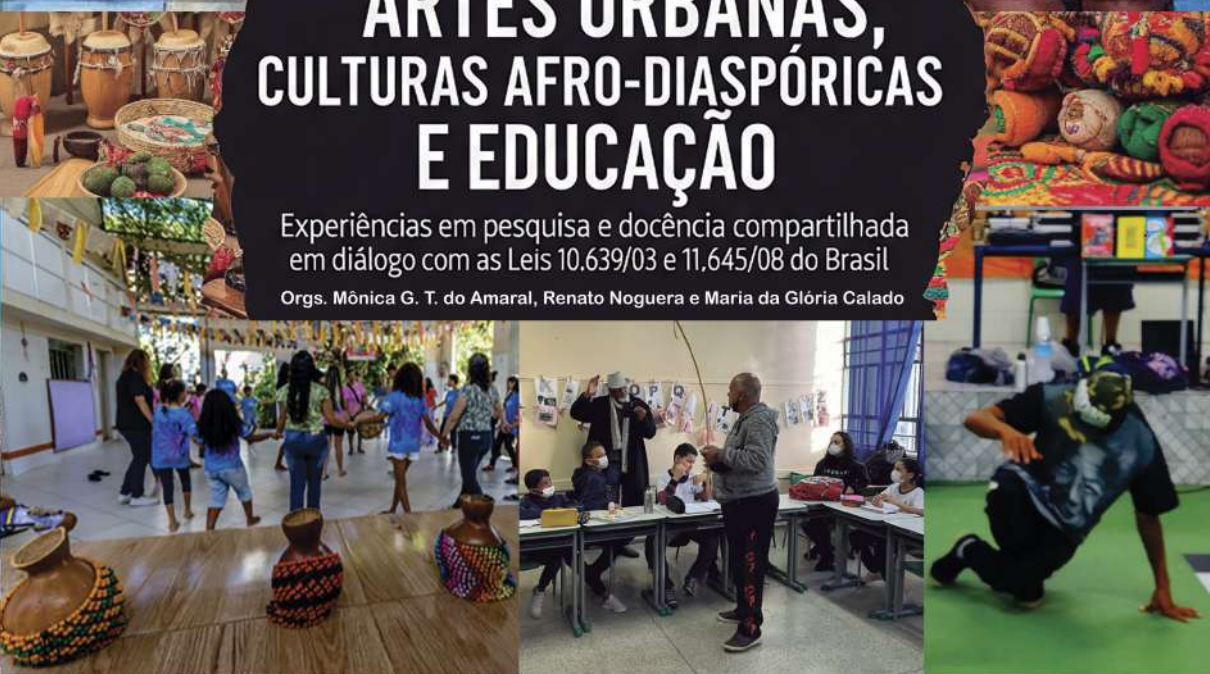


ARTES URBANAS, CULTURAS AFRO-DIASPÓRICAS E EDUCAÇÃO

Experiências em pesquisa e docência compartilhada
em diálogo com as Leis 10.639/03 e 11.645/08 do Brasil

Orgs. Mônica G. T. do Amaral, Renato Nogueira e Maria da Glória Calado



Contribuição das docências compartilhadas para uma educação emancipatória e antirracista

Maria da Glória Calado
Ana Claudia Florindo Fernandes
Valdirene Rosa de Souza
Caroline de Alencar Gonçalves

No Brasil, como resultado das lutas do movimento negro, as alterações propostas na Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB) resultaram na implementação da Lei nº 10.639/2003, a qual estabeleceu o ensino obrigatório da história da África e da cultura afro-brasileira nos sistemas de ensino brasileiro. As novas diretrizes nacionais, para implementação da maior legislação educacional brasileira, reconhecem a contribuição sociocultural dos africanos e afro-brasileiros no processo de formação nacional.

A Lei nº 10.639/2003 e o Parecer do CNE/CP nº 03/2004, que apresenta os direitos e os deveres dos entes federados nas instâncias municipal, estadual e federal, com a implementação da lei, constituem um conjunto de dispositivos legais entendidos como indutores de uma política educacional direcionada à afirmação da diversidade cultural e da consolidação de uma educação das relações étnico-raciais no contexto escolar, desenvolvida desde os anos 2000 (Gomes, 2012).

No campo educacional, a política de ações afirmativas promove o ecoar de vozes historicamente invisibilizadas na política curricular e pelo silenciamento de opressões sociais reproduzidas no espaço escolar e na sociedade, de modo que a lei citada possibilitou o reconhecimento da importância do combate ao preconceito, ao racismo e à discriminação na sociedade brasileira para a redução das desigualdades.

Embora sancionada há 21 anos, a mais completa lei educacional brasileira (Brasil, 1996), alterada pelo art. 26-A, não vem sendo cumprida, conforme atestam pesquisas acerca de sua implementação¹ (Gomes, 2012). As consequências disso, reforçadas pelo mito da democracia racial, são a permanência de reproduções de violências raciais e o apagamento da história e da cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar.

Na contramão desse panorama, este artigo aborda pesquisas desenvolvidas por meio das docências compartilhadas que integram o projeto “Docências

¹ Conforme indicam as pesquisas e documentos do “Currículo da cidade: educação antirracista: orientações pedagógicas: povos afro-brasileiros”, da Secretaria Municipal de Educação (São Paulo, 2022), e a Lei nº 10.639/2003, que versa sobre a atuação das secretarias municipais de educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, organizado por Beatriz Soares Benedito, Suelaine Carneiro e Tânia Portella (2023) e realizado pelo Instituto Alana em parceria com o Geledés: Instituto da Mulher Negra.

compartilhadas, formação continuada e a Lei nº 10.639/03: o papel das culturas urbanas em escolas públicas de diferentes regiões periféricas”, coordenado por Mônica do Amaral (2022), que reúne pesquisadores da Universidade de São Paulo (USP), da Universidade Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). As pesquisas realizadas fazem parte de um trabalho financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Este estudo expõe parte da pesquisa com as docências compartilhadas efetuadas na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Presidente Campos Salles, no município de São Paulo, escola que integra princípios freirianos, com os quais enfrenta os desafios para efetivação da educação das relações étnico-raciais. A escola está localizada no interior de um Centro Educacional Unificado (CEU) em Heliópolis, na zona sul da capital paulista.

