre raça/racismo até o final do século XX" (LOPES, 2016, p. 111). Assim, racializar o branco ou "naturalizar as pessoas brancas entenderem que são brancas" significa romper a construção fictícia da "invisibilidade" racial dos brancos, de seu caráter de sujeito protótipo, universal e neutro (LOPES, 2016).

Lélia elabora ainda proposições críticas sobre a objetificação do negro por parte dos pesquisadores brancos indagando "por que que branco só quer estudar preto?". Segundo Sovik, isso se deve a uma "patologia-protesto", que "consiste no 'branco', que não é branco segundo critérios europeus, afirmar-se por duas vias: lembrando ansiosamente seus antepassados europeus e *estudando o negro*, ao lado de quem sua brancura é ressaltada" (SOVIK, 2002, p. 3-4, grifo meu). A alternativa dada por Lélia para superação dessa patologia é que essas pessoas passem a estudar, além da própria branquitude, como o racismo se expressa e pode ser combatido no seio das muitas disciplinas curriculares.

Joel aborda a questão pelo viés dos regimes de autorização de fala (MOMBAÇA, 2017a).

> Elas precisam aprender. Não podem ter protagonismo, evidentemente. Mas elas precisam aprender muito mais sobre branquitude do que sobre qualquer outra coisa. Elas têm que aprender muito mais sobre seus privilégios como pessoas brancas. E elas devem abrir mão, afinal de contas as pessoas brancas têm quase sempre o protagonismo de quase tudo na nossa sociedade, elas precisam abrir mão do protagonismo. E tem que ter a humildade de perceber que nessa seara, quem tem a palavra, como tá na moda, quem tem o lugar de fala nessa questão são as pessoas negras. (Entrevista com Joel, 18/08/2021, 01:29:50)

Abrir mão do protagonismo e perceber que quem tem o lugar de fala são as pessoas negras representa uma ruptura no regime de autorizações discursivas vigente. O conceito de lugar de fala se converte, desse modo, numa ferramenta de interrupção de vozes hegemônicas em favor da emergência de vozes historicamente interrompidas (MOMBAÇA, 2017a, s/p).

E mesmo que estudem, que se debrucem sobre os postulados de intelectuais negros, as pessoas brancas precisam entender de quem é o "lugar de fala". Nas palavras de Mombaça

(2017b, s/p), “não basta às pessoas situadas em posições de privilégio social, ontológico e epistêmico que desejam reivindicar para si o papel de ‘aliades’ aprender a falar a linguagem dos antirracismos, da descolonialidade”, elas precisam abdicar do protagonismo para “desmantelar a lógica de valorização do regime branco de distribuição das vozes”.

Beatriz menciona a presença de pessoas brancas, no Núcleo, comprometidas com a educação antirracista.

> Então, dentro do Núcleo eu vi colegas brancos que participaram, que tinham projetos em desenvolvimento, que tinham de fato um compromisso mesmo. É isso que a gente busca, um compromisso para além dos projetos pessoais, para além do rótulo antirracista. (Entrevista com Beatriz, 11/08/2021, 23:52).

Segundo Lopes (2016), “apenas ao afirmar-se branco e reconhecer os seus privilégios o indivíduo não é automaticamente isento de ações racistas, a consciência de raça e a crítica ao racismo não são sinônimos de antirracismo” (LOPES, 2016, p. 117). Para pessoas brancas, o antirracismo se efetiva na medida em que se assume um posicionamento crítico a partir do lugar da branquitude. Desse modo, as pessoas mencionadas por Beatriz assumem uma outra postura - ativista, militante ou colaboracionista (LOPES, 2016) -, que vai além do discurso público de cunho antirracista.

As narrativas dos intelectuais entrevistados se alinham em boa medida aos pressupostos definidos por Lopes (2016) para uma colaboração inter-racial. Transpondo e adaptando os postulados da pesquisadora para os objetivos desta pesquisa, é possível afirmar que, para que as pessoas brancas atuem de fato na construção de uma educação antirracista, elas devem: (1) passar pelo processo de construção de uma identidade racial, reconhecendo os seus privilégios e, se possível, desconstruindo-os; (2) aceitar que, nos movimentos sociais negros, o lugar de fala, a representatividade e protagonismo devem ser de caráter exclusivo de pessoas negras; (3) dispor os seus privilégios objetivos e simbólicos para as necessidades e demandas da educação antirracista; e (4) constituir processos de formação e comunicação antirracista entre o seu próprio grupo racial.

3.4- Atuação político-institucional

3.4.1- "Qual é o lugar do NEABI na escola?" – reconhecer os avanços para ir além

Diante do que já foi exposto nesta pesquisa, não há dúvida de que o NEABI é um importante agente de letramento racial que vem contribuindo largamente no avanço do debate das relações étnico-raciais no âmbito do CPII, principalmente através do oferecimento de cursos de extensão e especialização em consonância com as Leis nº 10.639/03 e 11.645/08. O fato de o NEABI/CPII ser portariado, de estar "abrigado" institucionalmente também é um importante avanço nas políticas internas. Tomo de empréstimo o pensamento de Arroyo (2013, p. 123) quando este afirma que é preciso "reconhecer os avanços para ir além". E, no caso da atuação de um NEABI – independentemente da universidade ou escola em que esteja inserido –, a condição primeira para ir além é compreender que, no âmbito institucional, existem mecanismos de concessão ou interdição do letramento negro, que podem facilitar ou dificultar a existência e a multiplicação de espaços importantes que agenciam a construção das subjetividades e identidades negras.

Esta pesquisa, contextualmente localizada e subjetivamente produzida (GOMES, 2010), focaliza narrativas enunciadas sobre a atuação de um NEABI e sobre seus progressos na descolonização da educação em uma instância particular. E, para tratar da atuação político-institucional desse Núcleo, especificidades da instituição, evidentemente, irão emergir na discussão. Entretanto, destaco que procuro desenvolver este tópico em termos propositivos, de modo que as reflexões e análises feitas aqui possam colaborar em alguma medida com o avanço da institucionalização dos NEABIs como um todo e da instrumentalização das ações afirmativas.

Ao compreender que o espaço escolar/acadêmico é marcado pelas relações de poder, compreende-se, por consequência, que tratar de questões de cunho político-institucional significa mexer nas estruturas internas desse espaço, deslocando focos de poder do lugar (GOMES, 2010). Os intelectuais que compõem o NEABI/CPII, além de compreenderem as relações de poder que se estabelecem na instituição, têm suas subjetividades atravessadas por essas relações. Conforme explicam Gomes (2010) e Rodriguez *et al*. (2018), os intelectuais negros se inscrevem em uma dupla dimensão na relação com o poder: na luta contra ele e na

luta por ele. Nesse sentido, quando apontam o racismo estrutural e a colonialidade que atravessa as instituições e a educação, os intelectuais do NEABI/CPII estão lutando *contra* o poder; quando criam estratégias de reconhecimento institucional para ampliarem suas possibilidades de atuação em prol da descolonização da educação nesse espaço, estão lutando *pelo* poder.

Joel retoma a concepção de educação como batalha e divide a atuação político-institucional do NEABI/CPII em dois campos.

> Qual é o lugar do NEABI na escola? O NEABI tem que fazer com que a escola o respeite como uma instância que vai para além da pesquisa. Aliás, de todos os núcleos de pesquisa que existem hoje [no CPII], o NEABI foi o primeiro. Então, a gente tem essas duas frentes, com a instituição para se fazer reconhecido, e essas mentes e corações juvenis. Tem que ter projetos institucionais. Ele tem que se ramificar. Tem que virar uma raiz rizoma, tem que se espalhar pela terra. (Entrevista com Joel, 18/08/2021, 01:23:18)

Batalhar pelas mentes e corações juvenis significa transformar os pensares e os fazeres escolares/acadêmicos por meio de uma perspectiva negra decolonial, de modo que os estudantes – da educação infantil à pós-graduação – sejam atravessados de maneira irreversível por uma concepção educacional antirracista emancipatória e afirmativa. Esse processo pode se dar pela guerra de guerrilha, isto é, por ações individuais de intelectuais comprometidos com a educação antirracista, que "contaminam" departamentos e docentes, ou pode se dar por projetos institucionais focalizados no letramento racial da comunidade escolar/acadêmica, que se ramificam e se estabelecem de modo efetivo e permanente na instituição. Dissertando sobre o Curso de Introdução à Cultura e Mitologia Nagô-Yorubá, Baptista explica o que significa a "raiz rizoma":

> (...) o curso começou a criar raízes, mas de forma rizomática, que cresce se espraiando pelo interior da terra, a princípio escondida, mas que emerge em partes diferentes do terreno. Na filosofia, este significado ilustra a estrutura do conhecimento como uma raiz que origina múltiplos ramos, sem respeitar uma subordinação hierárquica estrita. (BAPTISTA, 2021, no prelo)

Já a batalha para se fazer reconhecido como "uma instância que vai para além da

pesquisa" significa compreender que é imperativo que os NEABIs atuem além das áreas de ensino, pesquisa e extensão. A proposição e execução das frentes formativas do NEABI/CPII em consonância com as Leis nº 10.639/03 e 11.645/08 são, sem dúvida, fundamentais para a desconstrução dos padrões coloniais que permeiam a educação. Contudo, o projeto decolonial é indissociável do letramento racial versado nas políticas públicas. Nesse sentido, o NEABI/CPII atua fomentando discussões junto à comunidade escolar, e principalmente junto às instâncias decisórias – como conselhos superiores –, com vistas à sensibilização da administração superior da instituição sobre as necessidades de ampliação das políticas de ação afirmativa. Elenco abaixo algumas dessas discussões, estabelecidas dentro e fora do Núcleo.

1) *Debate sobre a instrumentalização da Lei nº 12.711/12 e seus efeitos práticos, trazendo à baila os dados levantados pela própria instituição quanto ao perfil racial do corpo discente.* Considerando os dados do quadro 1, que apontam para um embranquecimento paulatino com o passar dos anos (2014 até 2019) e que podem sugerir ou sinalizar uma fragilidade na implementação das políticas afirmativas adotadas pela escola, o NEABI/CPII atua promovendo o debate sobre as possibilidades de atuação do Colégio, no uso de sua autonomia administrativa, na: (i) ampliação da reserva de vagas racialmente definidas para além daquelas diluídas no recorte social e (ii) ampliação da reserva de vagas racialmente definidas para os demais segmentos da educação básica – e não somente para o ensino médio, como é feito atualmente na instituição, no sentido estrito da lei[55]. O debate parte do reconhecimento de que a Lei nº 12.711/12 diz respeito a cotas sociais e não a cotas raciais – uma vez que privilegia estudantes de escolas públicas (critério social) e coloca em segundo lugar estudantes de baixa renda (critério econômico) –, sendo os segmentos racialmente discriminados e historicamente excluídos contemplados apenas com subcotas (SISS *et al*., 2016).

2) *Debate sobre especificidades dos editais de admissão de alunos, para além da questão da reserva de vagas*. Considerando que, em seu Projeto Político Pedagógico Institucional (COLÉGIO PEDRO II, 2021b), o Colégio aponta a

[55] Para mais detalhes sobre essa discussão, ver Coutinho, Arruda e Oliveira (2021).

necessidade de reformular os mecanismos de acesso dos estudantes por meio de processo seletivo, o NEABI/CPII questiona a cobrança de valores para a inscrição nos sorteios públicos – uma vez que estes são realizados, normalmente, nos auditórios do Colégio e demandam pouco ou nenhum custo para a instituição. Na impossibilidade da garantia de gratuidade na inscrição devido a algum custo que seja de conhecimento exclusivo da instituição, o NEABI/CPII formula discussões sobre a desburocratização do processo seletivo através da concessão aos candidatos de um período maior para apresentação dos pedidos de isenção de pagamento da taxa.

3) *Debate sobre a ineficácia do sorteio público para promoção da equidade racial na instituição.* A partir da compreensão de que "o sorteio público apenas parece orientado por isonomia, mas seus resultados não geram isonomia de fato", dado o caráter aleatório do sorteio, que "relega ao acaso, à sorte, a concretização do direito à educação de grupos excluídos dela" (MACHADO *et al.,* 2020, pág. 913), o NEABI/CPII faz uso de dados (COLÉGIO PEDRO II, 2021d; COUTINHO; ARRUDA; OLIVEIRA, 2021) que evidenciam que o perfil discente quanto à cor/raça nas etapas iniciais da educação básica apresenta disparidades raciais significativas em muitos *campi* para fomentar a discussão sobre a reserva de vagas etnicamente definidas nos sorteios de admissão de discentes, tal qual fazem instituições como a Eseba, em Uberlândia (MACHADO *et al.,* 2020). O Núcleo atua argumentando criticamente contra o posicionamento que afirma ser prejudicial submeter crianças a comissões de heteroidentificação. Esse discurso equivocado se sustenta no entendimento, também equivocado, de que as comissões são *lócus* de constrangimento e não mecanismos de controle social de uma política pública nova e inovadora (SANTOS, 2021).

4) *Debate sobre políticas de permanência com sucesso de estudantes negros e indígenas.* Tendo em vista a necessidade de construção de uma agenda com ações que visem à permanência com sucesso dos estudantes negros e indígenas (cotistas e não cotistas), o NEABI/CPII fomenta discussões sobre o caráter desigual,

fragmentário e seletivo do sistema educacional brasileiro, organizado sob o pressuposto da igualdade de oportunidades (SISS *et al*., 2016). Desse modo, o Núcleo evoca o debate e pontua que, apesar das ações da assistência estudantil[56] para viabilizar a permanência dos segmentos historicamente excluídos dos processos de educação formal, ainda existem diferenças significativas entre os percentuais de concluintes brancos, pretos, pardos e indígenas na instituição (PIO, 2020; HALAC, 2017).

5) *Debate sobre o processo de validação da autodeclaração de candidatos negros e indígenas.* Considerando, primeiramente, a portaria normativa nº 4, de 6 de abril de 2018 – que regulamenta o procedimento de heteroidentificação complementar à autodeclaração dos candidatos negros, para fins de preenchimento das vagas reservadas nos concursos públicos federais – e, depois, o entendimento de que os processos de validação da autodeclaração são eficazes não somente porque impedem fraudes, mas também porque inibem tentativas de fraudes (SANTOS, 2021), o NEABI/CPII atua fomentando a discussão sobre os modos de constituição das bancas de heteroidentificação e das bancas recursais na instituição, sobre os critérios aplicados para a validação da autodeclaração étnico-racial de candidatos a estudantes da instituição e sobre a necessidade de formação específica na temática étnico-racial para os integrantes da banca.

