



PROGRAMA AFROUNEB: XIRÊS EPISTÊMICOS DE UM “MOVIMENTO NEGRO EDUCADOR”

PROGRAMA AFROUNEB: XIRÊS EPISTÊMICOS DE UNO “MOVIMIENTO DE EDUCADORES NEGROS”

AFROUNEB PROGRAM: EPISTÊMIC XIRÊS OF A “BLACK EDUCATOR MOVEMENT”

Luiz Gustavo Santos da Silva¹

RESUMO

O texto compõe um dos capítulos da tese de doutorado intitulada “O que a gente não registra, o vento leva: diálogos com intelectuais negros(as) da Bahia”, defendida no ano de 2022 na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Apresenta reflexões sobre o programa de formação de professores(as) AfroUneb, descreve sua proposta e os desdobramentos. O artigo traz alguns resultados das entrevistas com os(as) participantes da formação, onde a história oral tornou-se metodologia fundamental para a ressignificação de memórias através das narrativas dos(as) professores(as). Enquanto projeto de extensão voltado para uma educação antirracista e decolonial, entende-se o Programa AfroUneb como um “Movimento Negro Educador”, agente promotor da implementação da Lei 10.639/03 no estado da Bahia.

PALAVRAS-CHAVE: Lei 10.639/03. Formação de professores(as). Movimento Negro Educador.

RESUMEN

El texto compone uno de los capítulos de la tesis doctoral titulada "Lo que no registramos, se lo lleva el viento: diálogos con intelectuales negros de Bahía", defendida en 2022 en la Universidad Estatal de Río de Janeiro. Presenta reflexiones sobre el programa de formación docente AfroUneb, describiendo su propuesta y desarrollos. El artículo trae algunos resultados de entrevistas con los participantes de la formación, donde la historia oral se convirtió en una metodología fundamental para la

¹ Doutor em Educação / ProPED UERJ. Rio de Janeiro - Brasil

resignificação de las memorias a través de las narrativas de los profesores. Como proyecto de extensión para una educación antirracista y decolonial, el Programa AfroUneb es entendido como un “Movimiento de Educadores Negros”, agente promotor de la implementación de la Ley 10.639/03 en el estado de Bahía.

PALABRAS-CLAVE: Ley 10.639/03. Formación de profesores. Movimiento de Educadores Negros.

ABSTRACT

The text composes one of the chapters of the doctoral thesis entitled "What we don't record, the wind takes away: dialogues with black intellectuals from Bahia", defended in 2022 at the State University of Rio de Janeiro. It presents reflections on the AfroUneb teacher training program, describing its proposal and developments. The article brings some results of the interviews with the participants of the formation, where the oral history became a fundamental methodology for the resignification of memories through the narratives of the teachers. As an extension project aimed at an anti-racist and decolonial education, the AfroUneb Program is understood as a “Black Educator Movement”, an agent promoting the implementation of Law 10.639/03 in the state of Bahia.

KEYWORDS: Law 10.639/03. Teacher training. Black Educator Movement.

Introdução

O texto faz uma pontuação inicial: é possível encontrar nele algumas palavras e ideias referentes ao universo epistemológico afro-brasileiro, especificamente das comunidades de terreiro. A intenção é aproximá-lo de um tipo de crítica decolonial que busque avançar de forma mais contundente sobre práticas hegemônicas de escrita ou simples ressemantizações de termos, muitas vezes desprovidas de senso político. Ademais, apresentamos reflexões sobre o papel do Programa de Formação de Professores(as) AfroUneb na implementação da Lei 10.639/03 em municípios do interior da Bahia. Para uma delimitação espacial, necessária à estrutura do artigo, elegemos a cidade de Santo Antônio de Jesus – Bahia, onde ocorreu a maioria das ações do programa. Tentativas iniciais de implementação da Lei no âmbito dos municípios de Alagoinhas, Itaberaba, Senhor do Bonfim e Salvador, além de Santo Antônio de Jesus, ele teve impacto direto nas subjetividades e práticas pedagógicas de docentes e estudantes negros(as) de licenciatura da Universidade do Estado da Bahia, vinculados inicialmente ao Neab Nyanga - coletivo de estudantes negros(as) pertencente ao Campus V. Algum tempo depois, tornaram-se bolsistas do programa. Acerca dos Nesbs, podemos dizer que

são núcleos compostos de pesquisadores e pesquisadoras, na sua maioria negra, que tematizam a diversidade étnico-racial e realizam ações de ensino, pesquisa e extensão voltados para ela. Esses núcleos, apesar de nem sempre ocuparem lugares hegemônicos no interior das universidades onde estão localizados possuem uma atuação que se traduz na produção de um conhecimento politicamente posicionado. (GOMES, 2009, p. 427)

Acredita-se que o AfroUneb seja a culminância localizada da trajetória de ações antirracistas ocorridas no Campus V da UNEB. Uma atuação singular na formação de professores(as) da educação básica no Recôncavo sul da Bahia, especificamente Santo Antônio de Jesus.

O tempo-espaço da formação docente

O tempo-espaço da formação docente e sua interface com a educação das relações étnico-raciais é algo complexo, merece reflexões que passem ao largo de simplificações. Sendo assim, partimos do pressuposto de que devemos, antes de tudo, problematizar a própria noção de “transmissão de conhecimentos”. Esta é uma diretriz que esteve subsumida em todas as ações do Programa AfroUneb, que também tensionou a compreensão linearizada do termo “formação”, pautada na crença dos “atos inaugurais” e restrita aos processos de certificação e treinamento. Entendemos que essa concepção de formação muitas vezes esteve aportada em conhecimentos homogeneizadores que valorizavam apenas os saberes científicos, estabelecidos como “neutros”, universais e acessíveis a todos(as).

Aqui entra em cena um dos pilares da colonialidade, ou seja, uma visão de mundo que fornece os pressupostos fundacionais do edifício dos conhecimentos modernos. Neste texto, concebe-se colonialidade como uma ideologia, um conjunto lógico, sistemático e violento de representações, ideias, valores, normas ou regras de conduta que indicam aos indivíduos de uma sociedade o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer. Sustenta-se em um conjunto de narrativas que produzem dispositivos de normatização às nações colonizadas, interfere na produção de subjetividades dos seus povos e nas maneiras como o conhecimento, a autoridade e o trabalho articulam-se entre si através do capitalismo mundial e da ideia de raça. A colonialidade perpetua a relação colonial, marginaliza e exclui as ditas

epistemologias periféricas ocidentais, subalterniza sistematicamente o outro não-europeu, nega e relega tanto ao silenciamento quanto à invisibilização os seus processos históricos (seu sistema-mundo próprio, cosmogonias e epistemologias). É uma operação que se concretiza de várias formas, muitas vezes apresenta-se como fascínio pela cultura colonialista e desperta um fetichismo que os europeus criaram em torno de si.

