



## Pertencimento étnico-racial e educação no contexto afro diaspórico

*Cícera Nunes<sup>1</sup>*

*Universidade Regional do Cariri – URCA. Departamento de Educação, Crato, CE,  
Brasil.*

*Alan Alves- Brito<sup>2</sup>*

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Instituto de Física.  
Departamento de Astronomia. Porto Alegre, RS, Brasil.*

*Francisco Givaldo Pereira<sup>3</sup>*

*Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Gênero e Relações Étnico-Raciais –  
NEGRER. Universidade Regional do Cariri – URCA. Crato, CE, Brasil.*

### RESUMO

O artigo se versa sobre a necessidade de uma mudança de paradigma que se fundamente na herança civilizatória africana como princípio de um processo formativo que reconheça a diversidade étnico-racial presente na sociedade brasileira. Trata-se de uma discussão teórica que articula reflexões sobre pertencimento étnico-racial, consciência histórica, patrimônio, memória e identidade, apontando perspectivas para a construção de um projeto educacional que rompa com o paradigma eurocêntrico e reconheça a população negra como sujeitos detentores de conhecimento e de direitos. Questiona-se, então, o campo da produção do conhecimento e os processos de formação docente para se construir diálogos com o patrimônio afrobrasileiro e fortalecer identidades étnico-raciais.

**PALAVRAS – CHAVE:** Patrimônio; Memória; Identidade; Educação Antirracista.

### ABSTRACT

The article discusses the need for a paradigm shift based on African civilizational heritage as the foundation for an educational process that acknowledges the ethnic and racial diversity present in Brazilian society. It is a theoretical discussion that articulates

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação. Professora do Departamento de Educação da Universidade Regional do Cariri – URCA. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Gênero e Relações Étnico-Raciais – NEGRER. E-mail: [cicera.nunes@urca.br](mailto:cicera.nunes@urca.br). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6352-8991>

<sup>2</sup> Doutor em Ciências, doutorando em educação, Professor Adjunto – Instituto de Física UFRGS. E-mail: [alan.brito@ufrgs.br](mailto:alan.brito@ufrgs.br). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5579-2138>.

<sup>3</sup> Mestre em Educação. Professor da educação básica CE. E-mail: [givaldohumanass@gmail.com](mailto:givaldohumanass@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2572-9557>

reflections on ethnic-racial belonging, historical consciousness, heritage, memory, and identity, suggesting perspectives for building an educational project that breaks away from the Eurocentric paradigm and recognizes the Black population as holders of knowledge and rights. It questions the field of knowledge production and the processes of teacher training to foster dialogues with Afro-Brazilian heritage and strengthen ethnic-racial identities.

**KEYWORDS:** Heritage; Memory; Identity; Anti-racist Education.

## **RESUMEN**

El artículo trata sobre la necesidad de un cambio de paradigma basado en la herencia civilizatoria africana como principio de un proceso formativo que reconozca la diversidad étnico-racial presente en la sociedad brasileña. Se trata de una discusión teórica que articula reflexiones sobre pertenencia étnico-racial, conciencia histórica, patrimonio, memoria e identidad, señalando perspectivas para la construcción de un proyecto educativo que rompa con el paradigma eurocéntrico y reconozca a la población negra como sujetos poseedores de conocimiento y derechos. Se cuestiona, entonces, el campo de la producción del conocimiento y los procesos de formación docente para construir diálogos con el patrimonio afrobrasileño y fortalecer identidades étnico-raciales.

**PALABRAS CLAVE:** Patrimonio; Memoria; Identidad; Educación Antirracista.

## **RÉSUMÉ**

L'article traite de la nécessité d'un changement de paradigme fondé sur l'héritage civilisationnel africain comme principe d'un processus de formation qui reconnaît la diversité ethnique et raciale présente dans la société brésilienne. Il s'agit d'une discussion théorique qui articule des réflexions sur l'appartenance ethnique et raciale, la conscience historique, le patrimoine, la mémoire et l'identité, en proposant des perspectives pour la construction d'un projet éducatif qui rompe avec le paradigme eurocentrique et reconnaisse la population noire comme détentricrice de connaissances et de droits. Il remet en question le domaine de la production de connaissances et les processus de formation des enseignants pour construire des dialogues avec le patrimoine afro-brésilien et renforcer les identités ethniques et raciales.