A estrutura da instituição de ensino é inspirada no projeto da Escola da Ponte – Porto (Portugal) – que prevê o comprometimento de todos os atores escolares com esses princípios, além do compromisso com o trabalho coletivo cujas relações estejam horizontalizadas entre educandas(os), professoras(es) e comunidade. A expressão dessa organização escolar que rompe com o modelo tradicional é a disposição do espaço de ensino que, contrariando as salas de aula comuns, é alterado pela participação de diversas(os) professoras(es), de diferentes áreas do conhecimento, nos mesmos espaço e tempo de aula, conhecidos como *salões*.

O artigo retrata as experiências de duas docências compartilhadas na referida escola: a de “letramento e capoeira”, realizada com os alunos da educação de jovens e adultos (EJA), liderada pela professora Monalisa Cassis, em colaboração com as pesquisadoras Maria da Glória Calado, Ana Claudia Florindo Fernandes e Caroline de Alencar Gonçalves, e a de “docência compartilhada saberes e culturas afrodiáspóricas no ensino de matemática”, desenvolvida com alunos do ensino fundamental II, com liderança da pesquisadora Valdirene Rosa de Souza e dos professores Eder de Souza (Matemática) e Eleine Santos (Português). A partir disso, este estudo tem como objetivo refletir sobre o papel das docências compartilhadas na perspectiva da implementação da Lei nº 10.639/2003.

Na primeira seção, discutimos o papel do movimento negro educador nos avanços de políticas afirmativas voltadas à educação, em especial a alteração da legislação educacional antirracista e os caminhos pedagógicos por meio das docências compartilhadas como dispositivo para efetivação da lei. Na sequência, abordamos a docência compartilhada na EJA e a “docência saberes e culturas afrodiáspóricas no ensino de matemática”. Por fim, discutimos a relevância do trabalho realizado em conjunto com professoras(es) e alunas(os) na construção de uma educação antirracista.

O movimento negro educador e as alterações na legislação educacional brasileira antirracista

O percurso histórico do movimento negro educador (Gomes, 2017) é marcado pela luta antirracista no campo educacional. No estado de São Paulo, apenas cinco dias após a abolição dos escravizados em maio de 1888, foram fundadas as primeiras escolas para negros, visando a uma formação educacional (Domingues, 2008). Como assinalam Munanga e Gomes (2006, p. 107), “[...] no decorrer do processo histórico pós-abolição, além da não-integração dos ex-escravizados e seus descendentes na sociedade brasileira, o Brasil foi construindo um processo complexo de desigualdade social”.

Por isso, a luta educacional foi uma estratégia dos sujeitos negros para superar a imposição de uma cidadania de segunda classe, garantir seus direitos e reconhecê-los enquanto sujeitos, condição necessária para o direito pleno de cidadania.

A preocupação do movimento negro em discutir seu lugar na sociedade brasileira e reinventá-lo por meio da educação sempre foi contínua, como expressam as iniciativas da Frente Negra Brasileira, ao criar, em 1931, uma escola primária na cidade de São Paulo, cujas professoras eram nomeadas pelo estado, mas pagas por lideranças negras e suas organizações. Por entender a educação como fundamental à construção de uma vida digna, os negros incentivavam pais e filhos a frequentar as escolas (Calado, 2024; Domingues, 2008).

A Assembleia Constituinte realizada em 1986 foi fundamental para contribuir com reivindicações que foram inseridas na Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988 (Brasil, 1988). No que se refere à educação, assegura-se a igualdade de condições para acesso e permanência na escola (art. 206, I). Ainda assim, a luta antirracista necessitava ampliar seu aparato legal, especialmente no campo educacional, para garantir o dispositivo de acesso e permanência nas escolas, desigual para a população negra.

A LDB, maior instrumento educacional legal, não indicou a educação das relações étnico-raciais nas versões de 1961 e de 1971. Foi somente a partir da jornada de lutas do movimento negro, com a versão de 1996, que surgiu uma alteração efetuada no art. 26A, atendendo à determinação da Lei nº 10.639/2003, que prevê a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no currículo da educação básica (Brasil, 2003). Além disso, ocorreu a consolidação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), por meio dos encaminhamentos do CNE (Brasil, 2004).

Em 2008, a redação da Lei nº 11.645/2008 tornou obrigatório o ensino de história e cultura africanas, afro-brasileira e indígena (Brasil, 2008a). Naquele mesmo ano foi instaurado um grupo de trabalho para elaborar o Plano Nacional

de aplicação da DCNs para a ERER, a partir da Portaria MEC/MJ/SEPPIR² nº 605/2008 (Brasil, 2008b). Isso porque as diretrizes, embora existissem desde 2004, não eram efetivamente implementadas, sendo preciso, portanto, criar, em âmbito nacional, estratégias para a construção de indicadores para implementação da Lei nº 10.639/2003.

Como resultado do trabalho do grupo, em 2009 foi lançado o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Certamente, a LDB, alterada pelas leis antirracistas que promoveram a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no currículo da educação básica, é um marco imprescindível no combate ao preconceito e à discriminação racial, pois resulta em debates acerca da educação antirracista em todos os segmentos educacionais. São inegáveis as conquistas constitucionais protagonizadas pelo movimento negro na educação, uma vez que trazem à tona o combate à discriminação racial e ao preconceito, contribuindo para a desconstrução de uma história única, dissociada da constituição da sociedade brasileira.

Porém, apesar da legislação educacional ter sido alterada pelas leis antirracistas a partir de 21 anos atrás, pesquisas constataam a persistência da reprodução do racismo no contexto escolar, por meio do silenciamento da temática da história e cultura africanas, afro-brasileiras e indígenas. Não por acaso, a pesquisa organizada por Benedito, Carneiro e Portella (2023) para o Instituto Alana, em parceria com o Geledés – Instituto da Mulher Negra, identificou que os conteúdos referentes à história e à cultura africana, afro-brasileira e indígena são lembrados apenas em datas comemorativas, com a chamada “pedagogia do evento”, de modo que não há constância na abordagem dos temas em questão. Ao reduzir o assunto a datas comemorativas, retira-se a educação antirracista do cotidiano e contribui-se para certo disfarce do racismo no ambiente escolar.