Para Lander (2005, p. 21), “esta cosmovisão tem como eixo articulador central a própria ideia de modernidade, noção que captura complexamente pelo menos quatro dimensões básicas”. Destacamos duas para a discussão proposta aqui, quais sejam: a visão universal da história e a superioridade de alguns conhecimentos em detrimento de outros. Essas dimensões sedimentam os saberes científicos pensados, conduzidos e instituídos a partir dos interesses e das questões daqueles(as) cujas vozes pretenderam (e pretendem) representar toda a humanidade.

São paradigmas hegemônicos, baseados na propriedade da ‘verdade’ e que ao longo dos últimos quinhentos anos, historicamente, inspiraram a filosofia e as ciências ocidentais daquilo denominado como sistema - mundo patriarcal/capitalista/colonial/moderno. (GROSGOUEL, 2008, p. 19).

Ainda, conforme os autores citados anteriormente, isso permite compreendermos que qualquer conhecimento válido é sempre contextual. Para além de certos patamares demarcadores de diferenças, o que importa aqui é entender que as experiências sociais são constituídas por vários conhecimentos (políticos, culturais, econômicos etc.), cada um com seus critérios de validade.

Os tempos-espacos da formação docente não estão alheios a estes processos, são atravessados por questões de poder e controle que conformam as relações estabelecidas dentro deles. Lugares que eventualmente (re)apresentam formas de conhecimento, práticas de linguagem, relações e valores sociais que são ao mesmo tempo seleções e exclusões específicas da cultura mais ampla.

A formação de professores(as) não comporta um conceito unívoco, porém, atualmente talvez seja consensual entre estudiosos(as) entendê-la como espaço que possibilita a reflexão e a tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas da própria profissão. Diante disso,

há uma variedade de paradigmas de formação de professores(as), impregnados, cada um deles, de concepções diferentes de professor,

expressas por qualificativos como: tradicional, centrado nas competências, personalista ou orientado para a investigação. [...] Independentemente das concepções adotadas e das imagens assumidas, há que ter presente que o formar-se professor dá-se num processo contínuo, seja nas fases distintas do ponto de vista curricular realizadas durante a formação inicial, seja na progressiva educação, proporcionada pelo exercício docente. (GARCIA, 1995 *apud* GOMES & SILVA, 2002, p. 14-15)

Muitos autores(as), através de suas publicações, se dedicam ao estudo da formação docente e apontam para questões que vão em um sentido contrário a uma visão estática, conteudista e limitada a domínios de técnicas de ensino. Esse deslocamento é sinalizado por Nóvoa (1995, p. 89) ao afirmar que “mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores(as) é o momento crucial da socialização e da configuração profissional”. Pensamos que essa socialização, de certa forma, produz (ou mesmo força) naqueles(as) que se propõem a formar, uma atenção maior à complexidade dos atos formativos que se entrecruzam em cada pessoa e docente. Para Moita (1995, p. 113), a compreensão destes atos “mesmo que feita por aproximações é uma tarefa que se impõe de forma paradoxal na medida em que a formação é uma realidade que ‘escapa’ aos formadores porque é fundamentalmente indeterminada”.

Outros autores, a exemplo de Freire (1996, p. 44), atestam a produção da criticidade nesses locais ao sinalizar que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática atual ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. A necessidade de se pensar a formação como esfera privilegiada de concretização de uma educação para a emancipação e autonomia do ser humano, priorizando a formação integral do educando, vem na esteira do seu pensamento.

O exercício da docência exige rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos formandos, criticidade, ética e estética, corporificação das palavras pelo exemplo, aceitação do novo, rejeição a qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento, assunção da identidade cultural e competência profissional. (FREIRE, 1996, p. 67).

Vários são os caminhos que apontam na direção do que seria uma formação docente de qualidade e emancipatória. Quase unânime é a posição daqueles(as) que defendem a necessidade de se pensar um processo formativo que valoriza tanto a prática

realizada pelos(as) professores(as) no cotidiano da escola, quanto o conhecimento que provém das pesquisas realizadas na universidade, de modo a estreitar teoria e prática na produção do conhecimento profissional. Nessas dimensões, a formação aparece associada ao processo de melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos(as) professores(as) em suas rotinas de trabalho no cotidiano escolar.

Há algum tempo, parte dos estudos e das investigações educacionais vem redirecionando seus interesses, definindo novos objetos e abordagens no campo da formação. No início do século XXI, Gomes e Silva (2002) apontavam para o crescente interesse nas questões que focalizavam as histórias de vida, o desenvolvimento profissional e a formação de docentes reflexivos. Contudo, para as autoras, articular estas questões requer atenção, pois, se trata de um processo complexo que ultrapassa a questão curricular.

Essa complexidade pode ser melhor captada a partir de dois prismas: se entendermos que os espaços-tempos de formação são atravessados por processos políticos e culturais, constituindo ou mesmo posicionando socialmente sujeitos “praticantespensantes” (OLIVEIRA, 2012, p. 47-70) com diferentes concepções de vida, visões de mundo, histórias e trajetórias diversas, tecendo experiências e sentidos no fazer-se professor(a); se compreendemos esses locais como organizações onde problemas políticos, sociais e culturais são redesenhados por rotinas, cotidianos e tradições, atravessados por tensões e conflitos, práticas e experiências sociais os mais variados possíveis e não apenas como um centro transmissor de conhecimentos.

As pesquisas nos/dos/com os cotidianos vêm desinvisibilizando muitas dessas práticas, algumas delas emancipatórias, e buscando mostrar como os praticantes do cotidiano as tecem enquanto mecanismos de criação e resistência ao papel que lhes tem sido atribuído pelas políticas oficiais. (LACERDA; OLIVEIRA, 2006, p. 1217).

Tratar sobre a formação docente no Brasil é remeter-se a um cenário complexo, permeado de inquietações. Pensá-la na interface com as relações étnico-raciais acrescenta mais complexidade ao debate, pressupõe uma nova concepção de educação e formação, olhar atento e sensível. Entender tais questões no contexto educacional, especialmente no âmbito do curso de formação de professores(as) é fundamental já que a educação no Brasil sempre esteve, ao menos no plano discursivo, preocupada com a formação do(a) cidadão(a) e do(a) brasileiro(a).