6) *Debate sobre formas de instrumentalização da Lei nº 12.990/14 que favoreçam a constituição de um corpo de trabalho mais enegrecido.* Ao apontar para a necessidade de um censo dos servidores da instituição, de modo a suprir a escassez de informações e dados quanto à identidade étnico-racial dos docentes, técnicos e demais funcionários (inclusive em regime de contrato), o NEABI/CPII pretende favorecer a produção de conhecimentos acadêmicos sobre as políticas de ações afirmativas e ampliar as discussões sobre a instrumentalização da legislação. Sendo confirmado, via censo, que o corpo laboral do CPII é embranquecido, abre-se um

[56] A assistência estudantil tem como principal atribuição realizar Programas, Projetos e Ações com base no Decreto nº 7.234/10 – Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) – que visa prioritariamente à permanência de estudantes que se encontram em vulnerabilidade socioeconômica.

horizonte de intensificação de debates em torno da operacionalização da Lei nº 12.990/14, problematizando a distribuição de vagas nos certames, que influi diretamente na reserva de vagas etnicamente definidas. No caso dos concursos para ingresso de docentes, por exemplo, embora todos os candidatos concorram para a carreira de professor EBTT, a segmentação por disciplina faz com que seja "desacionado" o expediente da reserva de vagas por intermédio das cotas raciais para as áreas do conhecimento que apresentam menos de três vagas[57]. A publicização dessas vagas de modo condensado, considerando o número total de vagas do certame para a carreira de professor EBTT, ampliaria significativamente o número de vagas reservadas para pretos, pardos e indígenas. Outro ponto discutido pelo NEABI/CPII diz respeito à reserva de vagas para pretos, pardos e indígenas na convocação de excedentes. Nos casos em que a demanda ultrapassa a lista inicial, é preciso garantir a convocação proporcional de negros e indígenas nas vagas excedentes (BULHÕES; ARRUDA, 2020).

7) *Debate sobre regulamentação das atividades desenvolvidas pelos coordenadores e membros do NEABI/CPII através do Plano de Trabalho Docente*. O Regulamento das Atividades Docentes (RAD) dispõe sobre as atividades dos servidores ocupantes dos cargos da Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no âmbito do CPII e considera as prioridades das atividades da educação básica. Esse documento apresenta as orientações para preenchimento do Plano de Trabalho Docente (PTD), formulário que registra as atividades exercidas pelos professores e que deve ser entregue anualmente às chefias, explicitando as atividades de ensino, de pesquisa, de extensão, de cultura, de formação continuada, de grupos de trabalho ou de estudos, de projetos de ensino extracurriculares e gestão institucional, estabelecendo o período estimado de duração de cada uma delas e distribuindo a carga horária entre as diversas atividades. Entretanto, no PTD, não há qualquer menção sobre as atividades desenvolvidas pelos membros do NEABI/CPII. Nesse sentido, o NEABI/CPII fomenta a discussão sobre o fato de

[57] De acordo com a Lei nº12.990/14, "a reserva de vagas será aplicada sempre que o número de vagas oferecidas no concurso público for igual ou superior a 3 (três)" (BRASIL, 2014).

> que atividades que estão além dos cursos de extensão e especialização – que compreendem reuniões para traçar estratégias de atuação, participações em reuniões de professores e responsáveis para discutir o antirracismo na educação, criação e acompanhamento de projetos do Núcleo, produção de materiais informativos e didáticos viabilizados nas plataformas do Núcleo, participação em mesas de debate, palestras e eventos internos e externos ao Colégio, elaboração de documentos, etc. – são feitas de forma praticamente voluntária.

Essas são apenas algumas das discussões político-institucionais que atravessam e são atravessadas pelo NEABI/CPII. Segundo Almeida (2018, p. 37), "em uma sociedade em que o racismo está presente na vida cotidiana, as instituições que não tratarem de maneira ativa e como um problema a desigualdade racial irão facilmente reproduzir as práticas racistas já tidas como normais em toda sociedade". Isso significa que, se o racismo é inerente à ordem social, a única forma de uma instituição combater o racismo é por meio da implementação de práticas orientadas por políticas institucionais antirracistas efetivas. O NEABI/CPII atua, portanto, no fomento dos debates em torno dessas políticas.

Segundo Gomes (2017, p. 25), "o campo educacional se configura como um espaço-tempo inquieto, que é ao mesmo tempo indagador e indagado pelos coletivos sociais diversos". A autora afirma ainda que os processos educacionais, independentemente do contexto em que se desdobrem, "são repletos, ao mesmo tempo, de um dinamismo incrível e de uma tensão conservadora". Ao pensar no caso específico do CPII, é preciso destacar que a dificuldade de avançar em alguns pontos se dá pela existência de uma tensão entre alinhamentos conservadores e progressistas nas instâncias decisórias. Há que se pensar que o CPII é duplamente implicado pela colonialidade: primeiramente, a colonialidade inerente ao tempo histórico-cronológico, como instituição que teve sua gênese no século XIX em um contexto imperial e escravocrata para formar as "elites" e, em segundo lugar, pela colonialidade global, que assume forma de temporalidade anacrônica e atravessa as instituições da modernidade.

Toda produção e atuação do NEABI está conectada à realidade social e política do país e das demandas colocadas pelos segmentos historicamente excluídos e marginalizados da sociedade e impulsionar essas discussões para sensibilização de grupos gestores, corpo discente e docente, pais e responsáveis, servidores técnico-administrativos é fundamental para

o entendimento das questões étnico-raciais como forma de inclusão social, combate ao racismo institucional e garantia de direitos (SANTOS; ALMEIDA; BORGES, 2016).

A frente de atuação "com a instituição para se fazer reconhecido", conforme afirma Joel, implica a compreensão de que "a questão étnico-racial não é considerada pelos pesquisadores que os integram [os NEABIs] apenas como mais um tema de pesquisa, mas, sim, como uma questão social, política e de pesquisa" (GOMES, 2010, p. 501-502), que demanda do Colégio novas formas de intervenção na luta antirracista e na descolonização da educação.

No rol dos projetos para conquistar as mentes e corações juvenis está o Laboratório de Observação das Relações Raciais no Cotidiano Escolar (LAROIÊ), desenvolvido e proposto por Joel enquanto grupo de estudos e pesquisa na modalidade de iniciação científica com os alunos do ensino médio. Sobre o objetivo e o nome escolhido para o Laboratório, ele explica: "quero que os alunos se tornem pesquisadores na temática das relações raciais" e ainda, "Laroiê significa saudação a Esù, senhor da comunicação" (Entrevista com Joel, 18/08/2021, 01:09:04).

Também foram mencionados nas entrevistas outros dois projetos futuros do Núcleo: o I Curso de Introdução ao Estudo da Cultura Tradicional Banto, desenvolvido e proposto por Joel como curso extensionista; e a criação de uma "rede ERERÉBÁ" no Brasil, na modalidade a distância, mencionada por Solano, que terá como objetivo agregar e formar mais profissionais da educação básica para a reeducação das relações étnico-raciais.

Palavras finais

As primeiras linhas norteadoras desta pesquisa surgiram antes mesmo da minha aprovação para o cargo de professora no CPII. Lembro que minha prova de aula estava marcada para um horário próximo à saída dos alunos dos *campi* que compõem o complexo de São Cristóvão. Ali contemplei um pátio lotado com o alvoroço típico dos horários de entrada e saída de grandes escolas. Aquele deveria ser um cenário que não me causaria nenhuma estranheza. Na época atuava, já há quase dez anos, em uma escola municipal em uma zona periférica da cidade e estava plenamente adaptada aos horários de entrada e saída de alunos cheios de estardalhaços. No entanto, o que me abismava era a quantidade de crianças brancas. Fiquei deslizando os olhos naquela multidão tentando achar as crianças negras (crianças que, na *minha* leitura, eram negras). Encontrei algumas e, logo depois, fui tomada pela ansiedade de muitas conjecturas sobre as vivências dessas crianças naquele lugar embranquecido. Era inevitável a comparação com o grupo de alunos que preenchia as minhas salas de aula e os pátios do CIEP[58] onde trabalhava na época. Foi na inquietação desse momento que teci as primeiras linhas desta pesquisa, mesmo sem saber que o fazia.

Passados alguns meses, estava nas salas de aula do CPII como professora efetiva do departamento de Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Estava nas salas de aula e também em uma infinidade de reuniões: Colegiados, Reuniões de Departamento, Reuniões de Responsáveis, Conselhos de Classe, Reuniões de Planejamento Semanal, Reuniões de Planejamento Geral, etc. Em alguns desses espaços, ouvi discursos sobre as "incapacidades" e as "inadaptabilidades" de alguns alunos aos "padrões de excelência" do Colégio. Embora não fosse dito com todas as letras, nas entrelinhas estavam a cor e a classe desses alunos. Nesses mesmos espaços, ouvi discursos que nomeavam essas concepções com todas as letras – racismo! –, tirando o dedo acusador da direção do aluno e colocando-o na direção do currículo e das práticas pedagógicas, discursivas e avaliativas. No momento em que tomei uma posição em meio a esses embates, teci mais algumas linhas desta pesquisa.

Com a minha entrada no NEABI/CPII, tive o acréscimo de mais uma reunião na minha lista de compromissos. A cada encontro do grupo, eu aprendia mais sobre os debates que

[58] Centro Integrado de Educação Pública.

envolviam a questão racial no CPII. Cada reunião se caracterizava para mim, recém-chegada àquele universo, como um verdadeiro evento de letramento. Passei a olhar para o meu caderno de anotações, que me acompanhava em todas as reuniões institucionais, como meu caderno de campo e, assim, tomei consciência das linhas que carregava nas mãos: assim, me reconheci como pesquisadora das relações étnico-raciais naquele/daquele contexto.

A partir de então, tenho buscado compreender como se dão, nesse espaço, as práticas educacionais insurgentes que consideram não o aluno hegemônico idealizado, mas o aluno concreto, percebido em suas variáveis de classe, raça e gênero e reconhecido em suas múltiplas formas de construir conhecimento mobilizadas por suas múltiplas trajetórias de vida. Através dessa busca, cheguei ao recorte para esta pesquisa. Percebi que, através dos intelectuais negros que compõem o NEABI/CPII, ocorrem importantes eventos de letramento racial capazes de desestabilizar em alguma medida as concepções educacionais que sustentam a escola. Desse modo, cheguei à pergunta norteadora desta dissertação: "quais são e como se dão as práticas de letramento racial que são promovidas pelo NEABI no contexto do CPII?".

Para alcançar e aprofundar inteligibilidades sobre os pensares e fazeres dos intelectuais negros que compõem o NEABI/CPII, recorri às entrevistas individuais em profundidade que, em si, configuraram-se também como eventos de letramento racial, verdadeiras "aulas particulares" que tive sobre práticas educacionais, culturais e políticas de reexistência.

As narrativas foram transformadas em excertos de transcrição e só depois, a partir da análise dos eixos temáticos emergentes e convergentes em todas as entrevistas, a divisão dos âmbitos de atuação do NEABI/CPII foi realizada. Os princípios da TRC, apesar de não terem sido aprofundados nesta pesquisa, foram fundamentais porque emolduraram a tessitura de categorias analíticas desenvolvidas a partir das narrativas. Com a constatação de que as ações do Núcleo perpassam múltiplas dimensões e considerando a necessidade de uma divisão didática, foram delimitados quatro âmbitos de atuação, nos quais as categorias de análise foram alinhavadas.

Especificar o *lócus* de pesquisa foi fundamental para situar esta análise em um espaço educacional singular que carrega ideológica, geográfica e historicamente resquícios de um passado imperial, para compreender que a criação e o desenvolvimento de um NEABI nesse espaço tão implicado pelos discursos de tradição se deu no bojo das políticas afirmativas reivindicadas durante anos pelos diversos movimentos sociais negros.

A decolonialidade e, mais especificamente, a perspectiva negra decolonial como projeto de intervenção na realidade educacional se organizam a partir de múltiplas resistências e reexistências. No contexto do CPII, resistem porque estão fundados na identidade constestadora dos intelectuais negros e reexistem porque desenvolvem estratégias objetivas e práticas de reconhecimento e validação dos conhecimentos construídos pela comunidade negra em sua vivência social, histórica e política. Em suma, no âmbito político-pedagógico, a perspectiva negra decolonial se desenvolve através de mudanças estruturais nos currículos e nas práticas de ensino que centralizam uma releitura política e afirmativa do corpo negro; no âmbito político-epistemológico, ela se dá pelo reconhecimento e valorização de outras racionalidades para além da hegemônica; no âmbito político-identitário, ela opera apontando caminhos para colaboração inter-racial e também por meio da construção de espaços de aquilombamento que têm como característica fundamental a valorização da negritude; no âmbito político-institucional, ela se desenvolve em função do avanço das políticas afirmativas.

O fazer político perpassa todos esses eixos e todo grupo que se engaja politicamente provoca tensões nos espaços em que se inserem. Apesar de reconhecer essas tensões e de compreendê-las como fundamentais para o desenvolvimento de uma educação antirracista, elas não ganharam destaque nesta pesquisa. Assim como focalizar as práticas de letramento racial desenvolvidas pelo Núcleo foi uma opção metodológica, suprimir nesta dissertação as narrativas que versam sobre os conflitos e embates que se dão no interior da instituição – para usá-las em publicações futuras – também foi uma escolha.

Destaco que não houve pretensão de fazer um inventário de todas as atividades desenvolvidas pelo Núcleo desde sua criação (Circuitos, Seminários, Colóquios, Encontros, etc.) nem de todas as suas frentes de atuação (Grupos de Pesquisa, Cursos, Oficinas, etc.), pois isso demandaria menor atenção às narrativas. É importante que se compreenda, então, que duas frentes formativas do NEABI/CPII tiveram destaque nas narrativas – o Curso de Introdução à Mitologia e Cultura Nagô-Yorubá e o ERERÉBÁ –, mas que elas compreendem apenas uma parcela de tudo que é realizado cotidianamente pelos membros do grupo.

Outro ponto que merece considerações é a densidade de cada excerto narrativo. Como o objetivo desta pesquisa era analisar as narrativas sobre práticas de letramento racial promovidas NEABI/CPII para compreender como os intelectuais negros que compõem o NEABI/CPII "produzem, interpretam e reinterpretam a experiência afro-brasileira vivida na

religiosidade, memória, corporeidade, espaço, tempo, linguagens, transformando-a em produção de conhecimento e indagando a ciência desse lugar de pertencimento e vivência" (GOMES, 2010, p. 506), múltiplas categorias de análise compuseram a discussão teórica aqui empreendida. Entretanto, é preciso reconhecer que, sobre cada excerto, seria possível desenvolver análises mais longas e mais profundas. Para o tópico levantado por Solano sobre a ausência e a presença de professores pretos no CPII e na rede estadual de ensino, respectivamente, associado à reflexão sobre ações afirmativas, caberia a escrita de uma outra dissertação inteira. A discussão levantada por Beatriz quando indagada sobre a inclusão da temática indígena no Núcleo também se constitui como um tema de pesquisa que demanda aprofundamentos e discussões. Esses são dois exemplos que trago para evidenciar que esta pesquisa aponta perspectivas de estudos, produções e publicações futuras.

Dado o atual cenário de crise cultural, política e econômica que assola o Brasil e a Educação, além das correntes do pentecostalismo e do fundamentalismo que invadem cada vez mais as escolas, é cada vez mais imperativo avançar pedagogicamente, epistemologicamente, identitariamente e institucionalmente através de uma localização política de raça. Os dados e análises resultantes desta pesquisa são a expressão de uma pequena parte da multiplicidade de práticas de letramento racial promovidas pelo NEABI/CPII e sinalizam a relevância dos diversos Núcleos espalhados em espaços escolares e acadêmicos do Brasil, bem como o protagonismo dos intelectuais negros no desenvolvimento de uma perspectiva educacional decolonial.

Referências

ALMEIDA, S. L. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ALVES, M. Lei 10.639/03, formação docente e NEABs: a democratização do currículo como um desafio para a educação brasileira. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 30, p. 33-47, 2017.

ALVES, R. L. Trajetórias femininas no Colégio Pedro II. **ANPUH** – XXV Simpósio Nacional de História – Fortaleza, 2009.