**MOTS CLÉS:** Patrimoine; Mémoire; Identité; Éducation Antiraciste.

## Introdução

Dialogamos em torno de processos formativos que gerem pertencimento étnico-racial e construções positivas de relação com o continente africano e as trajetórias históricas da população negra na diáspora, uma educação que reconheça nas experiências vividas e, na relação comunitária, os legados das populações negras e indígenas no contexto diaspórico. Para isso, consideramos como parte importante desse processo a ampliação dos conhecimentos ancestrais que envolvem a nossa vida e se manifestam em nosso cotidiano.

Nesse sentido, é que propomos, no presente artigo, uma reflexão em torno da construção de novas pedagogias na perspectiva do reconhecimento da diversidade étnico-racial e de um projeto de educação que questione as bases da estrutura racista fundada na modernidade e que têm gerado desigualdades históricas para as populações negras e indígenas no contexto brasileiro. Para tanto, coloca-se a necessidade de uma revisão crítica da trajetória histórica desses grupos como parte de um projeto de educação que aponte mudanças estruturais nesse contexto. Há uma história específica desses grupos que deve fundamentar os currículos escolares e que historicamente vem sendo reivindicada pelos movimentos negros e indígenas. Nessa dinâmica, o conhecimento dos seus territórios, as suas memórias históricas e o repertório cultural que os compõem são parte importante desse processo.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma discussão teórica que articula a discussão entre consciência histórica, patrimônio, memória e identidade, com base no pensamento de Cunha Jr. (2005), Silva e Cunha Jr. (2019), Sodré (1988), Martins (1997), Zubaran, Gonçalves e Silva (2012) apontando perspectivas para a construção de um projeto de educação que rompa com o paradigma eurocêntrico e reconheça a população negra como detentores de conhecimento e de direitos em diálogo com as bases legais para uma educação antirracista (Leis Nº. 10.639/03; Nº. 11.645/08; Resolução Nº. 01/2004 do Conselho Nacional de Educação; DCNs para a Educação das Relações Étnico-Raciais, 2024) e com as reflexões no campo da educação para as relações étnico-raciais propostas por Gomes (2012); Cardoso e Castro (2015); Nunes (2021); Alves-Brito, Meinerz, Pereira e Silveira (2024).

Pontua-se a necessidade de uma mudança dos paradigmas que historicamente fundamentaram a educação e gerou, como consequência, dificuldades no pertencimento étnico-racial e como isso tem efeitos nas políticas de enfrentamento ao racismo. Com

isso, destacamos a necessidade de uma ampla reformulação curricular nos cursos que formam os profissionais da educação de todas as áreas do conhecimento, como destaca a Resolução Nº. 01/2004 do Conselho Nacional de Educação e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2004), quando pontua que é papel dos sistemas de ensino incentivar pesquisas sobre processos educativos que levem em conta as visões de mundo, os valores e conhecimentos da história da África e dos afrodescendentes, assim como, atuar na produção de material didático e bibliográfico que trate da educação para as relações étnico-raciais.

Por fim, o artigo apresenta como contribuição levantar reflexões que apontam para outra concepção de educação, que considera a pluralidade da sociedade brasileira, fundamentada nas memórias-históricas das populações negras construindo caminhos para a construção de projetos de emancipação onde esses sujeitos tenham participação ativa e sejam reconhecidos como sujeitos de conhecimento e de direitos.

### **Desafios estruturais e pedagógicos no trabalho com as relações étnico-raciais: relação entre memória, patrimônio, identidade e educação**

Ações educativas articuladas a um trabalho que gere pertencimento étnico-racial e reconhecimento do patrimônio afro-brasileiro vem sendo reivindicadas historicamente pelas organizações dos movimentos negros na tentativa de superar as dificuldades em apontar alternativas concretas de mudanças estruturais nas condições de vida desses grupos. O racismo antinegro, enquanto processo de dominação, abrange as esferas sociais, políticas, econômicas, culturais, educacionais que atinge e condiciona as possibilidades de vida desse grupo.