Programa AfroUneb: descritivos

Tratou-se de um projeto amplo de extensão que propôs ministrar um curso de formação para professores(as) da educação básica da rede pública do ensino para atuarem com os temas relacionados ao ensino de História da África, História e Cultura Afro-Brasileira, a partir de ações de formação sistemática integradas aos cursos de licenciatura oferecidos pela UNEB. Esta formação complementar de professores(as) destinou-se aos(as) professores(as)/alunos(as) dos cursos de licenciatura, em exercício docente na rede pública de ensino sendo oferecido em três módulos de 30 h cada (totalizando 90h).

Em 2005, por edital público, o Ministério da Educação, através do Secretaria de Educação Superior (SESU) e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI), convocou Instituições Públicas de Educação Superior a apresentarem projetos voltados para o ensino, pesquisa e extensão universitária no âmbito do “UNIAFRO – Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas IES”. A Universidade do Estado da Bahia concorreu neste Edital e foi selecionada com o “Programa AfroUneb – Ações afirmativas, igualdade racial e compromisso social na construção de uma nova cultura universitária”, tendo como Núcleo proponente o Laboratório de Cultura Negra do Departamento de Ciências Humanas – DCH/Campus V, em Santo Antônio de Jesus.

A proposta de Programa configurou-se como um conjunto de ações com metas e objetivos integrados, bem como, com desdobramentos projetados, envolveu diretamente estudantes afro-brasileiros(as) e professores(as) da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, em atividades de ensino, pesquisa e extensão. Tais ações estiveram voltadas para a institucionalização na UNEB de uma cultura universitária que, partindo dos resultados e avaliações parciais do programa de cotas para afro-brasileiros(as), aprofundasse e consolidasse atividades acadêmicas, práticas político-educacionais, princípios ético-relacionais e outras ações correlatas que servissem como fundamentos para a construção da igualdade étnico-racial e para a positivação social da diversidade como marca da riqueza cultural e civilizatória do Brasil. Tal conjunto de ações orientou-se pelas concepções práticas e conceituais das Ações Afirmativas.

Respaldo nessas concepções e atento à função social da universidade pública brasileira, o Programa teve como objetivo estrutural contribuir para que no interior das práticas cotidianas, relacionadas ao ensino, à pesquisa e à extensão, fossem construídas formas, mecanismos e suportes institucionais permanentes que garantissem a representatividade – democraticamente adequada e proporcionalmente justa – da pluralidade cultural e diversidade étnico-racial que, historicamente, caracterizam tanto a UNEB, quanto a sociedade baiana, de um modo geral.

Estas formas de inserção deram-se por meio da produção e distribuição de material didático e de orientações metodológicas, bem como da elaboração e promoção de um curso de formação complementar e de outras atividades formativas, como pesquisa, avaliação e acompanhamento de estudantes ingressantes pelo sistema de cotas, assim como um curso interativo e autoaplicável (Website), voltadas para os(as) professores(as) do ensino fundamental. Tomou-se como parâmetro orientador das ações acima propostas, em termos de conteúdos: as determinações da Lei Federal 10.639/03 e, em termos de concepção: o Parecer CNE/CP 03/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004.

Coordenado pelo Laboratório de Cultura Negra do Programa de Pós-Graduação em Cultura, Memória e Desenvolvimento Regional do Departamento de Ciências Humanas – Campus V, o projeto contou com a parceria de mais dois órgãos da UNEB cujas atividades desenvolvidas são correlatas: um que trata diretamente das ações afirmativas e o programa de cotas implantado na universidade, e outro, especializado na promoção de atividades de extensão envolvendo comunidades negras de Salvador, respectivamente: a Comissão do Programa de Ações Afirmativas da UNEB, instituída por Portaria da Reitoria, desde 2002; e o CEPAlA – Centro de Estudos das Populações Afro-Indo- Americanas.

Instituído, o programa foi dividido em três etapas: 1 – Material didático e memória; 2 – Formação de Professores(as) e Pesquisa; 3 – Avaliação e Acompanhamento, no período entre 01 de julho de 2005 e 01 de maio de 2006. As atividades estruturadas a partir das áreas podem ser elencadas da seguinte forma: Na Área 1 – Material didático e memória, as ações dividiam-se em: livro/curso em cd-rom com conteúdos específicos e manual impresso de orientação metodológica; website com curso interativo e autoaplicável; vídeo artístico-documentário com a memória audiovisual do Programa; livro impresso com artigos teóricos, metodológicos e memória escrita do Programa; Coleção Editorial AfroUneb e Oficina Permanente de

Produção de Material Didático. A área 2 – Formação de Professores(as) e Pesquisa compreendia as ações: formação complementar de professores(as) do ensino fundamental; inserção no currículo de formação básica das licenciaturas da UNEB e atividades de extensão; formação complementar através de extensão universitária e formação de núcleos de estudos e implantação de área interdisciplinar de pesquisa no Programa de Pós-Graduação do Campus V. Por fim, a área 3 – Avaliação e Acompanhamento, concentrava as ações: Sistema Institucional Informatizado de Avaliação do Programa de Cotas e acompanhamento de tutoria; desenvolvimento e aplicação de um Sistema Institucional Informatizado de Avaliação do Programa de desenvolvimento e aplicação de um Sistema Institucional Informatizado de Avaliação do Programa de Cotas da UNEB, fundamentado em princípios contemporâneos de avaliação, quais sejam: globalidade, identidade da instituição, continuidade, organicidade/instrumentalidade, compromisso formativo, publicidade, aplicabilidade corretiva e de aperfeiçoamento organicidade/instrumentalidade, compromisso formativo, publicidade, aplicabilidade corretiva e de aperfeiçoamento. Atenta-se para o fato de que esse Sistema de Avaliação deveria, necessariamente, produzir informações e dados precisos capazes de subsidiar ações de confirmação e/ou correção voltadas ao alcance otimizado dos objetivos e realização das metas previamente estabelecidas no que se refere ao desempenho dos alunos, permanência, inserção na cultura acadêmica, tempo para a diplomação e compromisso social.