ANZALDÚA, G. La conciencia de la mestiza / Rumo a uma nova consciência. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 13(3): 320, setembro-dezembro/2005, p. 704-719.

ARROYO, M. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ASANTE, M. K. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In Larkin Nascimento (org.). **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009.

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº11. Brasília, maio - agosto de 2013, pp. 89-117.

BAPTISTA, A. J. **"Nossos pais não foram gauleses"**, os desafios da formação de professores nos conteúdos da Lei 10.639 no Colégio Pedro II, por meio das ações do NEABI/CPII. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Formação de Professores. Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2021, no prelo.

BASSO, J.G. **Agenor Miranda Rocha**: um professor entre dois mundos. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

BASTOS, L. C. e SANTOS, W. S. **A entrevista na pesquisa qualitativa:** perspectivas em análise da narrativa e da interação. Rio de Janeiro: Quartet, 2013.

BASTOS, L. C. Narrativa e vida cotidiana. **SCRIPTA.** Belo Horizonte, V. 7, n. 14, p. 118 127, 1º sem., 2004.

BELL, D. **And we are not saved:** the elusive quest for racial justice. New York: Basic Books, 1987.

BENTO, M. A. S. **Pactos narcísicos no racismo:** branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público. 2002. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

BENTO, M. A. S. Branquitude e poder – a questão das cotas para negros. **Simpósio**

Internacional do Adolescente, maio, 2005.

BERNARDINO-COSTA, J. *et al*. Introdução. *In* BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFOGUEL, R. (orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

BORGES, R. CEFET/RJ, combate ao racismo e produção de conhecimento: o mestrado em relações étnico raciais. **Educação e Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 20, n. 1, p. 50-60, jan./abr. 2015.

BRASIL. Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

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". **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 jul. 2010.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 ago. 2012.

BRASIL. Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014. Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jun. 2014.

BULHÕES, L.; ARRUDA, D. Cotas Raciais em Concursos Públicos e a Perspectiva do Racismo Institucional. **Revista NAU Social** - v.11, n.20, p. 5 – 19 Maio - Out 2020.

CARDOSO, L. Branquitude acrítica e crítica: A supremacia racial e o branco antirracista. **Revista Latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud**. v. 8, p. 607-630, 2010.

CARNEIRO, S. A batalha de Durban. *In* CARNEIRO, S. **Escritos de uma vida**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020 [2002].

CARVALHO, J.J. Encontro de saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. *In* BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFOGUEL, R. (orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**.

Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

CARVALHO, M; ABREU, T. Políticas públicas educacionais e a democratização do saber: Licenciatura em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros da UFMA. **Revista de Políticas Públicas**, v. 24, n. 2, 2020, p. 898-911.

CASTELLS, M. **A Era da Informação:** Economia, Sociedade e Cultura Vol. 1 - O Poder da Identidade. São Paulo, Ed. Paz e Terra, 1999.

CASTRO-GOMEZ, S. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da 'invenção do outro'. *In* LANDER, E (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005.

CEFET/RJ. **Relatório da quadrienal 2017-2020**. Plataforma Sucupira/CAPES. Ano de referência: 2020. Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação – DIPPG. Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais – PPRER. CEFET, RJ: 2020.

CHAMARELLI, M. **E ao Pedrinho: tudo ou nada?:** construindo uma memória possível. Dissertação (Mestrado em Memória Social) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

CIRNE, A. **Racismo religioso em escolas da Bahia**: autoafirmação e inclusão de crianças e jovens de terreiro [online]. Ilhéus, BA: Editus, 2020.

COLÉGIO PEDRO II. (2017) **Colóquio Agenor Miranda Rocha reúne autoridades em cultura afro-brasileira.** Disponível em: https://www.cp2.g12.br/ultimas_publicacoes/223-noticias2017/6979. Acesso em: 30 abr. 2019.

COLÉGIO PEDRO II. (2021a) **Histórico.** Disponível em: http://www.cp2.g12.br/ocolegio/historico.htm. Acesso em: 30 abr. 2019.

COLÉGIO PEDRO II. (2021b) **Projeto Político Pedagógico Institucional** – Colégio Pedro II – 2017/2020. Disponível em: http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao /2018/JUL/PPPI%20NOVO.pdf. Acesso em: 30 abr. 2019.

COLÉGIO PEDRO II. (2021c) **Memória Histórica**. Disponível em http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/memoria_historica/index.html. Acesso em: 30 abr. 2019.

COLÉGIO PEDRO II. (2021d) **CPII em números**. Disponível em: http://www.cp2.g12.br/proreitoria/prodi/cpii_numeros. Acesso em: 10 de julho de 2021.

COLÉGIO PEDRO II. (2021e) **Expansão do CPII.** Disponível em: http://www.cp2.g12.br/component/content/article/83-cpii/1633-expans%C3%A3o-do-cpii.html. Acesso em: 30 abr. 2019.

COUTINHO, G.; ARRUDA, D; OLIVEIRA, T. A política de cotas nos segmentos da educação

básica no Colégio Pedro II. **Educação & Sociedade**. Seção Especial Ações Afirmativas e Educação. Campinas, v. 42, 2021 [no prelo].

CUNHA JÚNIOR, C. **O Imperial Collegio de Pedro II e o ensino da boa sociedade brasileira.** Rio de Janeiro: Apicuri, 2008.

DELGADO, R.; STEFANCIC, J. **Teoria Crítica da Raça** – uma introdução. São Paulo: Editora Contracorrente, 2021.

DEMO, P. **Pesquisa e informação qualitativa:** aportes metodológicos. Campinas: Papirus, 2001.

DENZIN, N. e LINCOLN, Y. **O planejamento na pesquisa qualitativa** – teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DOMINGUES, P. **Uma história não contada:** negro, racismo e branqueamento em São Paulo no pós-abolição. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2003.

DUSSEL, Enrique. **Filosofía de la liberación**. México: Edicol, 1977.

FERREIRA, A. J. **Letramento racial crítico através de narrativas autobiográficas:** com atividades reflexivas. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015a.

FERREIRA, A. J. Limites, desafios, implicações e possibilidades para implementação de estratégias anti-racistas e a lei federal nº 10.693/2003. *In* FERREIRA, Aparecida de Jesus (org.). **PEAB – Projeto de estudos afro-brasileiros:** contexto, pesquisas e relatos de experiências. Cascavel: Unioeste, 2008.

FERREIRA, A. J. Narrativas autobiográficas de professoras/es de línguas na Universidade: Letramento Racial Crítico e Teoria Racial Crítica. *In* FERREIRA, Aparecida de Jesus (org.). **Narrativas autobiográficas de identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em Estudos da Linguagem**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015b.

FIGUEIREDO, A.; GROSFOGUEL, R.. Racismo à brasileira ou racismo sem racistas: colonialidade do poder e a negação do racismo no espaço universitário. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 12, n. 2, p. 223-234, 2009. Disponível em: <www.revistas.ufg.br>. Acesso em 10 out. 2021.

FREITAS, L. (2008). **Cumpra-se a lei**: um estudo dos processos contra as escolas que não implantaram a Lei 10.639 de 2003. Disponível em: http://www.abant.org.br/. Acesso em 11 jul. 2021.

FREITAS, H. **O arco e a arkhé:** ensaios sobre literatura e cultura. Salvador: Ogum's Toques Negros, 2016.

GALVÃO, M. C. S. **A jubilação no Colégio Pedro II:** que exclusão é essa? Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, 2003. Dissertação – Mestrado

em Educação.

GANDIN, L. *et al*. Para além de uma educação multicultural: Teoria Racial Crítica, pedagogia culturalmente relevante e formação docente (entrevista com a professora Gloria Ladson-Billings). **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 79, p. 275-293, 2002.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. *In* BAUER, M. W. e GASKELL, G. (ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GILLBORN, D. Critical race theory and education: racismo and antiracism in educational theory and praxis. **Discourse: Syudies in the Cultural Politics of Education**, v. 27, n. 1, p. 11-32, 2006.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana.** Petrópolis: Vozes, 2011.

GOMES, N. L. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. *In* CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e antirracismo na educação.** São Paulo: Selo Negro, 2001.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In* **Educação anti-racista:** caminhos abertos pela Lei Federal 10639/2003. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

GOMES, N. L. Intelectuais negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. *In* SANTOS, B.S.; MENESES, M.P. (orgs.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

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

GOMES, N. L. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. *In* BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFOGUEL, R. (orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

GONÇALVES, M. **Fórum Permanente de Discussão Étnico Racial.** Departamento de Português e Literaturas de Língua Portuguesa do Colégio Pedro II – Anuário 2018. Disponível em http://www.cp2.g12.br/blog/engenhonovo2/files/2019/02/FORUM- PERMANENTE-DE-DISCUSSAO-ETNICO-RACIAL.pdf. Acesso em 10 out. 2021.

GRINOVER, A. **Teoria Geral do Processo**. São Paulo: Malheiros, 2012.

GROSFOGUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, 2008, p. 115-147.

GUIMARÃES, A.S. Racismo e anti-racismo no Brasil. São Paulo: Fundação de Apoio à

Universidade de São Paulo, 1999.

GUINIER, L. From racial liberalism to racial literacy: Brown v. Board of Education and the interest-divergence dilemma. **The Journal of American History**, v. 91, n. 1, p. 92-118, 2004.

HALAC, O. **Parâmetros étnicos do aproveitamento acadêmico – 2017**. Disponível em: http://www.cp2.g12.br/atos_administrativos/9112-parametros-etnicos-do-aproveitamento-academico-2017.html. Publicado em: 26 mar. 2019. Acesso em: 30 abr. 2019.

HALL, S. **Da diáspora:** identidades e mediações culturais**.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A editora, 2000.

IKEDA, A. T. O ijexá no Brasil: rítmica dos deuses nos terreiros, nas ruas e palcos da música popular. **Revista USP**, São Paulo, n. 111, p. 21-36, outubro/novembro/dezembro 2016.

JOVCHELOVITCH, S. e BAUER, M. W. Entrevista narrativa. *In* BAUER, Martin W. e GASKELL, George (ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

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

KLEIMAN, A. B. (org). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B. **Professores e agentes de letramento:** identidade e posicionamento social. Filol. lingüíst. port., n. 8, p. 409-424, 2007.

KLEIMAN, A; SANTOS, C. Letramento e interculturalidade: do evento vernacular ao evento escolar. **Revista ComSertões** – Juazeiro-BA, v.7, n.1, julho-dezembro 2019.

LADSON-BILLINGS, G. Discursos racializados e epistemologias étnicas. In: DENZIN, Norman K., LINCOLN, Yvonna S. (Orgs.) **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LADSON-BILLINGS, G.; TATE, W. Towards a critical race theory of education. **Teachers College Record**, v. 97, n. 1, p. 47-67, 1995.

LARKIN NASCIMENTO, E. **O sortilégio da cor:** identidade, raça e gênero no Brasil. São Paulo: Selo Negro, 2003.

LARKIN NASCIMENTO, E. O olhar afrocentrado: introdução a uma abordagem polêmica. *In* LARKIN NASCIMENTO, E. (org.) **Afrocentricidade** - uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009.

LIMA, C. Presenças, encontros e afetos: contribuições dos valores civilizatórios afro-brasileiros para pensar a educação infantil em tempos de pandemia. **Revista Práticas em Educação Infantil** – vol. 5; nº 6, 2020.

LIMA, M. B. **Jovens negros do Colégio Pedro II:** o protagonismo na construção de um coletivo de resistência. Rio de Janeiro: CEFET, 2016. Dissertação – Mestrado em Relações Étnico-Raciais.

LOPES *et al*. Letramentos de sobrevivência: costurando vozes e histórias. **Revista da ABPN**, v. 10, Ed. Especial, Caderno Temático: Letramentos de Reexistência, janeiro de 2018, p. 678-703.

LOPES, J.S. **Lugar de branca/o e a/o "branca/o fora do lugar":** representações sobre a branquitude e suas possibilidades de antirracismo entre negra/os e branca/os do/no Movimento Negro em Salvador-BA. Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, 2016.

LYNN, M. Toward a critical race pedagogy: a research note. **Urban Education**, v. 33, n. 5, p. 606-626, 1999.

MACHADO, L. A. S. *et al*. Trajetória de uma política: cotas étnico-raciais na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 9, n.spe, p. 905-920, 2020.

MALDONADO-TORRES, N. "Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto". In CASTRO-GOMEZ, S. e GROSFOGUEL, R. (coords.) **El giro decolonial: reflexiones para uma diversidad epistêmica más allá del capitalismo global.** Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Instituto Pensar, 2007

MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. *In* BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFOGUEL, R. (orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

MARQUES, E. e SILVA, W. (orgs.) **Educação, relações étnico-raciais e resistência**: as experiências dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas no Brasil. Assis: Triunfal Gráfica e Editora, 2016.

MARTINS, L. **Afrografias da memória**, o reinado do rosário no Jatobá. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1997.

MARTINS, L. Performances da oralitura: corpo, lugar de memória. **Letras**, nº 26 – Língua e literatura: limites e fronteiras, 2003, p. 63-81.

MASSEY, D. Um sentido global de lugar. *In* ARANTES, A. (Org.). **O espaço da diferença.** Campinas: Papirus, 2000.

MELO, L.; RESENDE, U.P. Concursos públicos para docentes de universidades federais na perspectiva da Lei 12.990/2014: desafios à reserva de vagas para candidatas/os negras/os. **Revista Sociedade e Estado** – Volume 34, Número 1, Janeiro/Abril 2019.

MELUCCI, A. **Por uma sociologia reflexiva** – pesquisa qualitativa e cultura. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

MIGNOLO, W. **Histórias locais/projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020.

MILNER, H.; HOWARD, T. Counter-narrative as method: race, policy and research for teacher education. *In* **Race Ethnicity and Education**, 16:4, p. 536-556, 2013.

MISHLER, E. Narrativa e identidade: a mão dupla do tempo. *In* MOITA LOPES, L.P. e BASTOS, L.C. (orgs.). **Identidades:** recortes multi e interdisciplinares. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

MOEHLECKE, S. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 197-217, novembro/2002.

MOMBAÇA, J. **Notas estratégicas quanto aos usos políticos do conceito de lugar de fala.** Entrada de blog. Disponível em: https://www.buala.org/pt/corpo/notas- estrategicas-quanto-aos-usos-politicos-do-conceitode-lugar-de-fala, 2017a. Acesso em 26/09/2021.

MOMBAÇA, J. **A coisa tá branca.** Entrada de blog. Disponível em: http://www.buala.org/pt/mukanda/a-coisa-tabranca, 2017b. Acesso em 26 set. 2021.

MOREIRA, C. Branquitude X Branquidade: Uma análise conceitual do ser branco. *In* **III Ebecult** - Encontro Baiano de Estudos em Cultura, 2012, Cachoeira. Anais III Ebecult, 2012.

MOSLEY, M. 'That really hit me hard': moving beyond passive anti-racism to engage with critical race literacy pedagogy. **Race Ethnicity and Education**, v. 13, n. 4, p. 449-471, 2010.

MOURA, C. **Dialética Radical do Brasil Negro**. São Paulo: Fundação Mauricio Grabois, 2014.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil:** identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MUNANGA, K. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. **Sociedade e Cultura**, v. 4, n. 2, p. 31-43, 2001.