Nesse contexto, é importante uma reflexão em torno da indissociabilidade entre cultura, identidade e história e como essas conceituações são manipuladas para dificultar o entendimento do acesso aos direitos individuais e coletivos. Para Cunha Jr. (2005, p. 256): “Nos processos de dominação e de imposição dos valores de um grupo social sobre os de outro, a dominação rege sobretudo pela imposição cultural, pela destruição da cultura e dos valores culturais dos grupos subjugados”.

Nessa perspectiva, é que o autor supracitado destaca a importância da relação entre cultura, identidade e história enquanto jogos políticos de dominação e o papel da educação em representar positivamente a África e a população negra em todos os capítulos da nossa história, rompendo com o paradigma eurocêntrico, que é parte de um processo de imposição ocidental, de destruição dos valores culturais dos grupos que

foram subjugados. Essa discussão tem reflexos no campo da constituição das identidades negras e indígenas e nos tensionamentos/ acessos aos direitos políticos e econômicos. Cunha Jr. destaca que: “Os direitos sociais são regidos e reconhecidos pela via das identidades sociais. Estão baseados no direito de expressões e de visões de mundo próprias dos diversos grupos sociais. São os direitos a especificidades e a particularidades culturais” (2005, p. 256).

O direito à memória está diretamente relacionado ao campo dos direitos difusos que traz como princípio o fato de que deve atingir todos os indivíduos, em coletividade, ainda que não seja reivindicado (CUNHA, 2007). O autor destaca que: “Somos humanos, entre outras coisas, porque lembramos, registramos e reproduzimos nossas memórias” (CUNHA, 2007, p. 78).

Por outro lado, as memórias negras são o fundamento e a referência básica na construção das identidades negras e reconstrução dos seus patrimônios culturais (ZUBARAN; GONÇALVES; SILVA, 2012). Essa questão, para as autoras, passa pelo entendimento de como se constrói a pertença étnico-racial e como se dá o contexto de construção das identidades negras na sua dimensão política e em permanente disputa e negociação de sentidos, assim como, entender como se deu o processo histórico de invisibilização da população negra e indígena na cultura e história brasileira. É nesse contexto que as autoras destacam a necessidade de uma reflexão que entenda “[...] a importância da construção de memórias étnico-raciais plurais que contemplem as diversas formas de ser das identidades negras diaspóricas e a pluralidade dos patrimônios culturais afro-brasileiros” (ZUBARAN; GONÇALVES; SILVA, 2012, p. 9), na relação com os seus territórios, pois são os territórios negros que:

[...] marcam os lugares de memórias negras, desde os diversos espaços de trabalho do negro nas cidades aos espaços destinados às suas manifestações culturais, que incluem, além das práticas culturais cotidianas, as práticas de resistência negra à escravidão e ao racismo. Os territórios negros são os espaços onde se preservaram as práticas culturais de matriz africana e onde se construíram identidades negras positivas (ZUBARAN; GONÇALVES; SILVA, 2012, p. 136).

Os processos sociais, históricos e culturais, no âmbito dos parâmetros do conhecimento africano, são tratados como parte da ancestralidade. Isto porque, “Trata-se do legado: o passado como referência para as gerações futuras. [...] A ancestralidade é a energia estabelecida no passado e restabelecida no presente e no futuro, entretanto sempre sofrendo modificações” (CUNHA JR., 2017, p. 4).

As experiências culturais dos povos africanos atravessaram o Atlântico e “[...] apesar de estarem em novas terras e sob novas condições, preservaram os elementos estruturantes daquelas sociedades, mantendo sua tradição e afirmando a sua identidade” (OLIVEIRA, 2006, p. 157). Manter viva essas tradições, pela via da ancestralidade, é parte do processo de resistência cultural. É a ancestralidade que nos ajuda a compreender a lógica que organiza os elementos estruturantes dessa cultura, pois “[...] a força vital, o universo, a palavra, o tempo, a pessoa, os processos de socialização, os ritos funerários, a família, a produção e o poder são estruturados a partir da ancestralidade” (OLIVEIRA, 2006, p. 157).