Outra pesquisa, realizada pelo Núcleo de Educação para as Relações Étnico-Raciais (NEER), da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (São Paulo, 2022), intitulada “Currículo da cidade: educação antirracista: orientações pedagógicas: povos afro-brasileiros”, evidenciou que ainda há denúncias e silenciamentos com relação ao racismo e aponta a necessidade de um acompanhamento da implementação da lei antirracista para superação do preconceito racial no contexto escolar. Como já mencionamos, a escola é um espaço privilegiado de luta nesse sentido e, assim, os educadores precisam estar engajados no debate racial para potencializar a prática pedagógica, indo além do cumprimento da lei e contribuindo para a equidade social e para a superação das colonialidades (Maldonado-Torres, 2020; Quijano, 2005).

² Ministério da Educação/Ministério da Justiça/Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial.

Segundo o sociólogo Aníbal Quijano (2005), a colonialidade se manifesta por meio de padrões nas relações de poder que naturalizam as hierarquias raciais, culturais e epistêmicas. No campo educacional, a colonialidade pode ser observada nos padrões que privilegiam o conhecimento de apenas um grupo cultural, a despeito de omitir contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros.

Segundo Sueli Carneiro (2023), a desqualificação dos saberes da população negra é uma das manifestações do epistemicídio, elemento constitutivo do dispositivo de racialidade que engendra a negação da racionalidade dos grupos subjugados e os impossibilita de serem sujeitos produtores de conhecimento. O processo de epistemicídio implica a anulação da razão, desconsiderando a capacidade intelectual dos sujeitos e, portanto, invalidando qualquer possibilidade de aprendizagem.

Nesse sentido, o epistemicídio é perceptível na história da população negra no Brasil, não só pela desqualificação de seu conhecimento, mas, também, pela histórica negação do acesso à educação e pelas contínuas desigualdades educacionais. A distorção idade-série é mais um indicador que revela tal realidade, assim como a escolarização tardia, experimentada por estudantes da EJA.

No Brasil, mesmo com os avanços na elaboração de marcos legais devidos à luta do movimento negro educador, o racismo estrutural continua se expandindo com seus mecanismos discriminatórios nas mais diversas formas. O não cumprimento da Lei nº 10.639/2003 nas instituições de ensino evidencia a articulação do dispositivo de racialidade em atualizar a exclusão racial, como afirma Carneiro (2023), uma vez que mantém o silenciamento histórico em relação à discriminação racial na escola e ao mito da democracia racial. Esse silenciamento contribui para a manutenção da desigualdade no âmbito escolar e fortalece mecanismos de opressão racial, reafirmando o racismo estrutural, conforme assinalado por Almeida (2020, p. 40-41):

No caso do racismo institucional, o domínio se dá com o estabelecimento de parâmetros discriminatórios baseados na raça, que servem para manter a hegemonia do grupo racial no poder. Isso faz com que a cultura, os padrões estéticos e as práticas de poder de um determinado grupo tornem-se o horizonte civilizatório do conjunto da sociedade. Assim, o domínio de homens brancos em instituições públicas – o legislativo, o judiciário, o ministério público, reitorias de universidades, etc – e instituições privadas – por exemplo, diretoria de empresas – depende, em primeiro lugar, da existência de regras e padrões que direta ou indiretamente dificultem a ascensão de negros e/ou mulheres, e, em segundo lugar, da inexistência de espaços em que se discuta a desigualdade racial e de gênero, naturalizando, assim, o domínio do grupo formado por homens brancos.

Caminhos pedagógicos de implementação da Lei nº 10.639/2003: docências compartilhadas

Segundo Amaral (2018), as docências compartilhadas são definidas por uma construção coletiva de conhecimento que é compartilhado em sala de aula, considerando três agentes: professores, artistas e pesquisadores. Tal prática prevê articulação entre os diversos saberes e áreas do conhecimento, entretanto, essa transdisciplinaridade ainda é um obstáculo, por causa da limitação das disciplinas, radicalmente instituídas com base no conhecimento ocidental. Em contrapartida, o diálogo entre diferentes professoras(es), arte-educadoras(es) e pesquisadoras(es) aponta a superação dessas linhas demarcatórias das áreas dos saberes.

O objetivo das docências compartilhadas é construir um trabalho colaborativo de forma interdisciplinar, articulando determinadas disciplinas com saberes populares presentes em expressões artísticas e culturais, de modo a contribuir para a valorização da história e da cultura africanas e afro-brasileira e da diversidade étnico-racial. O projeto empreende conexões interdisciplinares com os saberes afro-referenciados como estratégia de implementação da Lei nº 10.639/2003 nas escolas, considerando a necessidade de repensar o currículo oficial, a formação de professores e o racismo no espaço escolar.

Trata-se, nesse sentido, de propor novas práticas pedagógicas, comprometidas com a descolonização do currículo, por meio de compartilhamento de saberes, o que subverte o modelo curricular tradicional submisso a um projeto colonial eurocêntrico, que silencia histórias e conhecimentos africanos e afro-brasileiros, definido por epistemicídio:

Dentre os seus elementos constitutivos destaco o epistemicídio, conceito que empresto de Boaventura de Sousa Santos para evidenciar o papel da educação na reprodução e permanência de poderes, saberes e subjetividades que o próprio dispositivo produz. Através do epistemicídio – que é uma forma de sequestro, rebaixamento ou assassinato da razão – as pessoas negras são anuladas enquanto sujeitos do conhecimento e inferiorizadas intelectualmente. Destaco também, dentre os elementos do dispositivo de racialidade, as múltiplas interdições das pessoas negras que, além de serem assassinadas intelectualmente, são interdidas enquanto seres humanos e sujeitos morais, políticos e de direito. Com a função de produzir exclusão, as interdições – presentes tanto na produção discursiva quanto nas práticas sociais – promovem a inscrição de indivíduos e grupos no âmbito da anormalidade, na esfera do não ser, da natureza e da desrazão, contribuindo para a formação de um imaginário social que naturaliza a subalternização dos negros e a superioridade dos brancos (Carneiro, 2023, p. 12-13).