Fazemos alusão a dois momentos do AfroUneb, relevantes para as discussões desenhadas aqui. A etapa 1, que tratou da produção do material didático e questões sobre memória das populações neras e a etapa 2, cujo objetivo foi pensar a formação de professores(as) e a pesquisa. Sobre a primeira etapa do AfroUneb, material didático e memória, podemos dizer que o programa organizou a produção e distribuiu vários materiais didáticos que foram utilizados no Ensino Fundamental. Este material buscou suprir as redes públicas do estado da Bahia, com conteúdos relacionados à História da África e cultura afro-brasileira, lançando mão de vários suportes, formatos, recursos de linguagem e de comunicação. Vale ressaltar que esta etapa também buscou prover com bolsa de estudos um grupo de trinta e cinco estudantes afro-brasileiros(as) da UNEB, inserindo-os na prática da pesquisa e na disciplina de trabalho em equipe, além da produção de material a ser utilizado no ensino fundamental.

A primeira etapa também encaminhou a criação e institucionalização de uma oficina permanente de produção de material didático e metodológico, relativos aos conteúdos da História da África, História e Cultura Afro-Brasileira e História e Cultura de grupos humanos socialmente vulneráveis.

A respeito da etapa dois, qual seja, Formação de Professores(as) e Pesquisa, talvez a ação mais relevante do AfroUneb, o programa desenvolveu pesquisa e elaborou componentes curriculares ligados à temática, além de atividades de extensão. Dentre suas metas, a formação de 250 professores(as) do ensino fundamental, capacitando-os(as) a atuarem com conteúdos e metodologias relacionados à História da África, e História e cultura afro-brasileira. Promoveu a intervenção na estrutura curricular de todos os cursos de licenciatura da UNEB, introduzindo componentes curriculares relativos à temática, criando área específica e interdisciplinar de pesquisa sobre políticas públicas para populações negras e grupos humanos socialmente vulneráveis. Habilitou um grupo de 15 professores(as) da UNEB para ministrarem o curso programado e as atividades de extensão no período compreendido entre 2005 e 2006.

O curso de formação foi oferecido em três módulos de trinta horas cada, totalizando noventa horas, dando subsídios aos(às) docentes para trabalharem com História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, como prevê a Lei. Conforme os princípios do Programa, essa ação específica voltada para a formação em serviço buscou articular a formação pessoal, profissional e institucional deste grupo de docentes, subsidiando e fomentando a construção de uma nova prática pedagógica com seus fundamentos, a importância histórica das experiências das populações negras na Bahia, no Brasil e no continente africano.

Metodologia do curso de formação de professores(as)

A metodologia foi concebida com pesquisa e elaboração do curso e seus componentes curriculares, atividades de extensão e projeto de área de pesquisa no interior dos Grupos de Trabalho específicos. Contou com assessoria técnica e consultoria pedagógica; constituição de um Grupo de Trabalho, composto por, no mínimo, um(a) professor(a) e dois(duas) estudantes e foi desenvolvido de acordo com um Plano de Atividades subordinado ao Cronograma Geral do Programa; Grupo de Trabalho sob a responsabilidade de um(a) professor(a), nomeado(a) Coordenador(a) de

GT. Coube a este(a) coordenador(a) de GT o acompanhamento e a execução das atividades, solicitação de materiais e serviços junto à Secretaria Administrativa do Programa, bem como a emissão de relatórios mensais das atividades do Grupo de Trabalho ao(à) Coordenador(a).

Os Grupos de Trabalho vinculados a esta área do programa (GT Livro curso/ CD-ROM e GT Formação de Professores(as) e memória) estiveram vinculados a um(a) professor(a), nomeado(a) Coordenador(a) de Área. A este(a) coordenador(a) de área coube supervisionar a execução dos planos de atividades da sua respectiva área, encaminhar à coordenação geral do Programa as demandas gerais e emitir relatórios bimestrais da área, submetidos à coordenação geral do Programa. As avaliações gerais foram realizadas a cada dois meses por um fórum deliberativo composto pelo(a) coordenador(a) Geral, pelos(as) professores(as) coordenadores(as) de área, professores(as) coordenadores(as) de GT e por três estudantes participantes do Programa. Encerrada a etapa de coleta e organização do material, cada GT expôs em um show-room interno, submetendo-o à apreciação e sugestão dos componentes do Programa. Encerrada a etapa de elaboração final dos produtos e execução das atividades de formação, os produtos e registros foram expostos em um seminário aberto à participação do público, em geral.

Experiência no AfroUneb

Neste tópico, afirmo que a minha atuação enquanto bolsista de iniciação científica no Programa Afrouneb (2006) oportunizou observar mais de perto questões relacionadas às experiências com a diversidade racial, convívios, vivências acumuladas e saberes afro-brasileiros compartilhados entre grupos de professores(as) e estudantes. Tudo isso contribuiu na construção da dissertação de mestrado intitulada “Formação continuada de professores(as) e relações étnico-raciais/AfroUneb: ‘experiências’ narradas em Santo Antônio de Jesus/BA”, defendida em 2011, no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da UNEB Campus I, na Linha de Pesquisa Processos Civilizatórios: Educação, Memória e Pluralidade Cultural.

A tarefa principal da pesquisa consistiu em refletir sobre a produção de saberes e conhecimentos decoloniais que emergiam dos discursos de docentes das séries finais do ensino fundamental que participaram da formação do AfroUneb, em Santo Antônio

de Jesus. Sobre o termo decolonial, ressalta-se que não há busca de consenso entre autores(as) quanto ao seu uso. Concordamos com Gomes (2017) ao afirmar que o fundamental é o estabelecimento de diálogos com intelectuais negros(as), concebendo-o como um deslocamento epistemológico produzido por intelectuais insurgentes, praticantes da vida cotidiana que, dentro de um escopo teórico combativo, utilizam suas táticas de resistência, desempenho de seu papel na construção e produção do pensamento e conhecimento e nas várias formas de ativismo. Pensada a partir das/com as experiências das populações subalternizadas que, com suas forças epistêmicas se contrapõem às tendências acadêmicas dominantes e suas formas monocráticas de produções científicas. Por vezes é mobilizada desde uma perspectiva sankofa, ou seja, apresenta um olhar atento ao passado, ressignifica o presente e produz possibilidades de outros futuros, alimentando-se e, ao mesmo tempo, trazendo à tona em forma de “oferendas epistêmicas” saberes acumulados frente às racionalidades de um sistema-mundo único e monológico.

Com procedimentos metodológicos das denominadas histórias de vida no campo da História oral, a escolha das(os) entrevistadas(os) foi definida entre aqueles(as) professores(as) que mantinham vivas as discussões relativas às questões étnico-raciais nas escolas em que trabalhavam.