A ancestralidade é o que fundamenta o pensamento africano, é a principal fonte de conhecimento. Para Hampatê Bá: “Na África tradicional, o indivíduo é inseparável de sua linhagem, que continua a viver através dele e da qual ele é apenas um prolongamento” (2003, p. 23). A ancestralidade reconhece e respeita os conhecimentos transmitidos às comunidades através da memória. Ela “[...] faz apelo às famílias e ao contínuo de sucessão de gerações. Essa ancestralidade nos remete à lembrança, à memória e ao exercício da memória” (VIDEIRA, 2005, p. 62). Essa reflexão apresenta uma dimensão política, pois é através da memória que a população negra reconstrói a sua herança civilizatória.

A história nos mostra que os povos africanos tiveram participação direta em importantes conquistas que estabeleceram as bases do conhecimento científico no mundo: na matemática, na astronomia, na medicina, na tecelagem, na metalurgia, na marcenaria, na filosofia, nas práticas agrícolas, na arquitetura, na mineração, dentre outros. Os povos africanos transferiram formas de conhecimento importantes para o Brasil e para vários lugares do mundo.

Silva e Cunha Jr. (2019, p. 45) apresentam uma reflexão a partir do conceito de lugar, que segundo os autores(as), é onde se realizam as práticas cotidianas, carregado de simbologias que alimentam a afetividade e o sentimento de pertença. Para os (as) autores(as), o lugar é também forjado por um conteúdo geo-histórico cuja apreensão colabora para desvelar a realidade, no intuito de entender como determinado espaço foi construído, quais grupos realizaram tal ação e quais são os significantes sociais presentes que proporcionaram a reelaboração cultural e que têm uma importância no contexto de reconhecimento da existência de um grupo como sujeitos de direitos, no processo de afirmação das nossas identidades étnicas a partir da presença das ancestralidades negras e indígenas.

Por outro lado, quando nos referimos ao pertencimento étnico-racial nos surge a necessidade de identificar as interlocuções do território, que nos conectem ao chão de nossa existência coletiva; de nossos marcadores identitários. Que apontem situações que nos ajude a acessar legados ancestrais como elementos essenciais na construção da nossa identidade.

Acessar o território com a sensação de ser parte dele, de construí-lo cotidianamente, é ter referências e abrigo para se produzir a vida. Garantia de preservar e cuidar da vida, dos saberes ancestrais e das pessoas desse chão. De acordo com Santos (1999, p. 8):

O território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas. O território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida.

Nesta perspectiva, Machado e Oliveira (2022) também nos convidam a olhar, ouvir, sentir, experimentar outras formas de saber quem somos nós, construindo abordagens que dialoguem com as experiências comunitárias forjadas no território a partir do reconhecimento dos (as) anciãos (ãs) como mestres (as) desse processo e que “[...] que combata projetos educacionais necropolíticos e contribua na apresentação de outras perspectivas de mundo que promova a equidade racial e o bem viver em comunhão com a natureza” (p. 7).

O racismo provoca dificuldades no processo de se reconhecer como parte desse legado e na afirmação das nossas identidades, por isso a relação com a história, cultura, a oralidade e com os saberes das mais velhas e dos mais velhos nos ajudam a reafirmar esse pertencimento, como aponta Nunes (2021), que acrescenta ainda que

Mulheres e homens afro-brasileiras(os) preservaram um rico patrimônio cultural, material e imaterial, de matriz africana, que se expressa por meio da oralidade e está presente nas formas de festejar, nas religiosidades, nos ervanários, na música, na dança e nas diversas formas de expressão dos corpos negros nas cidades, no campo, nos quilombos tradicionais e urbanos ...]. (p. 1081).

De acordo com Sodré (1988, p. 50) faz-se necessário compreendermos como as populações africanas buscaram estratégias de transmissão do patrimônio simbólico através de um movimento resistência aos dispositivos de dominação que proporcionou

que os seus saberes fossem reterritorializados nos saberes vinculados aos cultos dos muitos deuses, nas festas, nas dramatizações dançadas, nas formas musicais. O autor destaca que:

[...] não se tratou jamais de uma cultura negra fundadora ou originária que aqui se tenha instalado para, funcionalmente, servir de campo de resistência. Para cá vieram dispositivos culturais correspondentes às várias nações ou etnias dos escravos arrebatados da África entre os séculos XVI e XIX. Tais culturas já conheciam mudanças no próprio continente africano em função das reorganizações territoriais e das transformações civilizatórias (substituições de antigos reinos e impérios por novos dispositivos políticos de natureza estatal), precipitadas pelas estruturas de tráfico de escravos montados pelos europeus. (SODRÉ, 1988, p. 123).