A pesquisa desenvolvida em conjunto pelos institutos Alana e Geledés (Benedito; Carneiro; Portella, 2023) aponta que os principais impasses para im-

plementar efetivamente a Lei nº 10.639/2003 nas unidades escolares são: falta de suporte, ausência de conhecimento sobre a prática do ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira e desinteresse dos profissionais de educação. Assim, o projeto de docências compartilhadas propõe um ensino engajado e culturalmente relevante, que pretende, ainda, superar o distanciamento do conhecimento curricular do capital cultural de cada indivíduo. Nesse sentido, descolonizar o currículo é, também, viabilizar novas e criativas formas de aprendizado, que despertam interesses, conhecimentos e habilidades dos alunos, “[...] inspirando letramentos outros, fazendo ecoar as itinerâncias freirianas em nome de aprendizagens significativas” (Silva, 2018, p. 12).

É importante, também, salientar a defasagem presente na formação de professores, marcada pela ausência de obrigatoriedade de formação em torno dos temas raça, classe e gênero no currículo da graduação em pedagogia ou das licenciaturas. Por isso, é necessária uma formação continuada de professores, com vistas a contribuir para uma prática pedagógica que não omita as opressões sociais recorrentes no espaço escolar.

Considerando o desafio da formação continuada de professores na educação básica, as docências compartilhadas auxiliam no debate acerca da prática docente, por incluir, nas etapas do processo de trabalho, encontros de discussão, formação e preparação das docências compartilhadas entre professores das escolas e pesquisadores da universidade, com o objetivo de proporcionar troca de experiências entre educadores, permitindo debater medidas pedagógicas que auxiliem no andamento do trabalho, alinhando-as, por exemplo, quando propõe discussões sobre os meios para enfrentar a resistência de professores e gestores no debate das relações étnico-raciais.

Assim, o trabalho realizado por meio de docências compartilhadas suscitou momentos “[...] que resultaram em um conhecimento afrocentrado que tem produzido verdadeiras transformações na formação oferecida aos alunos e professores no âmbito escolar em diferentes bairros de periferia da capital paulista” (Amaral *et al.*, 2018 *apud* Amaral; Siqueira Junior, 2020, p. 76). As experiências nas escolas apontaram formas de superar a negação do racismo no ambiente escolar, visando à construção da educação antirracista e emancipatória, em consonância com a legislação.

Docência compartilhada na EJA: letramento, oralidade e capoeira

Partindo da lei em debate, evidencia-se ser necessário construir uma epistemologia pedagógica interseccionada e transversal entre culturas urbanas de matriz africana e o currículo escolar, com vistas a elaborar um processo de letramento que dialogue com a crítica da colonialidade étnico-racial³ e de gênero

³ Segundo definição de Munanga (2000, p. 28-29), o conceito de etnia é sociocultural, histórico e psicológico e refere-se ao: “[...] conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum, têm uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão, uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território”.

e sustente ações educativas emancipatórias e antirracistas por meio de estratégias pedagógicas culturalmente relevantes, fundadas sob a modalidade oral da língua.

Muitos estudos (Gonzalez, 2020b; Lucchesi, 2009; Munanga, 2015) têm indicado que os conhecimentos tradicionalmente explorados no ensino da língua portuguesa estão fortemente marcados por uma cultura etnocêntrica e eurocêntrica⁴, concebida como superior e civilizada, particularmente em relação às culturas africanas e indígenas. Os materiais escritos, a despeito de todo o repertório oral, constituem eixo central das propostas didáticas, por vezes baseados em um acervo colonial do conhecimento (textos didáticos, expositivos, literários, informativos, entre outros) desconectado da realidade vivida pelos alunos, em especial da escola pública e periférica.

Lucchesi (2009) sustenta que, no processo de construção da língua portuguesa, a despeito da característica pluriétnica e plurilinguística do Brasil colonial, a influência e a contribuição linguística de africanos e indígenas foi completamente menosprezada pelo colonizador. Embora representasse apenas 1/3 da população brasileira no século XVI, o colonizador português dispunha do controle dos mecanismos ideológicos de dominação, necessários para impor os ditames europeus da língua portuguesa ao português brasileiro. Com isso, criou-se um paradoxo, uma vez que o cânone linguístico adotado era – e continua sendo – completamente distinto do uso da língua no Brasil, embora seja empregado como “[...] um poderoso mecanismo ideológico de dominação e exclusão social [...]” (Lucchesi, 2009, p. 30). Essa é uma herança ainda presente nas escolas e nos currículos na atualidade que urge ser transformada em prol da descolonização dos saberes linguísticos, porque desconsidera a colaboração das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas na construção da língua.

Nessa perspectiva, o trabalho de campo buscou investigar em que medida as práticas metodológicas baseadas na oralidade formular⁵ (Belintane, 2017; ONG, 1998) podem potencializar a aprendizagem da língua escrita de jovens e adultos pertencentes aos grupos sociais historicamente prejudicados, valorizando um letramento que privilegie o repertório ancestral formado pela cultura, tradição e pensamento afrodiáspóricos, trazendo para dentro do currículo escolar uma modalidade linguística que pode favorecer a superação de tensões no processo de construção da escrita.

A pesquisa foi realizada a partir das docências compartilhadas, em uma parceria entre a pesquisadora Ana Claudia Florindo Fernandes e professoras(es) da EJA, com estudantes da EJA, em idades bastante variadas (de 18 a 72 anos)

⁴ Como sustenta o autor, a palavra *etnocentrismo*, derivada de *etnia*, é empregada para designar a hierarquização das raças, estabelecendo uma escala de valores entre as diferentes culturas, fundamentada na crença de uma superioridade do branco europeu sobre o negro. Tal esquema ideológico serve para legitimar o processo de dominação e de exclusão política, social, cultural e histórica vivida pelos povos africanos e afro-brasileiros.

⁵ O termo “oralidade formular” designa os artifícios orais ligados à construção de frases-fórmulas cuja função social é garantir memorização e preservação de uma mensagem oral. Recursos estéticos e estilísticos da língua, tais como ritmo, métrica, rima, repetições, aliteraões, assonâncias, alegorias, metonímias e metáforas, contribuem para a sustentação na memória de todo o conhecimento necessário à sociedade para ser transmitido de geração em geração.

e diferentes domínios do português dito *padrão*, em turmas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental II. Participaram do projeto as professoras Monalisa Cassis e Márcia Rosa dos Santos Silva e o professor Celso Righi, as pesquisadoras colaboradoras Maria da Glória Calado, Caroline Alencar Gonçalves e estudantes dos salões da terceira e da quarta etapas. Encontramos um contexto inicial pouco favorável à aplicação das ideias do projeto na escola, em razão das muitas formas de resistência enfrentadas pelo grupo de pesquisa, tanto do ponto de vista epistêmico-metodológico como em relação aos aspectos de ordem político-administrativas, porém, a força da ação conjunta dos professores que se engajaram nas propostas revelou-se um caminho de engajamento transformador das práticas escolares.