MUNANGA, K (org.). **Superando o racismo na escola.** 2ª ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, K. **Negritude: usos e sentidos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MUNANGA, K. Apresentação. *In* CIRNE, A. **Racismo religioso em escolas da Bahia**: autoafirmação e inclusão de crianças e jovens de terreiro [online]. Ilhéus, BA: Editus, 2020.

NASCIMENTO, A. **O negro revoltado**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

NASCIMENTO, A. **O quilombismo** – documentos de uma militância pan-africanista. Rio de Janeiro: Ipeafro, 2019.

NASCIMENTO, M. e BORGES, R. C. Lei 10.639/2003: processos judiciais, administrativos, racismo institucional e crime de responsabilidade de diretores de escolas no Rio de Janeiro. **Anais do VIII Seminário Nacional de Educação das Relações Étnico-Raciais Brasileira**: diante de novos desafios. Vitória, ES, NEAB/UFES, 2017.

NEABICP2. **Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas** – NEABI. Entrada de blog. Disponível em: http://www.cp2.g12.br/component/content/article/186-programas_interdisciplinares/neab/nucleo-de-estudos-afro-brasileiros-neab.html. Acesso em 15 out. 2021.

NEVES, L. Colégio Pedro II. *In*: VAINFAS, Ronaldo (org.). **Dicionário do Brasil Imperial** (1822-1889). Rio de Janeiro: Objetiva, 2008. p. 147-148.

NOGUEIRA, O. **Preconceito de marca** – as relações raciais em Itapetininga. São Paulo: Edusp, 1998.

NOGUERA, R. Entre a linha e a roda: infância e educação das relações étnico-raciais. **Revista Magistro**. vol.1, n.15. 2017.

NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto história** (10), São Paulo, Editora da PUC-SP, dezembro de 1993, p.7-29.

OLIVEIRA, E. (2003). "**Cosmovisão Africana no Brasil**: Elementos para uma filosofia afrodescendente". Disponível em: https://filosofiadaancestralidade.wordpress.com/. Acesso em 15 ago. 2021.

OLIVEIRA, K. R. **Candomblé de Ketu e educação**: estratégias para o empoderamento da mulher negra. (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2008.

OLIVEIRA, K. R. Religiosidade de matriz africana – desconstruindo preconceitos. In BRANDÃO, P.; TRINDADE, A. L. da. (orgs.). **Modos de brincar:** caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

OLIVEIRA, F. L. Triangulação metodológica e abordagem multimétodo na pesquisa sociológica: vantagens e desafios. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, Vol. 51, N. 2, p. 133-143, mai/ago, 2015.

OLIVEIRA, T. "Para uma aula qualquer, há um professor qualquer": performance identitárias, envolvimento e construção da factualidade em narrativas institucionais. **Revista Intercâmbio**, volume XXI:118-138, 2010.

OLIVEIRA, T. Da pressão jurídica à ação política: reflexões sobre a lei 10.639/2003 e o ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira no Cefet/RJ. **Revista da ABPN**, v. 10, Ed. Especial - Caderno Temático: História e Cultura Africana e Afro-brasileira – lei 10.639/03 na escola, p.409-434, 2018.

OLIVEIRA, T.; BIAR, L. A. Letramento(s), relações étnico-raciais e a iniciação científica para o ensino médio: a relação entre a produção de conhecimento e a transformação do espaço escolar. **Revista da ABPN**, v. 7, n. 17, jul. – out. 2015, p.82-101.

OLIVEIRA, L.; GOMES, A.C. Mulher negra e educação: a colonialidade destrói, valores civilizatórios afro-brasileiros reconstroem. **Cadernos de Estudos Sociais e Políticos**, Rio de Janeiro, vol. 8, n. 15, 2019.

PATERNIANI, S. Z. Branqueamento do Estado na ocupação da cidade. **Revista brasileira de ciências sociais** - UNB, Brasília, v. 31, n. 91, 2016.

PENNA, F. O "currículo colegial" do Colégio Pedro II. *In*: CHAVES, M.; LOPES, S. (org.). **Instituições educacionais da cidade do Rio de Janeiro**: um século de história (1850-1950). Rio de Janeiro: Mauad X/Faperj, 2009. p. 37-56.

PERÉZ, C. **Educação das relações étnico-raciais e a formação de professores: buscas e inquietações.** Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), 2020. Dissertação – Mestrado em Educação.

PIO, A. **12 anos de escolarização no Colégio Pedro II: acesso, permanência e equidade na trajetória de alunos negros.** Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2020. Tese – Doutorado em Educação.

PIO, A. e BAPTISTA, A. O núcleo de estudos afro-brasileiros do Colégio Pedro II: histórias de protagonismos negros. *In* COLÉGIO PEDRO II**. Coleção O Novo Velho Colégio Pedro II –** Volume 3: Diversidade. Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 2017.

PRANDI, R. **Segredos guardados:** orixás na alma brasileira. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

QUIJANO, A. "Colonialidad del poder y clasificacion social". **Journal of world-systems research**, v. 11, n. 2, 2000, p. 342-386.

QUIJANO, A. (2005). **Colonialidad y modernidad-racionalidad.** Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/36091067/Anibal-Quijano-Colonialidade-e-Modernidade Racionalidade>. Acessado em 15 out. 2021.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. *In* SANTOS, B.S.; MENESES, M.P. **Epistemologias do Sul**. São Paulo, Cortez, 2010.

RATTS, A. Encruzilhadas por todo percurso: individualidade e coletividade no movimento negro de base acadêmica. In PEREIRA, Amauri Mendes; SILVA, Joselina da. (Org.). **Movimento Negro Brasileiro:** escritos sobre os sentidos de democracia e justiça social no

Brasil. Belo Horizonte-MG: Nandyala Livros e Serviços Ltda, v. 1, p. 81-108, 2009.

REBOUÇAS FILHO, D. **Pai Agenor.** Salvador: Corrupio, 1998.

ROCHA, M.S. Representações sobre as religiões afro-brasileiras e a escola: a escuta de mestres em saberes tradicionais, pertencentes ao candomblé, congado e umbanda, sobre a educação. **X COPENE**. Uberlândia, MG, out. 2018.

RODRIGUES, R. P. **A educação literária no colégio de Pedro Segundo (1838-1854)**. 2010. [115 f.]. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em História) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, [Seropédica - RJ].

RODRIGUEZ, M. *et al*. O intelectual negro: agente de letramento. **Revista da ABPN**, v. 10, Ed. Especial – Caderno Temático: Letramentos de Reexistência. Janeiro de 2018, p. 340-362.

ROZA, I. e ROZA, L. NEABs e a Proposição de Educação para as Relações Étnico-raciais. **Interritórios** | Revista de Educação Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, BRASIL | V.6 N.12 [2020].

RYAN, C. e DIXSON, A. Repensar a pedagogia para (re)centralizar raça: algumas reflexões. *In* FERREIRA, Aparecida de Jesus (org.). **Narrativas autobiográficas de identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em estudos da linguagem.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

SANTOMÉ, J. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In SILVA, T. (Org.) **Alienígenas na sala de aula***:* uma introdução aos estudos culturais em educação. 8.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SANTOS, B.S. **A gramática do tempo** - Para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, B.S. **O fim do império cognitivo** – a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SANTOS *et al*. Disputas de lugar e a Pequena África no centro do Rio de Janeiro: Reação ou ação? Resistência ou r-existência e protagonismo? *In* RENA *et al*. (orgs.) **I Seminário Internacional Urbanismo Biopolítico** – Belo Horizonte: Fluxos, 2018.

SANTOS, S. A. A metamorfose de militante negros em negros intelectuais. **Revista Mosaico**, Volume 3, Número 5, 2011.

SANTOS, S. A. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. *In* **Educação anti-racista:** caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. SECADI, Brasília: Ministério da Educação, SECADI, 2005.

SANTOS, S. A. Comissões de Heteroidentificação Étnico-Racial: lócus de constrangimento

ou de controle social de uma política pública? **O Social em Questão** - Ano XXIV - nº 50 - Mai a Ago/2021, p. 11-62.

SANTOS, H. *et al.* **Políticas públicas para a população negra no Brasil.** ONU, 1999. [Relatório ONU].

SANTOS, E; ALMEIDA, F.; BORGES, R. NEAB CEFET/RJ: trajetória antirracista na rede profissional e tecnológica de ensino. *In* MARQUES, E. e SILVA, W. (orgs.) **Educação, relações étnico-raciais e resistência**: as experiências dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas no Brasil. Assis: Triunfal Gráfica e Editora, 2016.

SCHUCMAN, L. V. Branquitude e poder: revisitando o "medo branco" no século XXI. **Revista da ABPN**, v. 6, n. 13, p. 134-147, 2014.

SCHUCMAN, L. V. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo**: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo. São Paulo: Veneta, 2020.

SILVA, F. Por uma fala: o negro corpo do discurso. **Opiniães**, (10), 58-70, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.11606/issn.2525-8133.opiniaes.2017. 125154. Acesso em 10 jan. 2021.

SILVA, P. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. *In* MUNANGA, K. (org). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, E. Ensino e sociodiversidades indígenas: possibilidades, desafios e impasses a partir da Lei 11.645/2008. **Caicó**, Dossiê Histórias Indígenas. v. 15, n.35, p.21-37, jul./dez.,2014.

SISS, A. *et al*. O LEAFRO e as ações afirmativas na UFRRJ: dilemas e perspectivas. In MARQUES, E. e SILVA, W. (orgs.) **Educação, relações étnico-raciais e resistência**: as experiências dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas no Brasil. Assis: Triunfal Gráfica e Editora, 2016.

SILVEIRA, D. (2014) Ensino da cultura afro-brasileira nas escolas depende de "boa vontade". Disponível em: <http://www.acordacultura.org.br/artigos/08012014/ ensino-da-cultura-afro-brasileira-nas-escolas-depende-de-boa-vontade>. Acesso em 11 jul. 2021.

SKERRET, A. English teachers' racial literacy knowledge and practice. **Race Ethnicity and Education**, v. 14, n. 3, p. 313-330, 2011.

SOLORZANO, D.G. Images and words that wound: critical race theory, racial stereotyping, and teacher education. **Teacher Education Quarterly**, v.24, n.3, p. 5-19, 1997.

SOLORZANO, D.G.; YOSSO, T.J. Critical race and LatCrit Theory and method: counter-storytelling. **Qualitative Studies in Education**, v. 14, n.4, p. 471-495, 2001.

SOUZA, N. S. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edição Graal, 1983.

SOUZA, A. L. **Letramentos de reexistência**: poesia, grafite, música, dança: HIP HOP. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SOVIK, L. A Branquitude e o Estudo da Mídia Brasileira: algumas anotações a partir de Guerreiro Ramos. *In* **XXV Congresso Brasileiro de Ciências de Comunicação**, 2002, p. 363-386.

SOVIK, L. **Aqui ninguém é branco.** Rio de Janeiro: Aeroplano, 2009.

TRINDADE, A. L. (2005). Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros na Educação Infantil. **Revista Valores Afro-brasileiros na Educação**. Disponível em http://gruel.com.br/wp-content/uploads/2011/10/Valores_a...pdf. Acesso em 15 out. 2021.

TRINDADE, A. L. Em busca da cidadania plena. *In* **A cor da Cultura** – Saberes e fazeres: modos de ver. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

TRINDADE, A. L. Valores Civilizatórios e a Educação Infantil: uma contribuição afro-brasileira. *In:* BRANDÃO, P.; TRINDADE, A. L. da. (orgs.). **Modos de brincar:** caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

VELHO, G. **Individualismo e cultura:** notas para uma antropologia da sociedade complexa. 8ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

WALSH, C. Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais. *In* CANDAU, V. M. (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar**: uma educação outra? Ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

WALSH, C. Introducion - (Re)pensamiento crítico y (de)colonialidad. *In* WALSH, C. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial**. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005. p. 13-35.

YIN, R. **Estudo de caso:** planejamento e método. Porto Alegre: Bookman, 2001.

Anexo 1

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a) e sem remuneração, da pesquisa intitulada "Narrativas de intelectuais negros/as e letramento racial – a trajetória do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas do Colégio Pedro II", que tem como pesquisadora responsável Gabriela dos Santos Coutinho, aluna do curso de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Relações Étnico-Raciais do CEFET/RJ.

Esta pesquisa pretende (1) contribuir para a construção da memória do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas do Colégio Pedro II através das narrativas de intelectuais negros que participaram ativamente do seu processo de criação, em 2013, e que tiveram protagonismo na criação dos cursos de especialização e extensão orientados sob a ótica das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08 na referida instituição; (2) analisar, sob as perspectivas dos estudos da linguagem e das relações étnico-raciais, narrativas sobre práticas de letramento racial promovidas pelo NEABI, tanto no âmbito da formação continuada de professores qanto no diálogo com os demais agentes da comunidade escolar.

Nesta pesquisa, considero a centralidade dos/as intelectuais negros/as que dão vida aos NEABIs e suas potencialidades para mapear, problematizar, analisar e produzir conhecimento no campo das relações étnico-raciais a partir de um duplo *ethos*, acadêmico-cientifico e militante-político, atuando cotidianamente na resistência ao racismo e na reexistência da coletividade negra ao colocarem suas práticas pedagógicas e suas pesquisas a serviço das ações afirmativas, do empoderamento e da produção epistêmica em diferença. Desse modo, você foi selecionado/a para participar desta pesquisa enquanto intelectual negro/a que esteve/está exercendo a função de coordenação do NEABI e/ou de uma de suas frentes que abrangem ensino, pesquisa e extensão.

O projeto de pesquisa se enquadra no risco baixo, pois não oferece riscos à integridade física das pessoas. A pesquisa será desenvolvida tendo em vista a confidencialidade das informações oferecidas pelo participante, que estarão submetidas às normas éticas destinadas à pesquisa. Assim, destaco que nomes e *campi* de atuação dos entrevistados não serão divulgados. Evidencio também que a proposta deste trabalho não é estudar a instituição em si, mas sim investigar como o NEABI capitaneia e protagoniza o avanço do debate racial em uma instituição de ensino federal como o Colégio Pedro II, que oferece turmas da educação infantil à pós-graduação.

A colaboração se fará de forma anônima, por meio de entrevistas a serem gravadas em áudio e vídeo, via plataformas digitais, a partir da assinatura desta autorização. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pela pesquisadora e/ou sua orientadora, sendo confidenciais e sem divulgação em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. O roteiro da entrevista abordará a trajetória do Núcleo, desde sua criação até os

dias atuais, suas frentes de trabalho, a integração entre os cursos de nível superior promovidos pelo NEABI e a educação básica e as percepções dos entrevistados em relação às questões étnico-raciais na escola.

Os dados que você nos fornecerá serão confidenciais e serão divulgados apenas em congressos ou publicações científicas, não havendo divulgação de nenhum dado que possa lhe identificar. Esses dados serão guardados pela pesquisadora responsável por essa pesquisa em local seguro e por um período de 5 anos.

Se você tiver algum gasto pela sua participação nessa pesquisa, ele será assumido pela pesquisadora e reembolsado para você. Se você sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, você será indenizado(a).