Sodré (1988) dialoga com o conceito de cultura a partir das práticas de organização simbólica, da produção de sentidos, de relacionamento com o ‘Real’, como aquilo que se apresenta como estritamente singular, único. Para o autor, a cultura negra brasileira resulta desse processo de reelaboração, das estratégias que levaram a população negra a ressignificar esses elementos nas formas de jogar com as ambiguidades do sistema.

Estamos tratando de uma herança africana ancestral, recriada e ressignificada no contexto brasileiro. Não se constitui de forma isolada, dialoga com as outras etnias, ao mesmo tempo em que entra em conflito com as formas de dominação ocidental (MARTINS, 1997). Nesse contexto, é preciso estabelecer a relação entre território e identidade, pois; “O território nasce como um dado necessário à formação da identidade grupal/individual, ao reconhecimento de si pelos outros” (SODRÉ, 1988, p. 14).

A construção da identidade é sempre relacional, dar-se de forma simbólica, social e tem por base a história: “Uma das formas pelas quais as identidades estabelecem suas reivindicações é por meio do apelo a antecedentes históricos” (SILVA, 2000, p. 11). As identidades também estão ligadas às ideias de representação e são suas dependentes, adquirindo sentido e ligando-as aos sistemas de poder. Com isso, “Quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade” (SILVA, 2000, p. 91).

Nesse sentido, é preciso considerar o contexto histórico e político no qual as identidades negras são construídas, revisitando as teorias que deram base ao pensamento racista no Brasil e refletindo sobre como construirmos uma educação fundamentada no pensamento negro que tenha por base os valores africanos preservados na diáspora e na relação com o território, pois “nunca é tarde para voltar atrás e recuperar o que ficou

perdido”<sup>4</sup>.

Diante do exposto, propomos uma educação que nos ajude a entender os traços próprios da nossa cultura, de forma que a nossa formação caminhe por reflexões que reconheça a pluralidade do que somos, abrindo espaço para que as particularidades se expressem e sejam valorizadas. “Somos frutos de uma construção intercultural e a educação é um processo de diálogo; educamo-nos nesse intercâmbio” (NUNES, 2010, p. 37-38). Nessa perspectiva, é necessário que a escola “[...] reavalie sua posição de omissão perante a origem de seus alunos e alunas e a comunidade em que está situada” (SOUSA, 2005, p. 213).

Faz-se necessário uma mudança no processo de formação dos (as) profissionais da educação que desvende a complexidade das relações raciais brasileiras e os (as) prepare para enfrentar essa discussão. O que está sendo proposto é outra lógica educativa que dialogue com outras formas de ensinar e de aprender, outros conhecimentos pautados na pluralidade e na diversidade que dê sentido ao que se ensina e se aprende na escola (ALVES, 2006). Uma proposta formativa que considere a participação das populações negras e indígenas na elaboração da cultura nacional e que prepare os (as) professores (as) para desenvolver estratégias de enfrentamento ao racismo positivando esses conhecimentos no ambiente escolar.

### **O pertencimento étnico-racial na promoção de uma educação antirracista**

As DCNs para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2004) destacam a importância das políticas afirmativas e das políticas curriculares de atenderem o cumprimento do direito da população negra se reconhecer na cultura nacional. Expressar suas visões de mundo, manifestar, com autonomia, seu pensamento a partir do reconhecimento da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos.

A Resolução Nº. 01/2004 do Conselho Nacional de Educação destaca que as instituições de ensino superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes além de incentivar pesquisas sobre os processos educativos que levem em conta as visões de mundo, os valores e conhecimentos da população negra.

---

<sup>4</sup> Da simbologia Adrinka, dos povos Akan, África Ocidental: “Símbolo da sabedoria de aprender com o passado para construir o futuro” (NASCIMENTO; GÁ, 2022, p. 27).

Dessa forma, as universidades devem, como parte desse processo, promover ampla reformulação curricular nos cursos de formação de professores/as, atuar na produção de conhecimentos sobre a realidade da população negra e indígena brasileira e colaborar na produção de material didático e bibliográfico que trate da educação das relações étnico-raciais (BRASIL, 2004).