A proposta das docências compartilhadas deu-se a partir da articulação do letramento com a capoeira para promover uma entrada significativa de jovens e adultos no universo da escrita, visando à ressignificação de experiências vividas e sua conexão com as memórias ancestrais dos estudantes, bem como uma reflexão crítica sobre a realidade, sobretudo em relação à condição do negro em nossa sociedade atual. Sustentamos a ideia de que a qualidade do ensino público depende não apenas de satisfazer necessidades básicas de aprendizagem, ou mesmo aliviar a pobreza, mas, também, de oferecer um currículo que favoreça a permanência discente na escola e o diálogo com os saberes e práticas socioculturais de populações historicamente invisibilizadas.

Desse modo, circunscreve-se a escrita no universo da corporalidade⁶ (Belintane, 2017) da oralidade formular, que pressupõe a ideia de corpo inscrito no campo social, cultural, histórico, ideológico e psíquico. Um corpo que adquire corporalidade na performance, particularmente neste estudo, pelo gesto da capoeira. O conceito de “corporalidade da escrita”, portanto, relaciona à dimensão linguística uma fala que ganha corpo e o contorna, contribuindo para a construção de um percurso significativo de aprendizagem da língua que envolve a transição da oralidade para a escrita.

Como desdobramento e ampliação dessa concepção, parece fundamental (re)pensar que outras práticas do ensino do português precisam ser postas em ação na escola, bem como pela comunidade acadêmica, a fim de superar a carência de investimento prévio no âmbito da oralidade formular, para criar práticas que superem o esvaziamento de significado das palavras escritas na construção da linguagem. Certamente, um dos entraves a ser superado é o fato de o currículo escolar apresentar os objetos de conhecimento da língua negando e silenciando as contribuições dos povos originários e africanos na formação da língua portuguesa brasileira.

Conforme salienta Lélia Gonzalez (2020b), foram as “mães pretas”, com suas histórias, crenças e valores, que africanizaram o português falado no Brasil e a própria cultura brasileira. Com base na recuperação de uma memória apaga-

⁶ Jogo de palavras sugerido por Belintane (2013).

da de nossa história, a autora cunhou o termo “pretuguês” para se referir às marcas de africanização cravadas na língua portuguesa oficial. Para Gonzalez (2020 b), uma significativa parcela da população brasileira tem sua entrada na ordem da cultura por meio da linguagem utilizada pelas mulheres africanas negras em sua tarefa de amamentação e cuidados com o “pequeno animal humano” (Gonzalez, 2020 b, p. 55).

O tronco linguístico banto, com mais de 600 línguas, entre elas o quimbundo e o ambundo, originou várias palavras e expressões da língua portuguesa, modificando-a. O caráter tonal e rítmico das línguas africanas, bem como a ausência de certas consoantes, como L ou R, do mesmo modo que as músicas, as danças e as crenças, explicitam a influência negra na formação histórico-cultural brasileira. Gonzalez (2020 b) sustenta, ainda: “Desnecessário dizer o quanto tudo isso é encoberto pelo véu ideológico do branqueamento, é recalcado por classificações eurocêntricas do tipo ‘cultura popular’, ‘folclore nacional’ etc. que minimizam a importância da contribuição negra” (Gonzalez, 2020 b, p. 128).

Segundo Amaral (2016), para se pensar qualquer projeto de renovação do ensino público, é necessário considerar a diversidade étnica e cultural dos alunos, além de incluir no currículo escolar a produção cultural e estética juvenil que ressignifica, à luz da contemporaneidade, o patrimônio histórico afro-brasileiro e indígena:

Considerando a complexidade envolvida na crise da educação e o distanciamento da cultura escolar em relação às culturas juvenis – as quais, por sua vez, ressignificam de um modo contemporâneo as culturas afro-brasileiras e indígenas – reiteramos a importância da escuta e do olhar atentos à diversidade étnica e cultural dos alunos, que deve ser contemplada por todo e qualquer projeto de renovação do ensino público deste país (Amaral, 2016, p. 199).

Isso porque é na diversidade cultural que deve se pautar uma proposta de letramento que considere a construção da identidade étnico-racial na escola, de modo que negros e indígenas não precisem negar a si próprios para serem aceitos socialmente como membros integrantes da sociedade.

Assim, foram oferecidas diversas dinâmicas com a intenção de desenvolver um processo educativo mais articulado, envolvendo contação de histórias (lenda da Abayomi), canção de capoeira e sua relação com a música popular brasileira, exploração dos sons e ritmos dos instrumentos típicos das músicas da capoeira (atabaque, berimbau, pandeiro etc.), criação de versos rimados, quadras, refrões como expressões da escrita, além de relatos autobiográficos inspirados pelo conceito de “escrivência”, de Conceição Evaristo (2020).

À guisa de exemplo, podemos citar louvações, responsórios e ladainhas, entre outras expressões que contextualizaram uma discussão sobre a própria identidade dos estudantes como sujeitos históricos, políticos, sociais e de conhecimento.

Tal processo inspirou a formular, ao longo do último semestre do projeto de pesquisa na EMEF Campos Salles, a composição de um livro de memórias para reconhecer, em seu valor epistemológico, o conhecimento produzido pelas(os) estudantes a partir da significação de experiências vividas. Decidimos, com efeito, produzir uma antologia por meio de registros escritos de relatos orais feitos por estudantes do grupo da alfabetização sobre suas histórias, relacionadas especialmente àquilo que foi vivido no contexto da migração para São Paulo e às memórias construídas no novo território.