A qualquer momento que julgar necessário, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável Gabriela dos Santos Coutinho, através do telefone (21) XXXXX XXXX ou pelo e-mail xxxxxx@gmail.com, ou com a orientadora Dra. Talita de Oliveira, através do telefone (21) XXXXX XXXX ou pelo e-mail xxxxxx@cefet-rj.br. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

Caso tenha dificuldade em entrar em contato com a pesquisadora responsável, comunique o fato ao Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro: Rua Pereira de Almeida, 88 – Praça da Bandeira – Rio de Janeiro – RJ, CEP: 20260-100, Tel: (21) 3293-6026, E-mail: cep@ifrj.edu.br .

Este documento foi impresso em duas vias. Uma ficará com você e a outra com a pesquisadora responsável Gabriela dos Santos Coutinho.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e que concordo em participar.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de _____.

Assinatura do/a participante:

_____

Assinatura da pesquisadora:

_____

Anexo 2

TÓPICO-GUIA

- Poderia começar contando sobre você, sua formação, sua trajetória profissional, sua entrada no CPII?

- Poderia contar como foi o processo de criação do NEABI no CPII?

- Quais são as frentes de atuação do NEABI/CPII atualmente?

- Poderia contar como foi o processo de criação dos cursos vinculados ao NEABI/CPII e qual o público que busca cada curso?

- O diálogo com a comunidade escolar acontece de muitas formas. Além dos cursos de formação, o NEABI/CPII atua em palestras, mesas de debate, reuniões, eventos diversos. Você tem lembranças de alguns desses eventos que o NEABI/CPII organizou/participou? Poderia contar um pouco sobre essas atividades?

- A maior parte dos NEABIs está situada em universidades ou em IFs, que só oferecem nível superior. Qual a relevância de haver um NEABI em uma escola que oferece da educação infantil à pós-graduação? Como se dá a articulação entre a educação básica e o ensino superior nas frentes de atuação do NEABI/CPII?

- O corpo docente do ERERERBÁ é majoritariamente negro. Você poderia comentar sobre isso?

- Como você vê a aplicação das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08 no CPII atualmente?

- Como o NEABI pode ampliar sua atuação no CPII? Como isso seria viabilizado?

- Qual o papel das pessoas brancas na educação antirracista?

Anexo 3

OFICINAS EM 2020

Palestras e atividades *online* entre 15 de setembro de 2020 a 16 de dezembro de 2020

Carga Horária: 30h

SETEMBRO	OUTUBRO	NOVEMBRO	DEZEMBRO
5-09 - Encontro Virtual Inaugural (Acolhimento e apresentação) 16-09 - Encontro Virtual Inaugural (Acolhimento e apresentação) parte 2 22-09 - Encontro Virtual Inaugural (Manual do Aluno Ererebá) 23-09 - Encontro Virtual Inaugural (Encontro com as escritoras Ana Cruz e Aline Pachamama) Mediação: Silvia	13-10 - A cor da Luta - Encontro com Professor Clementino Xavier com Marcos Fiuza (Cineclube CAN) 14-10 - Ingrid Matos, professora do Campus Tijuca II, orientadora da pesquisa de Iniciação científica Palavras Negras. Mediação Sílvia Barros 20- 10 - Conversa entre Camillo César Alvarenga e Juliana Berlim sobre Afrofuturismo (Instagram @neuromancersclub e 19h)	03- 11 - Isadora Ribeiro, designer idealizadora do livro Narrativas Negras - Mediação Sílvia Barros 03- 11 - Tomaz Amorim Izabel (Organizador da antologia Afrofuturismo da revista Ponto Virgulina @neuromancersclube 11- 11 - Encontro entre as Professoras Máxima Gonçalves e Jurema Gomes 11- 11 - "Porto Negro", ensaio	01- 12 - Encontro com a Professora Luciana Diogo, idealizadora da Revista Firminas, pesquisadora da autoria negra feminina - mediação Professor Hélio Santana 01- 12 - Encontro com professora Luane Bento sobre Etnomatematica na educação básica - mediação Professor Osmar Soares

Barros e Maria Martinha 29-09 - Estratégias de uma educação antirracista com Alê Pio e Viviane Rodrigues (aluna egressa do Ererebá)	20- 10 - Antonia Araújo, antropóloga e artista. Apresentação de performance (título a definir) e debate com a turma. Mediação: Alline Torres. 27- 10 - Live com Leandro Kuaray sobre Literatura Indígena - Mediação Osmar Filho 29- 10 - Conversa com Camila Machado de Lima, professora do CREIR, sobre pesquisa desenvolvida no doutorado. Título: " O que eu mais gostei na escola foi do seu cabelo": por uma formação docente infantil e denegrida. Mediação: Michelle Botelho.	fotográfico. Apresentação e conversa sobre cidade, fotografia e memória negra, com Alline Torres. 24- 11 I Seminário do Grupo de Pesquisa LITAN - Literatura de Autoria Negra 25- 11 I Seminário do Grupo de Pesquisa LITAN - Literatura de Autoria negra	

Anexo 4



EMENTAS

MÓDULO 1

EIXO TEMÁTICO

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO BÁSICO

1. Valores Civilizatórios Africanos e Indígenas na Educação e na Infância

Ementa:
Palavras-chave
Carga Horaria Total: 30h
Grande Area:

2. *Pretagogias* do Currículo Escolar

Ementa: Discussão do Currículo da Educação Básica segundo as Leis 10.639/03 e 11.645/08. Planejamento de atividades pedagógicas à luz dessas leis. Desenvolvimento de estratégias de abordagem da História e cultura africana e indígena em cada disciplina da Educação Básica.

Palavras-chave: metodologia, teoria do currículo, leis 10.639/03 e 11.645/08
Carga Horária Total: 30H
Grande Área: Ciências Humanas e Suas Tecnologias, Subárea: Educação.

Bibliografia:

- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa.** Petrópolis, RJ: Vozes:, 2013.

- bell hooks. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. (Trad. Marcelo Brandão Cipolla). Sâo Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.
- CARVALHO, Marília Pinto de. **Avaliação escolar: gênero e raça.** Campinas, SP: Papirus, 2009.
- DESLANDES, Suely Ferreira *et alli*.(orgs.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- MOREIRA, Antonio Flavio *et alli.* (orgs). **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 2011.
- LÜDCKE, Menga. **Pesquisas em educação: abordagens qualitativas.** Rio de Janeiro: E.P.U, 2014.
- MOREIRA, Herivelto. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- SANTOS, Joel Rufino dos. **A questão do negro na sala de aula.** São Paulo: Global, 2016. SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes: 2009.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro *et alii* (orgs.). **As dimensões do projeto político-pedagógico.** Novos desafios para a escola. Campinhas, SP: Papirus, 2012 (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

3. Relações Étnico-Raciais no Cotidiano Escolar

Ementa: As relações étnico-raciais no cotidiano escolar. A escola enquanto espaço de vivências das diversidades étnico-raciais, onde as relações de poder e de conflito se estabelecem. Os conceitos de diversidade, raça, cor, etnia, negritude e branquitude. O espaço escolar e o combate ao racismo.

Palavras-chave: raça, racismo, escola
Carga Horária Total: 15h
Grande Área: Ciências Humanas e Suas tecnologias
Área de concentração: Educação
Subárea: Currículo, Gestão

Bibliografia:

- ALMEIDA, Silvio. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.
- BENTO, Maria Aparecida da Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida da Silva (Org.). **Psicologia social do**

racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Rio de Janeiro: Vozes, 2002, p. 25-57 (a).

- BRASIL. Lei n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003. In:_. **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, 2005.
- _____. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: MEC; SECAD, 2006.
- ------. **Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008** . Inclui a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena" no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 2008.
- FANON, Frantz. **Peles negras, máscaras brancas**. BA: EDUFBA, 2008
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- ------ . **Pedagogia do oprimido**. 48ª Reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

- GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? *Revista Brasileira de Educação*, n.21, p. 40-51, set/ou/nov/dez, 2002.
- ------ . **Sem perder a raiz**: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- GOUVÊA, Fernando César Ferreira; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; SALES, Sandra Regina. **Educação e relações étnico-raciais**: entre diálogos contemporâneos e políticas públicas. Petrópolis, RJ: De Petrus ET Alii; Brasília, DF: CAPES, 2014.
- GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. 2.ed. São Paulo: Global, 2016.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Racismo e Antirracismo no Brasil**. 3.ed. São Paulo: Editora 34, 2009.
- hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.
- LIMA, M. Fazendo soar os tambores: o ensino de História da África e dos africanos no Brasil. Cadernos PENESB/UFF nº 5, 2005, PP.159-1
- MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **Relações étnico-raciais e diversidade**. Niterói: Editora da ADUFF, Alternativa, 2013.in: CARDOSO, Lourenço (Org.). **Branquitude**: estudos sobre a identidade branca no Brasil. Curitiba: Appris, 2017.
- MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**:identidade nacional *versus* identidade negra. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- _____. (Org.) **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- _____. **Negritude**: usos e sentidos. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

- OLIVEIRA, Iolanda; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves (Orgs.). **Negro e Educação: Identidade Negra, Pesquisas sobre o Negro e a Educação no Brasil.** São Paulo: ANPED/Ação Educativa, 2003.
- PAIXÃO, Marcelo. **500 anos de solidão**: ensaios sobre as desigualdades raciais no Brasil. Curitiba: Appris, 2013.
- ------. **A Lenda da Modernidade Encantada**: por uma crítica ao pensamento social brasileiro sobre relações raciais e projeto de Estado-Nação. Curitiba, PR: CRV, 2014.
- RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte (MG): Letramento: Justificando, 2017.
- SANTOS, Ivair Augusto Alves dos. **Direitos Humanos e as Práticas de Racismo**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2012.
- SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo**: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo. São Paulo: Annablume, 2014.
- ------.. Sim, nós somos racistas: estudo psicossocial da branquitude paulistana. **Psicologia & Sociedade**, 26 (1), 83-94, 2014.
- SOUZA, Maria Elena Viana (Org.). **Relações raciais no cotidiano escolar**: diálogos com a Lei n. 10.639/2003. Rio de Janeiro: Rovelle, 2009.
- SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

MÓDULO 2

EIXO TEMÁTICO

RACISMO E SOCIEDADE REFLEXÕES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

1. Racismo, Discurso e Sociedade

Ementa: Representações midiáticas de negros e indígenas nos variados sistemas de produção cultural e suas influências na educação. Levantamento de obras cinematográficas e da cultura geral que coloquem em questão as opressões estruturais nos âmbitos da raça, do gênero e das sexualidades. O uso dos instrumentos midiáticos e tecnológicos na Educação Básica.

Palavras-chave: comunicação, mídia, identidade
Carga Horária Total: 30h
Grande Área: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias
Áreas de Concentração: Letras, Comunicação Social

Subáreas: Comunicação, Discurso, Análise do Discurso

Bibliografia:

- FOUCAULT, Michel. Verdade e poder. In: Microfísica do poder. 17 Ed., Rio de Janeiro, Graal, 2002.
- HALL, Stuart. Cultura e representação. PUC-Rio, 2004
- -----. Da diáspora. Belo Horizonte, UFMG, 2003.
- SODRÉ, Muniz. Claros e Escuros: identidade, povo, mídia e cotas no Brasil. 3 ed. Petrópolis, Vozes, 2015.

2. Relações Étnico-Raciais nas Sociedades Brasileira e Afro-americana

Ementa: Em *Introdução Crítica à Sociologia Brasileira*, Guerreiro Ramos afirma que, em relação ao tema das relações de raça no Brasil, a Brancura se espraia ainda predominantemente como critério estético social, o que delineia privilégios e oportunidades na malha da sociedade racializada. Assim, é necessário pensarmos os ditames da brancura e seus paradigmas, entendendo o racismo à brasileira, escamoteado sob o mito da democracia racial de Freire em seus desdobramentos estéticos, culturais, políticos e econômicos. Entender o fenômeno racial brasileiro, sua gênese, expansão e desenvolvimento é uma necessidade urgente a que se propõe este curso atender.
Estratégias de abordagens no Ensino Básico.

Grande Área: Ciências Humanas e Suas Tecnologias, Subárea: Ciências Sociais

Bibliografia:

- BENTO, Maria Aparecida Silva. “Branqueamento e branquitude no Brasil”. **Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. CARON, Iray e BENTO, Maria Aparecida Silva (orgs.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 25-58.
- FIGUEIREDO, Angela. "Carta de uma ex-mulata à Judith Butler". *Periódicus (UFBA)*, **Revista de estudos indisciplinares em gêneros e sexualidades**, Salvador, n. 3, v. 1, p. 152-169, mai.-out. 2015.
- GOMES, Nilma Lino e LABORNE, Ana Amélia de Paula. “Pedagogia da crueldade: racismo e extermínio da juventude negra”. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.34, p. 1-26, 2018.
- HASENBALG, Carlos. "Raça, Classe e Mobilidade". In: GONZALÉZ, Lélia e HASENBALG, Carlos. *Lugar de Negro* . Rio de Janeiro: Editora Marco Zero, 1982, p.67-102.

- MBEMBE, Achille. “Necropolítica”. **Arte & Ensaios**, Revista do PPGAV/EBA/UFRJ, n. 32, p.122-151, dezembro 2016.
- RAMOS, Guerreiro. "Patologia social do 'branco' brasileiro". In: **Introdução Crítica à Sociologia Brasileira**. Rio de Janeiro: Editorial Andes Ltda. 1957, p. 171-192.
- ROSA, Waldemir. Sexo e cor: categorias de controle social e reprodução das desigualdades socioeconômicas no Brasil”. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 17(3): 312, setembro-dezembro/2009.
- SEYFERTH, Giralda. “A invenção da raça e o poder discricionário dos estereótipos”. **Anuário Antropológico** (pp. 175-203), 1993. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro.
- SOUZA, Vanderlei Sebastião e SANTOS, Ricardo Ventura. “O Congresso Universal da Raça, Londres, 1911: contextos, temas e debates”. Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi. Cienc. Hum., Belém, v. 7, n. 3, p. 745-760, set.-dez. 2012

3. Panorama sociocultural da resistência negra pós-escravidão e pós-colonialismo

Ementa: Panorama da resistência negra, pós-escravidão e pós-colonialismo, por meio de uma literatura de autoria negra, denunciando as mazelas do racismo em diferentes épocas e em diferentes países como Brasil, Nigéria e Gana. Estudo de textos dos escritores brasileiros: Conceição Evaristo, Cruz e Sousa e Lima Barreto. A narrativa pós-colonial da nigeriana Chimamanda Adichie. O resgate da ancestralidade no romance *O caminho de casa*, de Yaa Gyasi, nascida em Gana.