A violência epistêmica se processa nos espaços de poder e saber, como as universidades brasileiras, com reflexos na produção acadêmica impondo uma única visão de mundo, desconsiderando a participação das populações negras, indígenas e quilombolas nesse lugar (ALVES-BRITO; MEINERZ; PEREIRA; SILVEIRA, 2024). Os (as) autores (as) destacam o pensamento de cânones como Beatriz Nascimento, Lélia Gonzalez, Alberto Guerreiro Ramos, Abdias Nascimento que nos legaram importantes produções para repensar o contexto das relações raciais brasileiras e que foram negligenciados pela comunidade acadêmica. Reconhecem ainda que as ações das populações negras e quilombolas têm, nos últimos anos, rompido esse ciclo de espoliação e violência epistêmica.

Destacamos como fundamental, nesse contexto, o conhecimento dos processos históricos que envolvem o protagonismo dos movimentos negros que garantiram a presença dessas discussões no âmbito da educação, bem como o estudo da base legal que dar sustentação às políticas antirracistas na educação: as Leis 10.639 (BRASIL, 2003) e 11.645 (BRASIL, 2008) que alteraram a LDB (Lei 9.394) (BRASIL, 1996) tornando obrigatório o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena; as DCNs para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana (2004); a Resolução Nº. 01 (BRASIL, 2004), o Plano Nacional para a Implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2008); a Lei 12.711/2012 atualizada pela Lei 14.723/2023 (BRASIL, 2023), que instituiu a política de cotas sociais e étnico-raciais nas universidades e institutos federais; as DCNs para a Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2012). Mesmo com a obrigatoriedade e responsabilidade legal frente a essas leis e suas respectivas diretrizes, a sociedade em geral, universidades e escolas, devem ter ciência e consciência que essa política pública educacional faz parte do calendário de lutas do movimento negro brasileiro.

A mudança precisa acontecer nos currículos, nas instituições escolares, na política pública educacional de valorização docente e na formação de professoras/es, na escola, nos planos e planejamentos docente-pedagógicos, cotidianamente. No intuito de não

apenas “obedecer” burocraticamente a lei e suas diretrizes, mas acolher a diversidade étnica, humana, na organização do trabalho pedagógico como um todo.

O nosso discurso, as nossas atividades docente-pedagógicas, as nossas atitudes têm que se conectar com a necessidade das/os nossas/os estudantes negras/os, quilombolas e indígenas, que estão em desvantagens, nas salas de aula, no ambiente escolar e na sociedade. O escravismo criminoso deixou uma herança, um fardo pesado que ainda dói nos ombros, na história de vida dessas/es sujeitas/os. Além de maltratar, machucar, o corpo e a alma, o racismo fere também a dignidade dos (as) estudantes negros (as), pois “[...] as histórias com narrativas negativas e descontextualizadas contribuem para a dominação de grupos sociais, mas apresentam como consequências desigualdades e desequilíbrios sociais, ou seja, grandes prejuízos para o conjunto da sociedade” (CUNHA JR., 2021, p. 162).

Alves-Brito, Meinerz, Pereira e Silveira (2024) também destacam o protagonismo das ações das populações negras, organizadas em movimentos diversos, desde o período colonial, atravessando o período pós-abolição e se fortalecendo nas últimas décadas do século XX, gerando reflexos no campo da produção de epistemologias negras, quilombolas, indígenas que apontam para a descolonização dos currículos, “[...] capazes de contribuir para uma democratização da educação ao tratar saberes de afirmação positiva dos corpos e dos territórios marcados pela experiência da diáspora africana no Brasil” (GOMES, 2012, p. 5).