Falar sobre histórias de vida de professores(as) requer sensibilidade, compromisso e ética por parte do/a pesquisador(a), principalmente no tratamento das fontes orais. O registro das vidas dos(as) professores(as) - de suas maneiras de ser e ensinar - situa-se num campo movediço em que se cruzam os modos de ser do indivíduo e o mundo social, as instituições e os diferentes atores, grupos e conflitos sociais que fazem parte de suas trajetórias. A História oral de vida vislumbrou-se como uma maneira de superar a mera aquisição de dados em favor da possibilidade de uma visão mais subjetiva das experiências dos(as) docentes. Permitiu, também, identificar momentos em que esses(as) professores(as) respondiam, enquanto grupo, a certas indagações relacionadas à temática, conformando a ideia (em certo ponto) de experiências compartilhadas.

O trabalho com as histórias orais de vida e a socialização das narrativas foi uma tentativa de permitir que suas experiências se tornassem visíveis e comunicáveis, desencadeando movimentos de reconstrução e ressignificação de memórias no campo

da formação docente e educação das relações étnico-raciais. Os primeiros relatos foram colhidos ao longo do ano de 2010 e o último foi obtido em 2011.

Durante a coleta dos depoimentos dos(as) professores(as), foram observadas as experiências com as questões étnico-raciais ao longo de suas vidas. A influência da família na afirmação do pertencimento étnico-racial e as estratégias pedagógicas adotadas tornaram-se relevantes na formulação de categorias-chave na pesquisa. Experiência e cultura são duas destas categorias que podem ser melhor discutidas a seguir.

Experiências compartilhadas: formação de professores(as) antirracistas

“Experiência” foi uma categoria importante na construção da pesquisa e para o texto proposto. Concebemos a experiência constituindo sujeitos e suas próprias identidades/subjetividades, que são atravessadas por eixos hierarquizantes de poder ou mesmo marcadores sociais – “raça”, gênero, classe e religião. Tudo isso expõe a contingência e complexidade de tais processos. “Experiência, efetivamente, é aquilo que nos toca” (BONDÍA, 2002, p. 21). Contudo, para Haraway (2009), esta não está simplesmente lá fora esperando ser fielmente transmitida pelo objeto (de estudo), mas é elaborada e mobilizada pelo discurso.

O sujeito da experiência abre espaços para os acontecimentos, porém, útil lembrar que se está contra a ideia de um sujeito plenamente constituído, a quem as experiências acontecem. A experiência é o lugar da formação do sujeito para dar conta dos processos históricos que, através do discurso, posicionam sujeitos e produzem suas experiências. Para Scott (1999):

não são os indivíduos que têm experiência, mas os sujeitos é que são constituídos através da experiência. A experiência, de acordo com essa definição, torna-se, não a origem de nossa explicação, não a evidência autorizada (porque vista ou sentida) que fundamenta o conhecimento, mas sim aquilo que buscamos explicar, aquilo sobre o qual se produz conhecimento. Pensar a experiência dessa forma é historicizá-la assim como as identidades que ela produz. (p. 27).

Dessa forma, a categoria “experiência precisa ser analisada de maneira que o conjunto de relações históricas, no qual toda experiência está registrada, seja trazido para o primeiro plano, ou seja, questionar quando e onde a experiência é mobilizada e com que finalidade” (SUDBURY, 2003, p. 63). Tal perspectiva nos permitiu refletir

sobre as experiências das mulheres negras, no caso particular da pesquisa, professoras negras, para saber como a posição delas em sistemas múltiplos de subordinação define o meio pelo qual elas se apresentam como indivíduos e como grupo.

Pensar a “experiência” e a formação do sujeito como processos é reformular a questão da agência. O “eu” e o “nós” que agem não desaparecem, mas o que desaparece é a “noção de que essas categorias são entidades unificadas, fixas e já existentes, e não modalidades de múltipla localidade, continuamente marcadas por práticas culturais e políticas cotidianas” (BRAH, 2006, p. 361). O “eu” é uma economia representacional: uma reificação continuamente derrotada por entrelaçamentos mutáveis com as histórias, as experiências, as autorrepresentações de outros sujeitos; com seus textos, condutas e gestos.

Cultura: categoria fundamental para uma educação antirracista

Os cursos de formação continuada de professores(as) geralmente não dão a devida atenção a algumas dimensões, que são discursivas e que atravessam o cotidiano dos(as) docentes, influenciando ou mesmo constituindo parte do universo das suas práticas pedagógicas. A cultura no mundo contemporâneo tem sido enfatizada por autores(as) de diversas tendências. No âmbito do pensamento pós-moderno, a cultura adquire cada vez mais um papel significativo na vida social, atualmente tudo chega a ser visto como cultural (CANDAUI, 2002).

Ao mesmo tempo em que vemos uma (re)centralização, expressa no aumento do seu estudo, a cultura descentraliza-se, livrando-se dos seus determinismos tradicionais na vida econômica, nas classes sociais, no gênero, na raça e na religião.

A cultura, há muito situada na periferia do campo das ciências sociais, tem-se movido em direção ao centro, o que talvez se explique pela tendência mais ampla de enfraquecimento das divisões entre as áreas de estudo e de intensificação de estudos inter e transdisciplinares. [...] em síntese, a descentralização mais geral da cultura tem sido acompanhada por sua recentralização na vida acadêmica. (CANDAUI, 2002, p. 158).

Contudo, a cultura, seja na educação ou nas ciências sociais é mais do que um conceito acadêmico, ela diz respeito às vivências concretas dos sujeitos, à variabilidade

de formas de conceber o mundo, às particularidades e semelhanças construídas pelos seres humanos ao longo do processo histórico e social (GOMES, 2003).

A cultura, nesse contexto, arregimenta as “peças” no palco onde se travam as batalhas. As explicações centradas na cultura, na política e na ideologia assumem papel de destaque no cenário social, adicionando-se às análises dos fenômenos complexos e contraditórios que se desenvolvem no nível econômico. Lutas e conflitos culturais não constituem meros epifenômenos, mas eventos reais e cruciais na batalha por hegemonia (CANDAUI, 2002).

O campo em que se insere a cultura é um espaço de conflito, contestação, negociação e ao mesmo tempo espaço movediço, tático, onde a cultura desliza de um contexto para o outro, com variadas significações (SODRÉ, 2005). O que nos importa aqui para a sua definição é atentar exatamente para isso, o campo de contestação, resistência, negociação, recuperação - nas palavras de Hall (2006) – que se situa no interior da luta cultural. Dessa forma, as culturas, concebidas não como ‘formas de vida’, mas como “formas de luta e que constantemente se entrecruzam. Daí surgem lutas culturais relevantes, desses pontos de intersecção” (HALL, 2006, p. 260). Cultura, vista como um conceito inserido em um campo constante de forças e relações de poder, onde não se obtém vitórias definitivas, mas onde há sempre posições estratégicas a serem conquistadas ou perdidas.