Palavras-chave: Literatura brasileira, literaturas africanas, cultura afro-brasileira
Carga Horária Total: 15h
Grande Área: Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias
Área de Concentração: Letras
Subárea: Literaturas africanas, Literaturas afrodiaspóricas, Literatura Brasileira

Bibliografia:

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *Meio sol amarelo* . São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- ---------. *No seu pescoço*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- ---------. *Hibisco roxo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- ---------. *Americanah* . São Paulo: Companhia das Letras, 2014.
- ---------. *Sejamos todos feministas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- ---------. *Para educar crianças feministas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

- ---------. *O perigo de uma história única*. Transcrição da Palestra proferida no TED-Ciclo de Palestras, 2010. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/0B95g_fJXEVuZOHRtYTZldnhQUjg/view
- ALVES, Uelinton Farias. *Reencontro com Cruz e Sousa.* Florianópolis: Papa-Livro, 1990. *Cruz e Sousa:* Dante negro do Brasil. Rio de Janeiro: Pallas, 2008.
- ANDREUCCI, Álvares Gonçalves Antunes. "África, arte e liberdade: a poesia de Cruz e Sousa no contexto do Atlântico Negro" In: *Sankofa* n. 5, Revista de História da África e de estudos da diáspora africana, julho/2010. Disponível no *site*: *https://sites.google.com/site/revistasankofa/sankofa5/africa-arte-e-liberdade*.
- AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. *Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites século XIX*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- BARRETO, Lima. *Obra completa* . 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1961.
- -------. Toda crônica. Org. De Beatriz Resende e Rachel Valença. Rio de Janeiro: Agir, 2004. 2 v. (v. 1: 1890-1919, v. 2: 1919-1922).
- -------. *Impressões de leitura e outros texto críticos*. Org. Beatriz Resende. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
- BERND, Zilá. *A questão da negritude*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- BOSI, Alfredo. "Poesia *versus* racismo" In: *Revista Estudos Avançados*, vol. 16, nº 44. São Paulo: IEA, jan./abr., 2002, p. 233-53.
- BRITO, Maria da Conceição Evaristo de. *Literatura negra:* uma poética de nossa afro-brasilidade. Dissertação de Mestrado. Departamento de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1996.
- BROOKSHAW, David. *Raça e cor na literatura brasileira.* Tradução de Marta Kirst. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.
- CAMPOS, Maria Consuelo Cunha. "Cruz e Sousa" In: DUARTE, Eduardo de Assis (org.). *Literatura e afrodescendência no Brasil*. Vol. 1. Precursores. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2011.
- CAPOBIANCO, Juan Marcello. "Cruz e Sousa e a poesia do século XX: por dentro do verso". *Revista literatura em debate.* Vol. 5, n. 9, p. 01-45, ago. - dez. 2011. Disponível em: http://www.fw.uri.br/Rev.publicacoes/literaturaemdebate/index.php.
- COELHO, ASSIS. *Lima Barreto: um caminhante libertário*. São Paulo: Baraúna, 2010. COUTINHO, Afrânio. *Cruz e Sousa*. Coleção Fortuna Crítica, v. 4. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; Brasília: INL, 1979.
- CRUZ E SOUSA, João da. *Cruz e Sousa:* obra completa. Organização Andrade Muricy; atualização Alexei Bueno. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1995.
- CUTI. *A consciência do impacto nas obras de Cruz e Sousa e de Lima Barreto*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

- DOMINGUES, Petrônio. "Movimento da negritude: uma breve reconstrução histórica" In: *Mediações* – Revista de Ciências Sociais, Londrina, v. 10, n.1, p. 25-40, jan.-jun. 2005.
- DUARTE, Eduardo de Assis. O Bildungsroman afro-brasileiro de Conceição Evaristo. *Revista Estudos Feministas*. Vol.14. No.1 Florianópolis. Jan./Apr. 2006. [online] acessado em janeiro de 2007.
- EVARISTO, Conceição. *Ponciá Vicêncio*. Belo Horizonte: Mazza, 2003. 3. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2017. (Romance).
- --------. *Becos da Memória*. Belo Horizonte: Mazza, 2006. 2. ed. Florianópolis: Editora Mulheres, 2013. 3. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2017. (Romance).
- ---------. *Poemas da recordação e outros movimentos*. Belo Horizonte: Nandyala, 2008. 3. ed. Rio de Janeiro: Malê, 2017.
- ---------. *Insubmissas lágrimas de mulheres*. Belo Horizonte: Nandyala, 2011. 2. ed. Rio de Janeiro: Malê, 2016. (Contos).
- ---------. *Olhos d'água*. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2014. (Contos).
- ---------. *Histórias de leves enganos e parecenças*. Rio de Janeiro: Malê, 2016. 2.ed. Rio de Janeiro: Malê, 2017. (Contos e novela).
- ---------. *Canção para ninar menino grande*. São Paulo: Ed. Unipalmares, 2018. (romance).
- FANON, Franz. Pele negra, máscaras brancas. Salvador: EDUFBA, 2008. GYASI, Yaa. O caminho de casa. Rio de Janeiro: Rocco, 2017.
- GÓES, Fernando. "Cruz e Sousa ou o carrasco de si mesmo" In: *O espelho infiel*, São Paulo: Conselho Estadual de Cultura, Comissão de Literatura, 1966, p. 63-94.
- HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. (Trad.) Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.
- HALL, Stuart. Quando foi o pós-colonial? Pensando no limite, in Sovik, Liv (org.), trad.: Adelaine La Guardia Resende, Ana Carolina Escosteguy, Cláudia Álvares, Francisco Rüdiger e Sayonara Amaral: Da diáspora: Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003, 101-130.
- --------. Da diáspora: identidades e mediações culturais. Org. Liv Sovik; Trad Adelaine La Guardia Resende – Belo Horizonte. Ed. UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.
- ---------. A identidade cultural na pós-modernidade. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, GuaciraLopes Louro – 11.ed. - Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HIDALGO, Luciana. *Literatura da urgência: Lima Barreto no domínio da loucura* . São Paulo: Annablume, 2008
- LEMINSKI, Paulo. *Cruz e Sousa:* o negro branco. São Paulo: Brasiliense, 2003. MAGALHÃES JÚNIOR, Raimundo. *Poesia e vida de Cruz e Sousa* . 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; Brasília: INL, 1975.

- MAGGIE, Yvonne; REZENDE, Cláudia Barcelos (Orgs.) *Raça como retórica: a construção da diferença*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- MARINS, Álvaro. *Machado e Lima: da ironia à sátira*. Rio de Janeiro: Utópos, 2004.
MATTOS, Hebe; ABREU, Martha; DANTAS, Carolina Vianna (Orgs.) *Histórias do pós-abolição no mundo atlântico*. Niterói: Eduff, 2014. 2v.
- MORAIS, Régis de. *Lima Barreto: o elogio da subversão*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- MUNANGA, Kabengele. *Negritude*: usos e sentidos. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- MUZART, Zahidé L. "Defesa e luta: a poesia de Cruz e Sousa" In: SOARES, Iaponan; CARDOZO, Flávio José. *Cruz e Sousa:* antologia. Florianópolis: FCC, 1991.
- OLIVEIRA NETO, Godofredo de. *Cruz e Sousa:* o poeta alforriado. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.
- RABASSA, Gregory. *O negro na ficção brasileira.* Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1965.
- RABELLO, Ivone Daré. *Um canto à margem:* uma leitura da poética de Cruz e Sousa. São Paulo: Nankin: EDUSP, 2006.
- REIS, Cristiano Lima de Araujo. *O simbolismo de Cruz e Sousa:* negritude, dor e satanismo. Jundiaí, São Paulo: Editora In House, 2013.
- RESENDE, Beatriz. "A representação do Rio de Janeiro nas crônicas de Lima Barreto". In: *Sobre o pré-modernismo*. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa.
- RIGHI, Volnei José. *O poeta emparedado*: tragédia social em Cruz e Sousa. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Departamento de Teoria Literária e Literaturas da Universidade de Brasília, 2006.
- RUFINONI, Simone Rossinetti. "O visionarismo satânico no poema em prosa de Cruz e Sousa: trabalho poético e marginalidade" In: *Teresa*: revista de Literatura Brasileira. Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Sociais. Universidade de São Paulo, n. 1. São Paulo: Editora 34, 2000.
- SALGUEIRO, Maria Aparecida Andrade. Escritoras negras contemporâneas. *Estudos de narrativas* – Estados Unidos e Brasil. Rio de Janeiro: Caetés, 2004.
- SANT'ANNA, Affonso Romano de. "Aquele poeta negro" In: ALVES, Uelinton Farias. *Reencontro com Cruz e Sousa*. Florianópolis: Papa-Livro, 1990.
- SANTOS, Fabiano Rodrigo da Silva. "Um estranho no parnaso: grotesco, incompreensão e modernidade na poesia de Cruz e Sousa". *Revista literatura em debate*, vol. 5, n. 9, p. 67-87. Ago-dez,2011. Disponível em: www.fw.uri.br/publicacoes/literaturaemdebate/artigo/0309.pdf
- SANTOS, Affonso Carlos Marques (Org.) *O Rio de Janeiro de Lima Barreto*. Rio de Janeiro: Rioarte, 1983. 2.v.
- SAYERS, Raymond. *O negro na literatura brasileira.* Rio de Janeiro: O Cruzeiro, 1958. "O poeta negro no Brasil: o caso de João Cruz e Sousa" In: *Onze estudos de literatura brasileira.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira: Brasília: INL, 1983.

- SECCHIN, Antonio Carlos. “Cruz e Sousa: o desterro do corpo”. In: *Escritos sobre poesia & alguma ficção.* Rio de Janeiro: EdUERJ, 2003.
- SCHEFFEL, Marcos Vinícius. Estações de passagem da ficção de Lima Barreto. São Paulo: Annablume, 2012.
- SILVA, Assunção de Maria Sousa e. Ponciá Vicêncio, memória do eu rasurado. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/29-critica-de-autores-feminios/191-poncia-vicencio-memorias-do-eu-rasurado-critica
- SILVA, Luiz (Cuti). “Evocações e seus óbices” In: *Morcego cego*, ano 11, nº 2, Revista de estudo sobre poesia, Florianópolis, 1999.
- --------. *A consciência do impacto nas obras de Cruz e Sousa e de Lima Barreto.* Belo Horizinto: Autêntica Editora, 2009.
- SILVEIRA, Tasso da. “Cruz e Sousa e a crítica” In: *Cruz e Sousa*. Coleção Fortuna Crítica, v. 4. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; Brasília: INL, 1979.
- SOARES, Iaponan; MUZART, Zahidé L. (org.) *Cruz e Sousa*: no centenário de *Broquéis* e *Missal* . Florianópolis: Ed. da UFSC, FCC ed., 1994.
- SOUZA, Florentina da Silva. *Afro-descendência em Cadernos Negros e Jornal do MNU*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- WALTER, Roland. Afro-América: diálogos literários na diáspora negra das Américas. Recife: Ed. Bagaço, 2009.
- ZILBERMAN, Regina. *Poeta e acrobata* – um artista moderno. Cruz e Sousa por ocasião de seus 110 anos. Glauks (UFV), v. 7, p. 36-52, 2007.

MÓDULO 3

EIXO TEMÁTICO

AUTORIA NEGRA NAS CIÊNCIAS E NAS ARTES

1. Pensamento e Sabedoria dos Povos Africanos, Afro-diaspóricos e Indígenas

Ementa: A abordagem da teoria crítica *Africana.* A da dominação e discriminação dos mundos-de-vida e das experiências vividas pelos africanos continentais e diaspóricos. A partir Questões específicas que formam o conjunto dos estudos *Africana* (que incluem a Afrocentricidade, o Mulherismo Africana, o Multiculturalismo e afro-referenciação). Conceituação de filosofias africanas, afrodiaspóricas e decoloniais e sua importância para a descolonização de nossas práticas pedagógicas, em direção ao reconhecimento de sujeitos africanos (do continente ou da diáspora) como sujeitos produtores de conhecimento, bem como de suas produções intelectuais e filosóficas. Desenvolvimento de projetos político-pedagógicos

afrocentrados. Trajetórias dos povos indígenas no decorrer da história do Brasil e das Américas, bem como o contato com obras de escritores indígenas da atualidade, a fim de visibilizar o pensamento e a sabedoria indígena contemporânea, em suas lutas, desafios e conquistas. Valorização da história dos povos indígenas – com suas particularidades, diversidade e contribuições para a sociedade brasileira. Estratégias de abordagens no Ensino Básico.

Palavras-chave: afrocentricidade, filosofias africanas e afrodiaspóricas, povos indígenas, cultura indígena, educação básica
Carga Horária Total: 30h
Grande Área: Ciências Humanas e suas Tecnologias, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias
Áreas de concentração: História, Antropologia, Filosofia, Letras, Artes

Bibliografia:

FILOSOFIA AFRICANA E AFRODIASPÓRICA

- ASTIANO, José P. **Referenciais da Filosofia Africana: em busca da intersubjectivação**.
  Sociedade Editorial Ndjira, Lda. Maputo, 2010, p.47-50.
- NOGUERA, Renato. "A ética da serenidade: O caminho da barca e a medida da balança na filosofia de Amen-em-op". **Ensaios Filosóficos** , Volume VIII – Dezembro, 2013.
- ASANTE, M. "Afrocentricidade como Crítica do Paradigma Hegemônico Ocidental: Introdução a uma Ideia". Em: **Ensaios Filosóficos** , Volume XIV– Dezembro/2016, p.9-18.
- HOUNTONDJI, Paulin. "Conhecimento de África, conhecimento de Africanos: Duas perspectivas sobre os Estudos Africanos". **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 80, Março 2008: 149-160.
- RAMOSE, Mogobe. B. "Sobre a Legitimidade e o Estudo da Filosofia Africana". **Ensaios Filosóficos**, Volume IV - outubro/2011. Tradução Dirce Eleonora Nigro Solis; Rafael Medina Lopes e Roberta Ribeiro Cassiano.
- DAVIS, Angela. *Mulheres, Raça e Classe*. Tradução Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016. Capítulo I.
- DOVE, Nah. "Mulherisma Africana. Uma teoria afrocêntrica". Tradução de Wellington Agudá. Universidade Temple. Em: **Jornal de Estudos Negros**, Vol. 28, № 5, Maio de 1998, 515-539. Sage Publications.
- CRENSHAW, Kimberle. "A Intersecionalidade na Discriminação de Raça e Gênero". **Revista Estudos Feministas**, nº1, 2002, sob a coordenação de Luiza Bairros, da Universidade Católica de Salvador.

- OYĚ WÙMÍ, Oyèrónké. *Conceituando o gênero: os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas*. Tradução para uso didático de: OYĚ WÙMÍ, Oyèrónké. Conceptualizing Gender: *The Eurocentric Foundations of Feminist Concepts and the challenge of African Epistemologies.*
- *African Gender Scholarship: Concepts, Methodologies and Paradigms.* CODESRIA Gender **Series** . Volume 1, Dakar, CODESRIA, 2004, p. 1-8 por Juliana Araújo Lopes.
- NASCIMENTO, Abdias. "Quilombismo: um conceito científico histórico-social" e "ABC do quilombismo". Em:___. **O quilombismo**. Rio de Janeiro: Fundação Palmares, 2002, p.269-2
- NASCIMENTO, Beatriz. O conceito de quilombo e a resistência cultural negra. In: RATTS, Alex. **Eu sou atlântica; sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento**. São Paulo: Instituto Kuanza; Imprensa Oficial, 2006b. p. 117-127.

QUESTÕES AFRICANAS E AFRO-DIASPÓRICAS

- ABARR, Abu. S.; ASANTE, Molefi K. (orgs.) African intelectual heritage: a book of sources. Filadelfia: TEmple Universtiy Press, 1996.
- ABIMBOLA, Wande. "The Yoruba Concept of Human Personality". In: La Notion de Personne em Afrique Noire, Paris, Centre National de La Recherche Scientifique, 1971. AKBAR, Na'im. "Africentric social Science for human liberation". Journal of Black Studies, 14, n. 4, 1984.
- ANI, Marimba (Dona Marimba Richards). Yurubu: na African-centered critique of European cultural thought and behavior. Trenton: Africa Word Press, 1994.
- APTHEKER, Herbert (org.) The education of black people: ten critiques, 1906-1960, by
- W. E. Du Bois. Nova York: Monthy Review Press, 1973.