São exigências sociais, histórias e legais, fruto das ações dos movimentos negros e indígenas, que têm provocado o Estado brasileiro para mudanças estruturais na educação que alcancem as escolas e as universidades a repensarem suas práticas pedagógicas, o currículo, a gestão, a concepção de educação, de sociedade e de ser humano (CARDOSO; CASTRO, 2015). O que inclui, de acordo com as autoras, um comprometimento com a formação docente, mas também outros fatores, como a gestão escolar, financiamento da educação, produção de materiais didáticos e paradidáticos. Cardoso e Castro (2015, p. 111) reiteram que:

[...] a ausência do debate sobre relações étnico-raciais e educação nos currículos dos cursos de formação de professores/as são atualmente um dos entraves para o processo de implantação e implementação da Lei n. 10.639/03 nas escolas. Portanto, apontamos a necessidade dos cursos de formação de professores/as contemplarem, amplamente, nos projetos políticos pedagógicos, nos planos de ensino e, ao longo da formação, conteúdos, metodologias, práticas e discussões teóricas

acerca história e cultura africana e afro-brasileira e sobre da dinâmica do racismo no Brasil e suas implicações na educação.

Dessa forma, destacamos como necessário “influenciar os currículos dos cursos de formação de professores(as), os procedimentos de pesquisa, as relações pedagógicas e convívio no ambiente acadêmico com referências teóricas de matrizes étnico-raciais diversas.” (NUNES; SANTANA; FRANCO, 2021, p. 14).

Educação que transforma, que contribui para a consciência crítica das/os sujeitas/os e que inclui também a necessidade de que as professoras e professores promovam não somente mudanças curriculares, mas convém destacar mudanças necessárias na postura daquelas/es que transitam e que se constituem nos espaços escolares, como destaca Gonçalves e Silva:

No contexto da educação das relações étnico-raciais deve-se assumir o compromisso com a formação de mulheres e homens que estejam comprometidos com as questões de interesse geral, mas também capazes de: [...] reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos. (GONÇALVES; SILVA, 2007, p. 490).

Propor atitudes políticas de valorização dos conhecimentos comunitários produzidos no contexto das ações de resistência e das lutas antirracistas nos diferentes territórios urbanos e rurais capazes de gerar contra narrativas a partir das memórias-históricas individuais e coletivas de sujeitos que ficaram historicamente invisibilizados nos espaços escolares e nos processos de formação dos profissionais da educação.

O que se reivindica é uma mudança epistemológica e política que se reflita nas teorias educacionais e nas práticas pedagógicas de forma a articular os conhecimentos científicos a outros conhecimentos produzidos por sujeitos sociais em outros contextos sociais, culturais, históricos e políticos (GOMES, 2012). Com isso, visibilizar epistemologias que reconhecem a história e o fortalecimento da ancestralidade do povo negro, questionando a hegemonia da perspectiva eurocêntrica e contribuindo para a superação do racismo e das desigualdades raciais na educação (REIS; SILVA, 2021).

Nesse contexto, os referenciais culturais das matrizes formadoras da sociedade brasileira e que fazem parte da vida de crianças e jovens tem uma importância no currículo da escola, haja vista a necessidade do pertencimento para fortalecimento da autoestima e para que se criem possibilidades concretas para um diálogo intercultural.

## Considerações finais

A discussão proposta destaca como parte das necessidades pedagógicas e curriculares o conhecimento das realidades das (os) educandas (os) e, nesse contexto, há o conhecimento dos territórios negros que compõem o repertório histórico e cultural no qual estamos inseridas (os) como parte do nosso compromisso com uma educação que se fundamente nas memórias históricas desses grupos.

Refletimos em torno da construção de um projeto de educação que gere mudanças estruturais na forma como compreendemos o mundo e o contexto das relações sociais, que questione a invisibilidade histórica dada ao continente africano, aos conhecimentos produzidos no contexto da diáspora negra e os conhecimentos indígenas como parte de um sistema de dominação que gera desigualdades para esses grupos.

Um projeto de educação antirracista deve considerar na formação dos seus profissionais a relação com o legado ancestral presente na nossa vida e com a agenda das lutas antirracistas protagonizadas pelos movimentos negros e indígenas para impactar positivamente na construção das identidades étnico-raciais.

Nesse contexto, estamos propondo reflexões que apontam para outra concepção de educação, que considera a pluralidade da sociedade brasileira, que questiona os índices de desigualdades que atingem as populações negras e indígenas e se compromete com projetos de emancipação onde esses sujeitos tenham participação ativa e sejam reconhecidos como sujeitos de conhecimento e de direitos.

## REFERÊNCIAS

ALVES-BRITO, Alan; MEINERZ, Carla Beatriz; PEREIRA, Eráclito; SILVEIRA, Lueci da Silva. Populações Negras e Produção Acadêmica sobre Educação Escolar Quilombola. *Revista da ABPN*. V.15 n. 43. Jan-Fev, 2024.