A proposta foi impulsionada pela intenção de valorizar e compartilhar experiências mais subjetivas das(os) estudantes como elemento de produção de um conhecimento que representa o modo de vida de uma importante parcela da população, sobretudo paulistana, e evidencia uma forma de relação com a realidade experimentada por muitas(os) outras(os) estudantes da EJA, sejam de Heliópolis ou de outras regiões periféricas do município de São Paulo, que não se veem representados pelos textos, livros e recursos didáticos oferecidos pelos professores nas aulas tradicionais de alfabetização e ensino de português, mas que também podem se perceber e reconhecer como produtores de conhecimento.

As histórias contadas pelas(os) estudantes do grupo da alfabetização da EJA não apenas constituíram uma obra literária, tornando-se, também, recurso didático para uso em outros contextos que evidenciam a relação dialógica do letramento, da emoção de quem fala, da expressão da singularidade dos diferentes modos de dizer, do cuidado com a fala do colega ao reconhecer e compreender o significado da memória narrada e, particularmente, da valorização de uma experiência como objeto de conhecimento. Nesse sentido, Collins (2020, p. 166) afirma: “Cada grupo fala a partir de seu próprio ponto de vista e compartilha seu próprio conhecimento parcial e situado”.

O livro produzido põe em relevo um conhecimento produzido na interseccionalidade de opressões, um conjunto perverso de marcadores sociais que desumanizam os sujeitos (raça, etnia, gênero e classe), que podem ser transformadas por meio de uma educação das relações étnico-raciais na escola em uma perspectiva antirracista.

As condições e desigualdades sociais que pesam sobre a experiência vivida dos oprimidos – ressaltando o termo cunhado por Paulo Freire para designar os sem-teto, mulheres, pobres, pessoas negras, entre outros – tornam-se fonte de contínua de opressão e discriminação, porque essas pessoas não pertencem a grupos sociais de privilegiados detentores de poder. No entanto, em nosso trabalho de campo, foram convertidos em reflexão crítica sobre a realidade vigente, bem como em testemunho real e concreto de uma vida plena de sabedoria.

Superar a desigualdade social e lutar por justiça social, combatendo o preconceito, a discriminação e a exclusão de estudantes desfavorecidos, são ações fundamentais na consolidação de uma educação com vistas à emancipação do sujeito.

Docências compartilhadas no ensino fundamental II: saberes e culturas afrodiáspóricas no ensino de matemática

Para desenvolver um conhecimento transdisciplinar em sala de aula por meio de pesquisa teórica e de campo com docentes da EMEF Campos Salles, a pesquisadora de pós-doutorado da USP, Valdirene Rosa de Souza, buscou abordar práticas culturais, inserindo a “mancala”⁷ no ensino de matemática, inicialmente para atender à Lei nº 10.639/2003, que determinou, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira e africana e, em outro momento, para refletir sobre o pensamento hegemônico e abordar saberes matemáticos (Brasil, 2003). A escolha, a princípio, respaldada nessa lei, buscava dialogar com as(os) professoras envolvidas(os) na docência compartilhada a respeito do silenciamento e do apagamento de epistemologias e produções de conhecimento distinto da lógica do ocidente moderno, subvertendo o caminho traçado pelo pensamento hegemônico e repensando o modo de ensinar matemática.

Repensar o ensino a partir de uma perspectiva subversiva permitiu fundamentar o trabalho na etnomatemática e na pedagogia decolonial, as quais reconhecem e valorizam os aspectos históricos e epistemológicos do conhecimento não europeu e propõem refletir sobre a narrativa eurocêntrica, que promove a homogeneização dos povos e culturas, o silenciamento e o apagamento de produções de conhecimento distinto da lógica do ocidente moderno (Maldonado-Torres, 2020).

A crítica à modernidade ocidental e o repensar de estratégias de ensino levou a reflexões mais descentralizadas com relação aos moldes estabelecidos pelo ensino tradicional. Assim, professoras(es) e a pesquisadora Valdirene Rosa de Souza entraram no acordo de criar propostas pedagógicas que proporcionassem resgatar saberes da população negra e heranças culturais africanas e, simultaneamente, constituíssem suporte para aprendizagem de aspectos da matemática. Em consonância com D’Ambrosio (2005), a etnomatemática vincula-se a todas as manifestações culturais que privilegiam o raciocínio qualitativo, a criatividade e o desenvolvimento do potencial humano, a partir de processos de conscientização que reafirmam valores, história, arte, identidade e raízes ancestrais, permitindo considerar outros saberes e fazeres, para além da perspectiva eurocêntrica.

Ainda do ponto de vista de Ubiratan D’Ambrosio (2005), os saberes matemáticos no contexto sociocultural permitem valorizar outras formas de conhecimento e saberes que evidenciam o potencial humano. Omiti-los fragiliza as discussões e deixa patente a opção por leituras da realidade exclusivamente pela ótica do saber eurocêntrico. Nesse aspecto, a etnomatemática mostra a importância de integrar e incorporar saberes culturais de distintos povos no processo de ensino-aprendizagem.

⁷ Jogo de tabuleiro de origem africana sobre o qual falaremos mais adiante.

O salão de estudo dos sétimos anos

Antes de introduzir esta proposta de trabalho e identificar as possíveis contribuições no processo de aprendizagem, buscamos dialogar com as(os) professoras(es), as(os) alunas(os) e a gestão da unidade escolar para ouvir todos os atores. Durante o processo de escuta e observação do salão, constatou-se que a unidade escolar em destaque tem uma metodologia de ensino específica, diferente das outras unidades escolares da Rede Municipal de São Paulo. Sua equipe, formada por profissionais da gestão, professoras(es) e comunidade, procurou construir um currículo que respeitasse alunas(os) como sujeitos potentes, visando desconstruir a postura centralizadora e autoritária de um ensino tradicional.

Nessa perspectiva, a instituição escolar buscou romper com a estrutura de ensino tradicional e abriu espaço para metodologias que respeitassem a cultura, o tempo, o espaço e as características do ser criança, considerando a ludicidade, a música e a brincadeira, entre outras linguagens. Para isso, foram adotadas metodologias de ensino que consideravam o indivíduo com um todo, ser integral, capaz de tomar decisões, portador de saberes e capaz de organizar-se individual e coletivamente para aprender. Além disso, integrando as áreas de conhecimento em salões de estudo, transgrediram o trabalho disciplinar que fragmenta e não promove a conexão entre saberes e áreas do conhecimento. Nessa nova realidade, os alunos passaram a ocupar grandes salões, a trabalhar em equipe, desenvolver distintas tarefas para a aprendizagem integral e contar com o suporte de professores de todas as áreas do conhecimento.