Analisando a cultura popular, atentando para a profunda transformação na cultura das classes populares entre os anos de 1880 e 1920, Hall (2006) nos permite refletir sobre o fato de que não existe um estrato autêntico, autônomo e isolado de cultura da classe trabalhadora. Há um perigo em conceber as formas culturais como algo inteiro e coerente: inteiramente corrompidas ou autênticas. Isso nos alerta contra as abordagens auto-suficientes da cultura popular que, valorizando a ‘tradição’ pela tradição, e tratando-a de uma maneira não histórica, “analisam as formas culturais populares como se estas contivessem, desde o momento de sua origem, um significado ou valor fixo e inalterável”. (HALL, 2006, p. 260).

A tradição que importa aqui ocupa um terreno que está longe da mera persistência de velhas formas e está mais relacionada às formas de associação e articulação de elementos que podem ser reorganizados para se articularem a diferentes práticas e posições e adquirir novo significado e relevância a partir da intersecção entre

tradições antagônicas. A própria ideia de tradição, em si, possui o seu apelo. Para Gilroy (2001) ela possui um estranho poder hipnótico no discurso negro.

A tradição frequentemente viceja na crítica cultural, que tem cultivado um diálogo com o discurso político negro. Ela opera como um meio de asseverar o parentesco estreito das formas e práticas culturais geradas a partir da diversidade incontida da experiência negra. Isto sugere que, pelo menos nas mãos de intelectuais e artistas negros(as), a busca de autonomia social e política tem se afastado da promessa da modernidade e encontrado expressão nova em um termo complexo que muitas vezes é entendido como antítese da modernidade. Isto é em parte explicável pela ameaça que o turbilhão da modernidade representa para a estabilidade e coerência do eu racial [raciaIself]. “Esse ‘eu’ pode ser cultivado em segurança e assim permanecer por trás dos biombo cerrados da particularidade negra enquanto as tempestades se abatem lá fora”. (GILROY, 2001, p. 352). Fazendo apelo a ideias que partem dessa perspectiva, determinados discursos que atravessam os espaços em que as culturas negras se constituem, muitas vezes ressoam como vozes buscando um idílico terreno “pueril” e seguro, onde geralmente conceitos como a própria tradição, cultura popular ou mesmo cultura negra são situados a partir de binarismos, demonstrando relações antitéticas.

Como os processos culturais são dinâmicos, precisamos analisar os termos cultura negra e tradição através de uma perspectiva não essencializadora, de forma que eles não possam mais funcionar como polos opostos da modernidade. Por estarem inseridos em um espaço contraditório, local de contestação estratégica, os termos não podem ser simplificados ou explicados no terreno das simples oposições binárias: alto ou baixo, autêntico versus inautêntico, oposição versus homogeneização. “Sempre existem posições a serem conquistadas na cultura popular, mas nenhuma luta consegue capturar a própria cultura popular para o nosso lado ou o deles” (HALL, 2006, p. 341-342).

Poderíamos tomar emprestado do texto de Brah (2006) - com as devidas proporções e cuidados - sua definição com relação aos feminismos “negro” e “branco” na Grã-Bretanha, na tentativa de exemplificar o que pode representar o termo culturas negras na contemporaneidade.

[...] campo(s) de contestação inscritos dentro de processos e práticas discursivas e materiais num terreno pós-colonial. Representam lutas sobre esquemas políticos de análise; os significados de conceitos teóricos; as relações entre teoria, prática e experiências subjetivas, e

sobre prioridades e modos de mobilização política. (BRAH, 2006, p. 353).

Essas análises, quando relacionadas ao processo educacional, nos auxiliam na formulação de algumas perguntas: Que culturas são visibilizadas no ambiente escolar ou mesmo nos cursos de formação continuada de professores(as)? O que é distinguido ou mesmo “descartado” como sem valor nas escolas? O que é uma “cultura negra autêntica”? Ela existe realmente? Para Hall (2006), a cultura negra chegou a significar a comunidade negra onde se guardam as tradições e cujas lutas sobrevivem na persistência da experiência negra (a experiência histórica do povo negro na diáspora), da estética negra (os repertórios culturais próprios a partir dos quais foram produzidas as representações populares e das contranarrativas negras que lutamos para expressar. “A ‘boa’ cultura popular passa no teste de autenticidade, que é a referência à experiência negra e à expressividade negra. Estas servem como garantias na determinação de qual cultura popular negra é a certa, qual é a nossa e qual não é”. (HALL, 2006, p. 344).

Dessa forma, pouco proveitosa é a busca em saber quão autêntica ou inautêntica é uma expressão cultural negra, se é que existe essa autenticidade. Se faz parte ou não da tradição. O fato é que a cultura popular negra nos permite acessar códigos culturais, elementos ricos presentes na oralidade, musicalidade, contranarrativas que efetivamente demonstram outras formas de vida, dimensões que precisam ser discutidas nos cursos de formação continuada de professores(as) para as relações étnico-raciais e trabalhadas em sala de aula.

A opção pela História Oral

A opção pela história oral de vida encaminhou-se para o registro do relato integral e singular dos(as) professores(as), organizado de acordo com cada narrador(a), no qual emergiram fatos relativos à colônia e à rede das quais faziam parte, mas também situações pessoais. O resultado deste trabalho proporcionou atenção maior ao impacto do AfroUneb na constituição de subjetividades e nas práticas pedagógicas destes(as) docentes. Permitiu ver de perto a realidade enfrentada por esses sujeitos e suas artes de fazer cotidianas, astúcias e táticas (CERTEAU, 1998), quando encaravam situações das mais diversas nas suas salas de aula. Acreditamos que o caminho para uma subjetividade positiva é enxergar esses(as) professores(as) como atores/atrizes sujeitos

de sua própria história e construtores(as) de seus próprios saberes, conhecimentos e práticas pedagógicas. Isso porque os processos de subjetivação ocorrem, muitas vezes, inicialmente, no âmbito familiar e se desdobram, criam ramificações a partir de outras relações que estabelecem com a sociedade, verificamos que determinadas lembranças, que fazem parte da história de vida destes(as) professores(as), influenciam sobremaneira nos seus posicionamentos enquanto pertencimento racial.