ASANTE, Kariamu; ASANTE, Molefi K. African culture: the rhytms of unity, 2. Ed. Trentron AFrican Word Press

----------. African race, and reason. In: MARABLE, Manning (org.) Dispatches from the Ebony Towers: intellectuals confront the African American experience. Nova York: Columbia University Press, 2000b.

- ----------. Africentricity: the theory of social change. Buffalo, NY Amulefi Press, 1980
- ----------. Kemet afrocentricity and knowledge. Trenton: Africa Worl Press, 1990.
- ----------. The afrocentric idea in education. Journal of Negro Education. N.6 1990
- ----------. The afrocentric idea. Filadélfia: Temple University Press, 1987

- ----------. The history of Africa. The quest of eternal harmony. Londress: Routledge, 2007.
- ----------. The painful demise of Eurocentrism: an Afrocentric response to critics.
- Trenton NJ; Africa Word. Press, 2000ª.
- ASANTE, MOlefi K.; KARENGA, Maulana (orgs.) Handbook of black studies. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2006.
- ----------. Encyclopedia of African Religion. Thousand Oaks, CA: Sage, 2008. 2.v BHABHA, Homi K. "A outra questão: o esteriótipo, a discriminação e o discurso do colonialismo". In: Bhabha, Homi K. (org.) O local da cultura. Belo Horizonte: Editora da Universidade Federal de Minas Gerais, 1998
- CARNEIRO, Sueli Aparecida. A construção do outro como não ser como fundamento do ser. São Paulo: Feusp, 2005. (Tese de Doutorado)
- CHRISTIAN, Mark (org.) Black identity in the 20th Century: expressions of the US and
- UK African diáspora. Londres: Hansib, 2002b
- CONYERS Jr., James L. Africana studies: a disciplinary quest for both discipline and method. Jefferson, NC. Mc Farland, 1997.
- CONYERS Jr., James L. (org.) Afrocentricity and the academy: essas on theory na
- practice. Jefferson, NC.: MacFarland and Company, 2003.
- COUTINHO, José Maria. Etnocentrismo, multiculturalismo e educação no Brasil: por uma educação multicultural. 1996ª. Tese (concurso para professor titular, Departamento de Didática), Escola de Educação, Universidade do Rio de Janeiro (UniRio).
- ----------. Por uma educação multicultural: uma alternativa de cidadania para o século XXI. Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, Fundação Cesgranrio 4, n. 13, out-dez. 1996 b. p. 381-92.
- CHRISTIAN, Mark. "African centered knowledge: a British experience: with special reference to Liverpool." Journal of Black Studies, 28, n. 3., 1998, p. 291-308. ● DIOP, Cheikh Anta Diop. L'afrique noire précoloniale. Paris: Présence Africaine, 1960,
- 1987a.
- ----------.L'unité culturelle d'Afrique noir. Paris: Présence Africaine, 1959, 1962
- ----------. The African origin of civilization: myth ou reality? Westport: Lawrence Hill, 1974.
- ----------. When can we speak of na African Renaissance? IN: Towards na African Renaissance: essay in culture na development, 1946-1960. Londres: Espólio Cheik Anta Diop; Karkak House; 1996, p. 57-65
- DREWAL, Margaret Thompson. Yoruba ritual: performance, play, agency. Bloomington: Indiana University Press, 1992
- DU BOIS, W.E.B. As almas de gente negra. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1999

----------.Black reconstruction: na essay toward a history of the part wich black folk played in the attemp to reconstruct democracy in America, 1860-1880. Nova York: Harcourt, Brace and Co., 1935

- FANON, F. Os condenados da terra. 2. Ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1979.
- ----------. Peles negras, máscaras brancas. Salvador: Fator, 1983.
- FINCH, Charles S. Echoes of the old dark land: themes from African Eden. Decatur: Kenthi, 1991.
- HAMPATE, Ba Amadou. "A tradição viva". In: Ki-Zerbo, Joseph (org). História geral da África, v.I: Metodologia e África pré-histórica. Brasília, Unesco, 2010
- HANSBERRY, William Leo. Africa and Africans as seen by classical writers. Washington: Howard University Press, 1977.
- HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. 11. Ed. Rio de Janeiro: DP@A, 2006.
- LUZ, Marco Aurélio. Agadá. Dinâmica da civilização africano-brasileira. Salvador: EDUFBA, 2013.
- KARENGA, Maulana. "Afrocentricity and multicultural education: concept, challenge, and contribuition". In: BOWSER, B. P.; JONES, T.; G. A. Toward the multicultural university. Westport, CT: Praeger, 1995ª, p. 41-61
- ----------. Odu Ifa: the ethical teachings. Los Angeles: University of Sankore Press, 1999.
- KEITA, Maghan. Race and the writing of history. Nova York: Oxford University Press, 2001.
- KETO, Tsehloane. Vision, identity, and time: the Afrocentric paradign na study of the past. Dudbuque, IA: Kendall; Hunt, 1995.
- MARTINS, Cléo & LODY, Raul. (Org.) Faiamará: o caçador traz alegria. Rio de Janeiro: Pallas, 2000.
- MAUPOIL, Bernard. La Géomancie à l'ancienne Côte des Esclaves, Paris, Institut D'Ethnologie Musée de L'Homme, 1943.
- MOORE, Carlos. Racismo e Sociedade. Rio de Janeiro: Nandyala, 2008.
- NASCIMENTO, Elisa Larkin. (org.) Afrocentricidade. Uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009.
- ----------. A matriz africana do mundo. São Paulo: Selo Negro, 2008.
- ----------. Á África na escola brasileira. 2. Ed. Rio de Janeiro, Seafro, 1993.
- NIANE, D. T. Soundjata ou a epopeia mandinga. São Paulo, Ática, 1982
- PAULME, Denise. As Civilizações Africanas. Lisboa, Europa-América, Lisboa, 1977. (Coleção Saber).
- PRETTO, Nelson de Luca & SERPA, Luiz Felippe Perret. (Org). Expressões de sabedoria: educação, vida e saberes. Salvador: UDUFBA, 2012.

- RABAKA, Reiland. Teoria crítica africana. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. (org.) Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009. 129-147.
- SANTOS, Juana Elbein dos. Os nagô e a morte. Petrópolis, Vozes, 2008.
- SOLER, Salvador Garrido. El papel de la historia em la fundamentación de los derechos humanos: las cartas de mandén y kurukan fuga y su posición en el sistema africano de protección de los derechos humanso. In: Universitas. Revista de Filosofía, Derecho y Política, nº 16, julio 2012, ISSN 1698-7950, pp. 127-156.
- WALDMAN, Maurício. Africanidade, espaço e tradição. A topologia do imaginário espacial tradicional africano na fala do "griot" sobre Kundiata Keita do Mali. In: África: Revista do Centro de Estudos Africanos. USP, S. Paulo, 20-21: 219-268, 1997/1998.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil: 1988.* Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2000.
- DIOP, Cheikh Anta. Philosophie, Science, religion. Institut Fondamental D'Afiique Noire, 1985.
- _____. A Unidade Cultural da África Negra: Esferas do patriarcado e do matriarcado na Antiguidade Clássica. Portugal: Pedago, Coleção Reler África, 2015.
- DULITZKY, Ariel E. Cuando los Afrodescendientes se transformaron en "pueblo ribales": el sistema interamericano de derechos humanos y las comunidades negras. Disponible en: http://ilsa.org.co:81/biblioteca/dwnlds/od/elotrdr041/od41-cuando.pdf. Acessado em 15.11.2016.
- FANON, Frantz. Os condenados da terra. Prefácios de Alice Cherki (à edição de 2002) e de Jean-Paul Sartre (à edição de 1961). Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005.
- _____. [1952] Pele negra, máscaras brancas. Salvador: EDUFBA, 2008.
- _____. "Racismo e cultura". Texto da intervenção de Frantz Fanon no 1º Congresso de Escritores e Artistas Negros em Paris, em setembro de 1956. In: Em defesa da revolução africana. Portugal: Terceiro Mundo, 1980.
- _____. Em defesa da Revolução Africana. Lisboa: Livraria Sá da Costa, [1969] 1980.

QUESTÕES INDÍGENAS

- ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. Metamorfoses indígenas: Identidade e cultura nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2003. (Apresentação, Prefácio e Introdução).
- CUNHA, Manuela Carneiro da. "Introdução". In: . (org.). História dos Índios no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras; Secretaria Municipal de Cultura:

Fapesp, 2006 (1992), pp.9-24. UNESCO. Documento Técnico Consolidado: Estudos para regulamentar a Lei 11.645. São Paulo, 2012.

- MUNDURUKU, Daniel. "Minha avó foi pega no laço". Disponível em: http://danielmunduruku.blogspot.com.br/?m=1 e https://www.facebook.com/aldeia.rexiste/posts/1572962669419778. Acesso em 25 mar.2018.
- GONZALEZ, Lélia. "A categoria político-cultural de amefricanidade". In: Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro, Nº. 92/93 (jan./jun.). 1988b, p. 69-82.
- NASCIMENTO, Abdias. "Introdução". O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado. São Paulo: Perspectivas, 2016 (1978).
- BENITES, Tonico. "Introdução". A escola na ótica dos Ava Kaiowá: impactos e interpretações indígenas. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2012.
- JULIO, Suelen Siqueira. "Introdução". Damiana da Cunha: uma índia entre a "sombra da cruz" e os caiapós do sertão (Goiás, c.1780-1831). Niterói: Eduff, 2018.
- OLIVEIRA, João Pacheco de. "Prefácio". O nascimento do Brasil e outros ensaios: "pacificação", regime tutelar e formação de alteridades. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2016, pp. 7- 44.
- PINTO, Alejandra Aguilar. "Reinventando o feminismo: as mulheres indígenas e suas demandas de gênero". Fazendo Gênero 9, 2010.

2. Autoria Negra 1

Ementa: A autoria negra nas artes e nas ciências nos períodos coloniais e modernos nas Américas. O caso do Brasil, onde os estudos de autores negros e negras silenciados ou obscurecidos pelo cânone literário e pelos livros didáticos na escola, trazem à tona Maria Firmina dos Reis e seu pioneirismo quanto à representatividade feminina e negra na literatura brasileira. Ressalte-se que se toma o termo afro-brasileiro na acepção de Eduardo de Assis Duarte (Literatura afro-brasileira: 100 autores do séc. XVIII ao XXI, Pallas, 2014, p. 27-28), abarcando não somente "a assunção explícita de um sujeito étnico – que se faz presente numa série que vai de Luiz Gama a Cuti, passando pelo 'negro ou mulato, como queiram', de Lima Barreto – quanto o dissimulado lugar de enunciação que abriga Caldas Barbosa, Machado, Firmina, Cruz e Sousa, Patrocínio, Paula Brito, Gonçalves Crespo e tantos mais." Possíveis abordagens na Educação Básica.

Palavras-chave: autoria negra, cânone artístico, cânone literário, ciências
Carga Horária Total: 30h
Grande Área: Ciências, Artes, Letras

Bibliografia:

- CORREIA, Janaína Santos. Maria Firmina dos Reis, vida e obra: uma contribuição para a escrita da história das mulheres e dos afrodescendentes no Brasil. *Revista Feminismos.* Vol.1, N.3 Set. - Dez. 2013. Disponível em < www.feminismos.neim.ufba.br>.
- DUARTE, Eduardo de Assis. *Literatura Afro-brasileira – 100 autores do século XVIII ao XXI.* Rio de Janeiro: Pallas, 2014.
- _____. (org., ensaio e notas). *Machado de Assis afro-descendente – escritos de caramujo* (antologia). Rio de Janeiro/Belo Horizonte: Pallas/Crisálida, 2007. 2 edição.
- EVARISTO, Conceição. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. *Revista SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 17, 2º sem. 2009).
- _____. *Becos da memória*. Prefácio de Simone Pereira Schmidt; posfácio de Maria Nazareth Soares Fonseca. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2013.
- _____. *Olhos D'água*. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.
- MENDES, Algemira de Macêdo. *A escrita de Maria Firmina dos reis na literatura afrodescendente brasileira: revisitando o cânone*. Brasil/Portugal/Angola Cabo Verde. 2016.
- MENEZES, Raimundo de. *Dicionário literário brasileiro*. 2. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1978.
- MORAIS FILHO, José Nascimento. *Maria Firmina dos Reis, fragmentos de uma vida*. São Luís: Governo do Estado do Maranhão, 1975.
- NASCIMENTO, Juliano Carrupt. O negro e a mulher em Úrsula de Maria Firmina dos Reis. Rio de Janeiro: Caetés, 2009.
- NASCIMENTO, Marcela da Silva do. *Sob o signo do folhetim: O filho do pescador – umclássico de seu gênero.* 2010, 115 fls. Dissertação de Mestrado em Literatura Brasileira. Instituto de Letras/UERJ, 2010.
- OLIVEIRA NETO, Godofredo de. *Cruz e Souza – o poeta alforriado*. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.
- REIS, Maria Firmina dos. *Úrsula; A escrava.* Atualização do texto e posfácio de Eduardo de Assis Duarte. Florianópolis: Ed. Mulheres; Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2004.
- Edição alusiva ao centenário de morte de Maria Firmina dos Reis. Atualização do texto, contextualização histórica e posfácio de Eduardo de Assis Duarte. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2017.
- SCHWARCZ, Lília Moritz. *Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira.* 1 ed. São Paulo, 2012.
- SILVA, Régia Agostinho da. A mente, essa ninguém pode escravizar: Maria Firmina dos Reis e a escrita feita por mulheres no Maranhão. *Revista Leitura: teoria e prática*. V. 35, N 69, 2017.

3. Autoria Negra 2

Ementa: Autoria Negra nas artes e nas ciências na modernidade e na contemporaneidade. O contato com textos não canônicos, levando em consideração as questões raciais e de gênero que os perpassam. A leitura de textos escritos por mulheres negras permite não só a ampliação do conhecimento científico, artístico e literário, como também a criação de um espaço de construção da um repertório cultural que contemple questões individuais e coletivas pertinentes a essas identidades raciais e de gênero. O foco da disciplina é a ciência, a arte e a literatura brasileiras, no entanto as aproximações com as ciências, artes e literaturas africanas e afro americanas contemporâneas também serão apresentadas.

Palavras-chave: Artes, Ciências, Literatura, Mulheres negras
Carga Horária Total: 30h
Grande Área: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias
Área de Concentração: Ciências, Artes, Letras

Bibliografia:

- ALVES, Míriam. A LITERATURA NEGRA FEMININA NO BRASIL – PENSANDO A EXISTÊNCIA. In. Revista ABPN: Associação brasileiros de pesquisadores negros, v. 1, n. 3 – nov. 2010 – fev. 2011, p. 181-189.
- Mulher Mat(r)iz. Belo Horizonte: Nandyala, 2011.
- DUARTE, Mel (org.) Querem nos calar: poemas para serem lidos em voz alta. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019.
- EVARISTO, Conceição. Ponciá Vicêncio. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2003.
- --------. Gênero e etnia: uma escre(viência) de dupla face. In.: MOREIRA, Nadilza Martins de Barros; SCHNEIDER, Liane (Orgs.) Mulheres no Mundo – Etnia, Marginalidade e Diáspora. João Pessoa: UFPB, Ideia/Editora Universitária, 2005.
- GONZALES, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: Revista Ciências Sociais Hoje , Anpocs, 1984, p. 223-244.
- JESUS, Carolina Maria de. Quarto de despejo. São Paulo: Ática, 2006.
- HOOKS, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.
- _____. Olhares negros: raça e representações. Tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019.
- KILOMBA, Grada. Memórias da plantação. Rio de Janeiro, Cobogó, 2019.
- LORDE, Audre. Sou sua irmã: escritos reunidos. Tradução de Stephanie Borges. São Paulo: UBU Editora, 2020.
- MORRISON, Toni. A fonte da autoestima: ensaios, discursos e reflexões. Tradução de Odorico Leal. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

- PRATES, Lubi (org.). Nossos poemas conjuram e gritam. São Paulo: editora Quelônio, 2019.
- RIBEIRO, Esmeralda; BARBOSA, Márcio. Cadernos Negros, volume 41: poemas afro-brasileiros. São Paulo: Quilomhoje, 2018.
- SANTOS, Miriam Cristina dos. Intelectuais negras: prosa negro-brasileira contemporânea.
- SOBRAL, Cristiane. Só por hoje vou deixar meu cabelo em paz. Brasília: Editora Dulcina, 2014.