De acordo com essa metodologia colaborativa e participativa, ensinando umas às outras, as pessoas escolhem um roteiro de estudos, compartilham experiências e dúvidas para promover a troca de aprendizagem. Ao finalizar as tarefas contidas no roteiro, antes de avançar para outra, o grupo de alunas(os) solicita uma conversa com um dos educadores do salão. Oralmente, cada estudante expõe suas aprendizagens e conhecimentos.

Observando a dinâmica no salão de estudos, notamos que a ação de colaboração estava evidente nas docências compartilhadas voltadas à área de matemática. Constatamos, também, que a aprendizagem efetiva e significativa ocorria na vivência coletiva, em que a tarefa escolhida era compreendida e desenvolvida por todos, visto que “[...] ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 2007, p. 47).

A partir de ações dessa escola que aponta a solidariedade como processo dialético, possibilitando o desenvolvimento do potencial humano, propusemos trabalhar a prática cultural denominada *mancala*, a fim de construir saberes a com base em outras indagações de ensino, pois a mobilização proporcionada pelo jogo poderia desenvolver o pensamento crítico e criativo das(os) alu-

nas(os). Nosso ponto de partida é a reflexão da narrativa eurocêntrica e o desejo de visibilizar produções de conhecimento de grupos distintos da lógica do Ocidente moderno.

A prática cultural *mancala*

Nome generalizado de um conjunto de práticas das tradições africanas, *mancala* consiste em semear, contar e capturar sementes. Os cálculos aritméticos são feitos em tabuleiro, como se fosse um computador de madeira, e eram realizados especialmente pelos povos ashanti, de Gana. Suas regras variam e podem ser encontradas em muitas regiões africanas, com diferentes nomes: *adi*, no Daomé; *andot*, no Sudão; *wari* ou *Ouri*, no Senegal e em Mali (Cunha Júnior, 2001). A prática cultural foi introduzida no continente americano por africanos escravizados e, inclusive, no Brasil, veio com os nomes de *oulu*, *walu*, *adji*, *ti* e *ayo* (Cunha Júnior, 2001). Denominado *ayo*, foi trazido pelo povo yorubá e passou a ser chamado no Brasil de *aiú* (Silva, 2021).

As *mancalas* são executadas em tabuleiros de madeira com duas ou quatro fileiras paralelas, podendo ter 12, 16, 24, 30 ou mais cavidades para cada participante depositar as sementes. Nas bases das sequências de casas, há duas cavidades maiores, que servem de depósito das peças capturadas durante a prática por cada participante. Nas covas dispostas em fileiras, são atribuídas, a cada casa, quatro sementes, que podem ser movidas ou capturadas, de acordo com as regras da *mancala*⁸. O objetivo é capturar o maior número possível de sementes no terreno do vizinho. Para jogar, um dos participantes vai tomar as sementes de uma das suas casas e distribuí-las nas casas, inclusive no terreno do vizinho, sendo uma em cada casa, no sentido anti-horário. Mesmo o vizinho perdendo, há uma filosofia de deixá-lo com pelo menos uma semente para semear.

Não se trata simplesmente de um jogo ou competição cujo objetivo final seja ganhar, pois a regra é compartilhar o alimento com a(o) vizinha(o), para que ela(e) tenha condições de sobreviver e continuar a lutar pela existência humana. Apesar de favorecer habilidades matemáticas e possibilitar à(ao) aluna(o) desenvolver cálculos mentais, criar estratégias, utilizar raciocínios lógicos, efetuar operações matemáticas e, também, discutir o pensamento matemático que envolve as regras e técnicas das *mancalas*, seu objetivo na docência compartilhada vai além do desenvolvimento do raciocínio lógico e do exercício de concentração do estudante.

A prática cultural da *mancala* é uma possibilidade de construção de um trabalho transdisciplinar, envolvendo o entendimento dos processos históricos, dos aspectos culturais e das regiões geográficas nas quais é amplamente experienciada, além de valorizar saberes e elementos da ancestralidade africana

⁸ As regras da prática cultural *mancala* estão disponíveis em: <https://docs.google.com/document/d/12372W-GbbHVfHmHW5CLvSFuDIIdCbK2pWfzlgkQc1po0/edit>. Acesso em: 20 set. 2024.

que se entrelaçam ao dia a dia do aluno, das famílias e da comunidade. Permite, ainda, refletir sobre sua ausência na produção de conhecimento e evidenciar saberes africanos negados da produção intelectual do sujeito. Sua introdução no ambiente escolar estimula o compartilhamento de saberes, experiências e afetos. Diferentemente do pensamento hegemônico de querer ganhar sobre o outro, que fragiliza ações cooperativas e destaca o individualismo, a *mancala* preza pela colaboração, pois gira em torno do bem comum da comunidade.

Assim, a mobilização de saberes próprios da *mancala*, envolvendo as(os) alunas(os) do salão dos 7^{os} anos e as(os) professoras(es), permitiu refletir sobre a narrativa eurocêntrica que promove a homogeneização dos povos e culturas, bem como a reflexão sobre o silenciamento e o apagamento de epistemologias e produções de conhecimento distinto da lógica do Ocidente moderno. Nesse sentido, além de apresentar a racionalidade humanística das tradições africanas, essa atividade pedagógica possibilita tecer novas lógicas e estratégias de aprendizagem no tocante ao ensino da matemática. Essa racionalidade humanística ou africana, desenvolvida paralelamente à ciência moderna, não se pretende subalterna, mas também não tem a pretensão de se tornar hegemônica, mobilizando saberes próprios que interagem, se comunicam e legitimam a emancipação social (Sarr, 2019).

Considerações finais

Na perspectiva do enfrentamento do racismo estrutural, o trabalho das docências compartilhadas demonstrou que, apesar das dificuldades de implementação da Lei nº 10.639/2003, foi possível desenvolver uma prática desenhada intencionalmente a fim de articular conhecimentos da cultura africana e afro-brasileira nas experiências realizadas. Desse modo, a docência compartilhada *letramento e capoeira*, tendo como base a epistemologia das sociedades tradicionais africanas que valorizam e reconhecem a cultura oral como importante meio de formação coletiva, permitiu que sujeitos da EJA vivenciassem situações educativas contrárias à supervalorização da escrita, predominante no currículo tradicional.