Como a Lei 10.639 ainda era uma novidade na região, o projeto AfroUneb que aconteceu na cidade de Santo Antônio de Jesus mostrou a sua relevância, o propósito atingido foi enxergar esses(as) professores(as) como atores/atrizes sujeitos de sua própria história e construtores(as) de seus próprios saberes, práticas pedagógicas e conhecimentos.

AfroUneb: um “Movimento Negro Educador”

No candomblé, quando uma turma sai para ser iniciada eles chamam de “barco” e essa configuração estabelece uma relação de irmandade entre os(as) envolvidos(as) que compartilham a experiência da iniciação. Dessa maneira, o “barco” do AfroUneb foi concebido a partir de um xirê epistêmico, uma representação simbólica tomada por empréstimo do universo religioso afro-brasileiro. É um signo que permite problematizarmos a concepção hegemônica da produção do conhecimento. Para Sodré (1988), este signo (xirê)

designa a ordem em que são entoadas nas festas as cantigas para os orixás, mas também a própria festividade, o ludismo. Os ritmos que chegam à sociedade global são, no fundo, expansões da atmosfera do xirê. (p. 140).

Inicialmente concebido como programa de formação de professores(as), o AfroUneb se tornou um catalisador de outras demandas de estudantes, docentes e até mesmo funcionários do Campus V. Se no início ainda se buscava garantir um mínimo de material sobre os conteúdos da Lei, com pesquisas bibliográficas muito iniciais e produções de textos ainda incipientes, o Programa AfroUneb assentou epistemes afrodiaspóricas, semeou o campo da educação das relações étnico-raciais na Bahia, organizou o xirê epistêmico e contribuiu com a formação de estudantes. Hoje, é um núcleo interdisciplinar de estudos africanos e afro-brasileiros consolidado, sediado no

Campus V. Atualmente, o grupo de pesquisa se dedica mais à pesquisa e produção de seminários, contudo, não abandona a formação continuada de professores(as). Ele faz parte daquilo que nós chamamos de memória social, desde a Primeira Semana de Consciência Negra da Universidade do Estado da Bahia.

Um programa antirracista de formação de professores(as), um núcleo de estudos descolonizador, uma força Ubuntu. Utilizamos o conceito de Ubuntu coadunando com o que propõe Mattos (2018, s.p), ou seja, distanciar-se de uma pretensiosa definição do termo em si e uma atenção ao exercício metodológico que ele possibilita. Entendendo-o como uma variável de interpretação crítica descolonizadora ante os fundamentos epistemológicos e teóricos herdados da tradição ocidental (MATTOS, 2018), traduzindo-se como tentativa de ampliação de compreensões mais ousadas e inovadoras das dinâmicas de relações e hierarquias étnico-raciais, pretendendo produzir representações que influam eficazmente na luta antirracista.

Independentemente da classificação no interior do gradiente de cores que configura a identidade racial dos brasileiros, cabe aos intelectuais antirracistas e suas respectivas instituições de afiliação profissional e/ou política avançar mais ousadamente na proposição e na integração articulada de formas de produção, difusão, formação, transmissão e, sobretudo, organização de conhecimentos, ajustadas à contemporaneidade de expressão e representação dos conteúdos, métodos e concepções mais próximas das experiências dos povos negros da África e da diáspora africana nas Américas. (MATTOS, 2018, Sp.)

Para Moraes (2019), Ubuntu pode ser traduzido como “o que é comum a todas as pessoas”. Na apresentação da “máxima zulu e xhosa, umuntu ngumuntu ngabantu”, isto é “uma pessoa só é uma pessoa através de outras pessoas”, no qual faz alusão a noção de que um ser humano só se realiza quando humaniza outros seres humanos, pois, “na relação como o outro estar com o Outro é perceber a interdependência que nos constitui como seres humanos”. (MORAES, 2019, p. 5) Podemos entender que os princípios da partilha, da preocupação com o outro e do cuidado mútuos, assim como a solidariedade e a generosidade constituem coletivamente o Ubuntu (RAMOSE, 2011), uma plenitude ética, uma condição de existência e reconhecimento que só encontra propósito na relação com a comunidade. Para Nogueira (2011), a importância da generosidade, um dos pilares do Ubuntu

é exaltada num sentido cada vez menos convencional, não se trata de ofertar, doar recursos ou fazer das outras pessoas um objeto da caridade individual. Mas, significa trabalhar junto e fazer do resultado dos esforços um campo vasto para circulação e proveito de todas as pessoas. Em outros termos, num sentido afroperspectivista, não ser avarento é compreender que o resultado de um trabalho individual nunca é realmente obra de uma pessoa; mas, sempre contou com a participação direta e indireta de outras pessoas. Portanto, o valor das coisas precisa ser compartilhado para reconhecermos as diversas faces de nossa existência junto com os outros. (p. 149).

Recobrar esse ideal de diálogo e alteridade é fundamental, é um aspecto constitutivo da ética da convicção antirracismo (SANTOS, 2011) e está presente nas várias etapas da formação docente. O Programa AfroUneb, na Área 2 - Formação de Professores(as) não se furtou a essas diretrizes quando propôs oportunizar a docentes em formação e/ou em exercício na rede pública de ensino, o acesso a informações relativas à história da África, das populações negras no Brasil e cultura afro-brasileira, ressignificando princípios ético-relacionais essenciais a uma prática pedagógica comprometida com a construção da igualdade étnico-racial.

Ubuntu é o ser sendo, um ser sempre relacional, em complementaridade, um paradigma epistemológico, uma filosofia de vida, é estar com o outro, axé, força e vida. Por tudo o que produziu e ainda produz, em termos de formação profissional, ética e humana, consideramos o AfroUneb um Movimento Negro Educador, sinalizando a proposta do contundente livro “O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação”, de autoria de Gomes (2018). Reivindica-se o lugar do Programa como um Movimento Negro Educador tendo em vista seu permanente papel na constituição de uma pauta antirracista na educação, pela formação de tantos(as) outros(as) educadores(as) na cidade de Santo Antônio de Jesus e na Bahia e a consolidação de epistemologias negras produzidas por intelectuais negros(as) imbuídos das questões étnico-raciais em suas produções e pautas políticas. Produtor e sistematizador de saberes construídos por grupos não hegemônicos, o AfroUneb atuou e atua de forma incisiva. Por Movimento Negro, entende-se

as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade. Participam dessa definição os grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos com o objetivo explícito de superação do racismo e da discriminação racial, de valorização e afirmação da história e da cultura negra no Brasil, de rompimento das barreiras raciais impostas

aos negros e às negras na ocupação dos diferentes espaços e lugares na sociedade. (GOMES, 2018, p. 23-24).