ALVES, Teodora de Araújo. *Heranças de corpos brincantes: saberes da corporeidade em danças afro-brasileiras*. Natal: EDUFRN, 2006.

BÂ, Hampâte Amadou. *Amkoullel, o menino fula*. São Paulo: Palas Athena: Casa das Áfricas, 2023.

BRASIL. *DCNs para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. MEC. Brasília, 2004.

BRASIL. *DCNs para a Educação Escolar Quilombola*. MEC. Brasília, 2012.

BRASIL. *Lei Nº. 14.723, de 13 de novembro de 2023*. Brasília, 2023.

BRASIL. *Resolução Nº. 01 do CNE*. MEC. Brasília, 2004.

CARDOSO, Ivanilda Amado.; CASTRO, Rosani Michelli de. A ausência/presença das relações étnico-raciais nos currículos dos cursos de pedagogia: o caso da Unesp/Marília. *Práxis Educacional*. Vitória da Conquista. v. 11, n. 18, p. 91-115. Jan/abr 2015.

CUNHA Jr., Henrique. *Nós, afro-descendentes: história africana e afro-descendente na cultura brasileira*. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). *História da Educação do Negro e outras histórias*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília:Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

CUNHA Jr., Henrique. Quilombo: patrimônio histórico e cultura. *Revista Espaço Acadêmico*. Nº. 129. Fevereiro de 2012.

CUNHA Jr., Henrique. *Bairros negros: epistemologia dos currículos e prática pedagógica*. III Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares, Educação, Formação e Crioulidade. UniCV. Cidade de Praia, Cabo Verde. 6 e 7 de julho de 2017.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. In.: *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, pp. 98-109, Jan/Abr, 2012.

MACHADO, Adilbênia Freire; OLIVEIRA, Lorena Silva. Memórias ancestrais e filosofias africanas forjando caminhos para uma educação afroreferenciada. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 17, p. 1-15, 2022.

MARTINS, Leda Maria. *Afrografias da memória: o reinado do Rosário no Jatobá*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1997.

NASCIMENTO, Elisa Larkin; GÁ, Luiz Carlos. *Adinkra: sabedoria em símbolos africanos – 2. ed*. Rio de Janeiro: Cobogó, Ipeafro, 2022.

NUNES, Cicera. Narrativa de mulheres negras: cultura de base africana e educação no Cariri cearense. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 06, n. 19, p. 1070-1083, set./dez. 2021.

NUNES, Cicera. *Os Congos de Milagres e as africanidades na educação do Cariri cearense*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Fortaleza: 2010.

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

OLIVEIRA, Eduardo David de. *Cosmovisão africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente*. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2006.

SANTOS, Milton. O dinheiro e o território. *GEOgraphia*. São Paulo, ano 1, n. 1, p. 8, 1999.

SILVA, Meryelle Macedo da; CUNHA Jr., Henrique. Percursos urbanos como forma de pesquisar o patrimônio afrocratense. *GeoTextos*, v. 15, n. 2, p. 199-215, 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) *Identidade e diferença*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000.

SODRÉ, Muniz. *O Terreiro e a Cidade: a formação social negro brasileira*. Rio de Janeiro: Vozes, 1988

SOUSA, Edileuza Penha de. *Tamborizar: a formação de crianças e adolescentes negros*. In.: OLIVEIRA, Iolanda de; SILVA, Petronilha Gonçalves e; PINTO, Regina Pahim (orgs.). *Negro e educação; escola, identidades, cultura e políticas públicas*. São Paulo: Ação Educativa/ANPED 2005 (v.3).

VIDEIRA, Piedade Lino. *Marabaixo: dança afrodescendente; significando a identidade étnica do negro amapaense*. Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza: 2005.

ZUBARAN, Maria Angélica e GONÇALVES e SILVA, Petronilha Beatriz. Interloquções sobre estudos afro-brasileiros: pertencimento étnico-racial, memórias negras e patrimônio afro-brasileiro. *Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, pp. 130-140, Jan/Abr 2012.

*Recebido em: 11.04.2024*

*Aprovado em: 31.05.2024*