4. Afrofuturismo: abordagens em sala de aula

Tópicos de cultura e representação. Literatura: por quê e para quem? Perspectivas para a Literatura na Educação Básica. Conceito de afrofuturismo, inscrito na esteira dos debates pós-modernos. Perspectivas feministas na literatura fantástica, notadamente o afrofuturismo como resultado do trabalho consciente de escritores negros em prol de narrativas que valorizem protagonistas negros e demandas específicas da população negra. O afrofuturismo como (re)construção de identidades historicamente marcadas por uma visão hegemônica de mundo. Reflexos do afrofuturismo nas artes, ciências e cultura de modo geral. Desdobramentos sociopolíticos dessa corrente de pensamento. Afrofuturismo brasileiro hoje. Práticas pedagógicas para inserção de uma perspectiva afrofuturista em sala de aula.

Referências bibliográficas:

- BUTLER, Octavia. *Kindred*- Laços de sangue. São Paulo: Morro Branco, 2017.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade* . Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.
- _____. *Cultura e representação*. Rio de Janeiro: Apicuri/ PUC-Rio, 2016.
- KABRAL, Fábio. *Afrofuturismo, Cyberfunk, Steamfunk, Sword & Soul*: novos rótulos para velhas questões. Disponível em: https://medium.com/revista-subjetiva/afrofuturismo-cyberfunk-steamfunk-sword-soul-novo s-r%C3%B3tulos-para-velhas-quest%C3%B5es-7a9fbd51a15f. Acesso em 31/03/2019.
- _____. *O caçador cibernético da rua 13.* Rio de Janeiro: Malê, 2017.
- AIN-ZAILA, Lu. *Sankofia* – Breves histórias sobre afrofuturismo. Autopublicação, 2018 (Dsiponível na Amazon).
- _____. Era Afrofuturista. Disponível em: https://brasil2408.com.br/index.php/2019/02/08/sankofia-esta-na-amazon-e-aqui/

Demais materiais serão agregados ao longo das aulas. Recomenda-se a leitura prévia de “A identidade cultural ...” e de ao menos dois textos afrofuturistas, dentre o material acima citado.

EIXO TEMÁTICO

PRODUÇÃO TEXTUAL E ORALIDADE

1. Caminhos da Oralidade e da Escrita Acadêmica 1

Ementa: O Português como língua de cultura. Pretuguês, Bantuguês ou Português Afro-brasileiro como instrumento de resistência dos afro-brasileiros. A variação linguística e o ensino básico. Estudo instrumental de textos em Língua Portuguesa. A importância de dominar a oralidade e a escrita acadêmica. A língua como instrumento de dominação, mas também de emancipação cultural. Exercícios de oralidade e escrita: seminário oral, produção textual escrita e o pré-projeto de pesquisa.

Palavras-chave: língua portuguesa, variação e uso, oralidade e escrita.
Carga Horária Total: 15h
Grande Área: Letras

Bibliografia:

- ASSIS, Lúcia Maria de. Lima Barreto: **Língua, identidade e cidadania.** 2008, 166 f. Tese de doutorado. São Paulo: USP, 2008. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8139/tde-27112009-095056/publico/LUCIA_MARIA_DE_ASSIS.pdf
- BAGNO, Marcos. Preconceito linguístico – o que é, como se faz. 15 ed. Loyola: São Paulo, 2002.
- CASTILLO, Lisa Earl. **Entre a oralidade e a escrita:** a etnografia dos candomblés da Bahia. Salvador: Edufba, 2010.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Linguagem e estilo de Machado de Assis. In:
  FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda, **Linguagem e estilo de Machado de Assis, Eça de Queirós e Simões Lopes Neto.** Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, 2007.
- FREIRE, José Ribamar Bessa & ROSA, Maria Carlota (Orgs). **Línguas Gerais:** Política linguística e Catequese na América do Sul no Período Colonial. Rio de Janeiro: Eduerj, 2003.

- GARCIA, Othon M. **Comunicação em prosa moderna.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.
- GONZÁLES, Lélia. "Para compreender a "Améfrica" e o "pretuguês". In: SANTANA, Bianca (org.) **Vozes insurgentes de mulheres negras**: Do século XVIII até a primeira década do século XXI.
- HOUAISS, Antônio. **O Português do Brasil**. Pequena Enciclopédia da Cultura Brasileira. Rio de Janeiro: Unibrade - Centro de Cultura, 1988.
- LOBO, Tânia & OLIVEIRA, Klebson (Orgs). **Dez estudos sobre o português escrito por africanos no Brasil do século XIX.** Salvador: Edufba, 2009.
- MELO, Pedro da Silva de. **Carolina Maria de Jesus e a paixão pela escrita:** Um estudo sociolinguístico de Quarto de despejo. 172 f. Dissertação de Mestrado. São Paulo: USP, 2014.
- MENDONÇA, Renato. **A influência africana no português do Brasil.** Disponível em: http://funag.gov.br/biblioteca/download/983-Influencia_Africana_no_Portugues_do _Brasil_A.pdf
- MILLER, Jacques Alain. **Teoria da Alíngua**. *Revista Lugar*, n. 8, 1976.
- PETTER, Margarida. **Introdução à Linguística Africana**. São Paulo, Contexto, 2015.

2. Caminhos da Oralidade e da Escrita Acadêmica 2

Ementa: Articulações entre ensino e pesquisa na formação continuada de profissionais da Educação Básica e áreas afins. A produção de textos acadêmicos e a comunicação científico-acadêmica. Procedimentos organizados de pesquisa. Leitura e análise crítica de abordagens metodológicas de pesquisa. Pré projeto de pesquisa e projeto de pesquisa.
Palavras-chave: metodologia, projeto, pesquisa.

Palavras-chave: língua portuguesa, variação e uso, oralidade e escrita.
Carga Horária Total: 15h
Grande Área: Letras

Bibliografia:

- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZAJER, F. **O Método nas ciências naturais e sociais** - pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002. 204p.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **Referências bibliográficas NBR 6023.** Rio de Janeiro, 2002. 19p.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. 232p. BARRAS, R. **Os cientistas precisam escrever:** guia de redação para cientistas, engenheiros e estudantes. 3 ed. São Paulo: T.A. Queiroz, 1991, 218p.

- CERVO, A. L.; SILVA, R.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica.** 6. ed. São Paulo: Prentice Hall do Brasil, 2006. 176p.
- DMITRUCK, H. B. (Org) **Diretrizes de metodologia científica.** Chapecó: Argos, 2001.
- ECO, H. **Como se faz uma tese.** 18 . ed. São Paulo: Perspectiva, 2003. 192p.
- GALIANO, A. G. **O método científico:** teoria e prática. São Paulo: Harbra. 1986. 220p.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 176p. IMAÑA ENCINAS, J.; COSTA, A. F. O Trabalho Científico. Brasília: UnB. 1990. 12p.
- ISANDAR, I. J. **Normas da ABNT:** comentadas para trabalhos científicos. 2 ed. Curitiba: Juruá, 2003. 96p.
- LAKATOS, E .M.; MARCONI, M. A. **Técnicas de pesquisa.** 6. ed. São Paulo: Atlas. 2006. 289 p.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica.** 4 . ed. São Paulo: Atlas, 2004. 306p.
- MARGARIDA, A. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico.** 7 . ed. São Paulo: Atlas. 2005. 170p.
- REA, L.; PARKER R. **Metodologia de pesquisa:** do planejamento à execução. São Paulo: Pioneira Thomson, 2000. 272p.
- REY, L. **Planejar e redigir trabalhos científicos.** 2. ed. São Paulo: Edgard Blücher. 1997. 318 p.
- RUDIO, F. V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica.** 32. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. 144p.

Anexo 5

INTRODUÇÃO À CULTURA E MITOLOGIA NAGÔ-YORUBÁ.

Ementa

1- Levantamento das expectativas: o que esperam do curso, qual conhecimento já trazem sobre o tema; apresentação da proposta de ementa do curso;
2- Introdução ao estudo da Mitologia; mitologia e civilização;
3- Análise comparada das mitologias e mitos de origem judaica, grega e Yorubá;
4- Breve história dos povos Yorubá na África;
5- Os Yorubá e a diáspora africana no Brasil;
6- A cosmovisão Yorubá; a existência, segundo a cultura Yorubá;
7- Os mitos de origem Yorubá;
8- O conhecimento Yorubá da natureza;
9- A Dimensão do sagrado feminino na cultura nagô-Yorubá.
10- O Orum e o Aiyé: A dualidade cultural Yorubá;
11- Oficina de História afro-referenciada.
12- Avaliação do curso: comparação das expectativas iniciais diante dos trabalhos finais; exposição dos trabalhos apresentados.
13- Ida ao Museu Afro-brasileiro em São Paulo.

Bibliografia Básica

AUGRAS, Monique. *O duplo e a metamorfose: a identidade mítica em comunidades nagô*. Petrópolis: Vozes, 1983.

BASTIDE, Roger. *O candomblé da Bahia, rito Nagô*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1961.

BASTIDE, Roger. *As religiões africanas no Brasil contribuição a uma sociologia das interpenetrações de civilizações*. São Paulo: Pioneira, 1989.

BASTIDE, Roger. *Estudos afro-brasileiros*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1973.

BENISTE, José. *Jogo de Búzios: um encontro com o desconhecido*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, c2000.

CAPONE, Stefania. *A busca da África nos Candomblés*: *tradição e poder no Brasil*. São Paulo: Editora Pallas, 2004.

_____. *Os Yorubá do Novo Mundo: Religião, etnicidade e nacionalismo negro nos Estados Unidos.* Rio de Janeiro: Ed, Pallas, 2011.

DANTAS, Beatriz G. *Vovó nagô e papai branco: usos e abusos da África no Brasil.* Rio de Janeiro: Graal. 1988.

DIOP, Cheikh Anta. *A Unidade cultural da África Negra: Esferas do patriarcado e do matriarcado na Antiguidade Clássica.* Luanda: Edições Mulemba, 2014.

LOPES, Nei. *Bantos, malês e identidade Negra*. Belo Horizonte: Ed, Autêntica, 2006.
MINTZ, Sidney & PRICE, Richard. *O nascimento da cultura afro-americana: uma perspectiva antropológica.* Rio de Janeiro: Pallas-Universidade Cândido Mendes, 2003.

MOURA, Roberto – *Tia Ciata e a Pequena África no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1988.

MOURA, Carlos Eugênio Marcondes de (org.). *As Senhoras do pássaro da noite: escritos sobre a religião dos orixás*. São Paulo, SP, Brasil: AM: Edusp, c1994.

MOURA, Carlos Eugênio Marcondes de (org.). *Candomblé, desvendando identidades: novos escritos sobre a religião dos orixás*. São Paulo-SP: EMW Editores, 1987.

MOURA, Carlos Eugênio Marcondes de. (coord. e trad.). *Olóòrìsà: escritos sobre a religião dos orixás*. São Paulo: Ágora, 1981.

MOURA, Carlos Eugênio Marcondes de [et al.]. *Bandeira de Alairá: outros escritos sobre a religião dos orixás*. São Paulo: Nobel, 1982.

PRANDI, Reginaldo. *Os candomblés de São Paulo: a velha magia na metrópole nova.* São Paulo: Editora Hucitec, Editora de Universidade de São Paulo, 1991.

PRANDI, Reginaldo. *Herdeiras do Axé*: *sociologia das religiões afro-brasileiras*. São Paulo: Editora Hucitec, USP, 1996.

PRANDI, Reginaldo. *Mitologia dos Orixás*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

PRANDI, Reginaldo. *Terapias religiosas em São Paulo: a cura no espiritualismo, pentecostalismo, umbanda e candomblé*. São Paulo: Cerap, 1987.

PRANDI, Reginaldo. *Religião e participação política das massas na América desencantada: presença africana nos países do cone sul nas concepções mágicas da*

sociedade. São Paulo: Agência Estado, 1992.

PRANDI, Reginaldo. *Reafricanização do candomblé em São Paulo: um rito de iniciação ao oráculo de Orunmilá.* Águas de São Pedro: ANPOCS, 1987.

ROCHA, Agenor Miranda. *Caminhos de odu*. Rio de Janeiro: Pallas, 1999.

ROCHA. Agenor Miranda. *Os Candomblés Antigos do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: TopBooks, 1994.

ROSA, Celso (Decelso). *Babalaôs e Ialorixás*. Rio de Janeiro: Editora ECO, s/d.

ROSENFELD, Anatol. *Negro, macumba e futebol*. Campinas, SP, Brasil; São Paulo, SP, Brasil: Editora da Unicamp: Edusp, 1993.

SANTOS, Juana Elbein. *Os Nàgô e a Morte: Pàde. Àsèsè e o Culto Égun na Bahia.* Petrópolis: Editora Vozes, 1993.

SANTOS, Deoscoredes Maximiliano dos. *História de um terreiro nagô*. São Paulo, SP: Max Limonad, 1988.

SEGATO, Rita Laura. *Santos e daimones: o politeísmo afro-brasileiro e a tradição arquetipal*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1995.

SILVA, Vagner Gonçalves da. *Candomblé e umbanda: caminhos da devoção brasileira*. São Paulo; SP: Editora Ática, 1994.

SILVA, Vagner Gonçalves da. *Orixás da metrópole*. Petrópolis, Rj: Vozes, 1995.

SOARES, Luiz Carlos. *O Povo de Cam na capital do Brasil: A escravidão urbana no Rio de Janeiro do Século XIX*. Rio de Janeiro: Faperj/Sete Letras, 2007.

SOARES, Mariza de Carvalho. *Devotos da Cor: identidade étnica, religiosidade e escravidão no Rio de Janeiro, século XVIII*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000

SODRÉ, Muniz. *O Terreiro e a Cidade: A Forma Social Negro-Brasileira.* Petrópolis: Editora Vozes, 1988.

SODRÉ, MUNIZ. *Pensar Nagô.* Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

VERGER, Pierre. *Orixás: deuses iorubás na África e no Novo Mundo*. Salvador, Brasil: Editora Corrupio Comércio, c1981.

VERGER, Pierre. *Artigos*. [Salvador, Brazil]: Corrupio, 1992.

VERGER, Pierre. *Saída de Iaô: cinco ensaios sobre a religião dos orixás*. São Paulo: Axis Mundi, 2002.