Produtor e promotor de epistemes negras, reordenador de enunciados e rotas, o AfroUneb, particularmente, através da sua formação nos permitiu investir em uma nova agência, em conhecimentos, saberes, afetos e gingas. Enquanto sujeito político, o movimento “afrounebio” fomentou a produção de novos discursos, ações políticas e fortalecimentos coletivos não se poupou no combate às formas de exclusão e violência, promoveu subjetividades negras inconformadas e antirracistas, possibilitou nos reconhecermos em novos horizontes. Foi durante a participação no Programa que se afirmou uma estética negra de forma liberta e segura. Quando os adereços religiosos não mais causaram apreensão. Quando o espelho informou mais do que questionou. Isso diz respeito àquilo que Hall (2006) define como repertórios culturais próprios, formas de estar no mundo, de agir, representações e contranarrativas que nós negros(as) lutamos para expressar. Somos herdeiros(as) desses saberes ancestrais e é dessa forma que talvez seja urgente nos posicionarmos na sociedade.

Conclusão

O AfroUneb nasceu enquanto projeto de extensão da UNEB como proposta de formação continuada de professores(as) da rede pública do estado para educação das relações étnico-raciais, parte integrante da implementação da Lei 10.639. A atuação do projeto impulsionou uma educação questionadora dos modelos coloniais de formação e proporcionou tanto aos(as) estudantes de graduação, enquanto bolsistas, quanto aos docentes (formandos) a incorporação de saberes descolonizadores, outras linguagens e discursos.

A participação de professores(as) formadores(as) universitários com ampla experiência nas discussões da história das populações africanas, afrobrasileiras e demais populações negras em diáspora teve um papel fundamental na profusão de conhecimentos. Dessa forma, podemos dizer que se constituiu um verdadeiro xirê epistêmico decolonial, onde a construção do saber se deu de maneira mútua, horizontal e circular, compreendida em função dos diversos contextos. Sendo assim, formaram-se os(as) professores(as) formadores(as) (docentes universitários), formaram-se os(as) estudantes (bolsistas) e formaram-se os(as) professores(as) das redes de ensino, cujas

experiências atravessaram não somente as práticas pedagógicas como as percepções de si.

Por fim, afirmamos o lugar do AfroUneb como um Movimento Negro Educador tendo em vista seu permanente papel na constituição de uma pauta antirracista na educação, pela formação de tantos(as) outros(as) educadores(as) na cidade de Santo Antônio de Jesus e a consolidação de epistemologias negras produzidas por intelectuais negros(as) imbuídos das questões étnico-raciais em suas produções e pautas políticas.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo. Martins Fontes, 1997. (Coleção Ensino Superior)
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.
- BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**, n. 26, p. 329-376, 2006.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 79, p.125-161, ago. 2002.
- CERTEAU, Michel de. **Artes de fazer: A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo. Paz e Terra, 1996. (Coleção leitura)
- GILROY, Paul. **O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2001.
- GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis. Vozes, 2017.
- GOMES, Nilma Lino. Intelectuais negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez Editora, 2009. 518 p.
- GONÇALVES & SILVA, Petronilha Beatriz, GOMES, Nilma Lino. O desafio da diversidade. In: GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz, GOMES, Nilma Lino. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GROSGUÉL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista Crítica de Ciências Sociais* [Online], 80. Out. 2008. Disponível em: <http://journals.openedition.org/rccs/697>. Acesso em 28 de out. de 2017.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomas Tadeu (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis. Vozes, 2000.

HALL, Stuart. Notas sobre a desconstrução do “popular”. In: SOVIK, Liv (Org.). **Da Diáspora: Identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

HARAWAY, Donna. Manifesto Ciborgue: Ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: TADEU, Tomaz.(Org.). **Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano**. Tradução Tadeu Tomaz. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. (Mimeo).

LACERDA Eliane Fernandes de; OLIVEIRA Inês Barbosa de. **Os currículos praticados pensados de uma escola da rede pública municipal de Angra dos Reis/RJ: em busca da justiça cognitiva e da tessitura da emancipação social**. *Revista e-Curriculum*. Volume 14. Nº 4. Out./dez. 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76649457004>. Acesso em: 15 de jun. de 2020.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: _____ (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

MATTOS, Wilson Roberto de. **Ubuntu: por uma outra interpretação de ações afirmativas na universidade**. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGUÉL, R. (org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2018.

MENESES, Maria Paula, SANTOS, Boaventura de Sousa. **Epistemologias do Sul**. Coimbra. Biblioteca Nacional de Portugal. 2009.

MOITA, Maria da Conceição. **Percursos de formação e de trans-formação**. In: NÓVOA, António. (Org). *Vidas de Professores*. Porto. Porto Editora, 1995.

MORAES, Marcelo José Derz A. filosofia ubuntu e o quilombo: a ancestralidade como questão filosófica. **Revista África e Africanidades**, v. 32, p. 1-11, 2019.

NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa. Dom Quixote. 1995.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículos e pesquisas com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos ‘pensados/praticados’ pelos ‘praticantes/pensantes’ dos cotidianos das escolas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (org.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. 1ª ed. Petrópolis. DP et Alli. 2012, p. 47-70.

RAMOSE, Mogobe. **Sobre a Legitimidade e o Estudo da Filosofia Africana**. Revista Ensaios Filosóficos. Moçambique. 2011.

SANTOS, Sales Augusto dos. A metamorfose de militantes negros em negros intelectuais. **Mosaico**, v. 3, n. 5, p. 102-125, 2011.

SCOTT, Joan. “Experiência”. In. DA SILVA, Alcione Leite, LAGO, Maria Coelho de Souza, RAMOS, Tânia Regina Oliveira. **Falas de gênero: Teorias, análises, leituras**. Florianópolis: Editora Mulheres, 1999.

SODRÉ, Muniz. **A verdade seduzida: por um conceito de cultura no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

SODRÉ, Muniz. **O Terreiro e a Cidade: a forma social negro-brasileira**. Petrópolis: Editora Vozes, 1988.

SODRÉ, Muniz. **Pensar Nagô**. Petrópolis. Editora Vozes, 2017.

SUDBURY, Julia. **Outros tipos de sonhos: organizações de mulheres negras e políticas de transformação**. São Paulo: Summus, 2003.

Revista
Diversidade
e Educação

Recebido em abril de 2022.
Aprovado em abril de 2023.