Parece fundamental destacar que, mesmo descon sideradas(os) em seus saberes, por não terem domínio de habilidades relacionadas à alfabetização, as(os) estudantes romperam fronteiras e tornaram-se pertencentes e ativas(os) em seu processo de aprendizagem, ressignificando suas experiências e conectando vivências compartilhadas que atribuíram sentido ao esforço de manter vivo o desejo da escolarização, ainda que tardia. É preciso lembrar que nem todos leem ou escrevem, mas todos falam.

Já a docência compartilhada “saberes e culturas afrodiaspóricas no ensino de matemática” levou à reflexão de que o ensino tradicional de matemática invisibiliza povos e culturas não brancos, à medida que contribui para reforçar

o epistemicídio e o não reconhecimento de saberes distintos da lógica eurocêntrica. Nesse sentido, os saberes mobilizados por meio da prática cultural da *mancala* expressam um modelo de racionalidade formador de um outro modo de entendimento do pensamento e da tradição filosófica, presentes sobretudo nas sociedades africanas.

Nesse contexto desafiador, pesquisadoras(es) e professoras(es) envolvidas(os) neste projeto de pesquisa engajaram-se na construção de práticas metodológicas que colocaram como centro da atuação a formação de sujeitos com direito à aprendizagem, a partir de um contexto significativo de letramento racial, de discussão sobre a branquitude e do privilégio de ser não negra(o) no Brasil e da investigação sobre a epistemologia africana e afro-brasileira, responsável por fundamentar traços importantes da cultura, do pensamento e da tradição científica brasileira, com vistas a produzir uma educação emancipatória e antirracista e a melhoria do ensino público.

Referências

- ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro: Pólen, 2020.
- AMARAL, Mônica Guimarães Teixeira (coord.). **Docências compartilhadas, formação continuada e a Lei 10.639/03**: o papel das culturas urbanas em escolas públicas de diferentes regiões periféricas. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2022.
- AMARAL, Mônica Guimarães Teixeira. **O que o rap diz e a escola contradiz**: um estudo sobre a arte de rua e a formação da juventude na periferia de São Paulo. São Paulo: Alameda, 2016.
- AMARAL, Mônica Guimarães Teixeira; SIQUEIRA JÚNIOR, Kleber Galvão. Por uma epistemologia sul-americana com base nas culturas afro-brasileiras: um debate sobre o ensino culturalmente relevante nas escolas públicas de ensino fundamental. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 73-102, jul./set. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/17539/pdf>. Acesso em: 16 maio 2024.
- AMARAL, Mônica Guimarães Teixeira *et al.* (org.). **Culturas ancestrais e contemporâneas na escola**: novas didáticas para a implementação da Lei 10.639/2003. São Paulo: Alameda, 2018.
- BELINTANE, Claudemir. **Da corporalidade lúdica à leitura significativa**: subsídios para formação de professores. São Paulo: Scortecci, 2017.
- BELINTANE, Claudemir. **Oralidade e alfabetização**: uma nova abordagem da alfabetização e do letramento. São Paulo: Cortez, 2013.
- BENEDITO, Beatriz Soares; CARNEIRO, Suelaine; PORTELLA, Tânia (org.). **Lei 10.639/03**: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. São Paulo: Instituto Alana, 2023. Disponível em:

<https://alana.org.br/wp-content/uploads/2023/04/lei-10639-pesquisa.pdf>. Acesso em: 20 maio 2024.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 set. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, seção 1, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 maio 2024.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, seção 1, p. 1, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm. Acesso em: 20 maio 2024.

BRASIL. Lei nº 11.645/2008, de 10 de março de 2008. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, seção 1, p. 1, 11 mar. 2008a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 20 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP 003/2004, de 10 de março de 2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: CNE/CP, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acesso em: 10 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério da Justiça. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Portaria Interministerial MEC/MJ/SEPPIR nº 605, de 20 de maio de 2008**. Institui Grupo de Trabalho Interinstitucional com a finalidade de elaborar metas e estratégias nacionais que visam subsidiar a construção de indicadores para implementação da Lei 10.639/2003. Brasília, DF: Presidência da República, 2008b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_mec.pdf. Acesso em: 20 maio 2024.

CALADO, Maria da Glória. **Silenciamentos rompidos**: professoras premiadas no combate ao racismo. Curitiba: Apris, 2024.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade**: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

COLLINS, Patricia Hill. Epistemologia feminista negra. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 139-170.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. Africanidade, afrodescendência e educação. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, ano 23, v. 2, n. 42, p. 5-15, 2001. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/14604>. Acesso em: 10 set. 2024.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática**: elo entre as tradições e a modernidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DOMINGUES, Petrônio. Um “templo de luz”: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 517-596, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/hqBHpKJHNtbrVMgJb3Fpv9M/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2024.

DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (org.). **Escrevivência**: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

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

GOMES, Nilma Lino. As práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nas escolas públicas: desafios e perspectivas. *In*: GOMES, Nilma Lino (org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2012. p. 19-33. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260516>. Acesso em: 14 mar. 2024.

GONZALEZ, Lélia. O Movimento Negro Unificado: um novo estágio na mobilização política negra. *In*: GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020a. p. 112-126.

GONZALEZ, Lélia. A mulher negra na sociedade brasileira: uma abordagem político-econômica. *In*: GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020b. p. 49-64.

LUCCHESI, Dante. Introdução. *In*: LUCCHESI, Dante; BAXTER, Alan; RIBEIRO, Ilza (org.). **O português afro-brasileiro**. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 27-37.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 27-53.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 62, p. 20-31, dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rieb/a/WxGPWdcytJgSnNKJQ7d-MVGz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2024.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: BRANDÃO, André Augusto P. (org.). **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira**. Niterói: UFF, 2000. p. 15-34.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. A resistência negra: das revoltas ao movimento negro contemporâneo. In: MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006. p. 107-137.

ONG, Walter Jackson. **Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra**. Campinas: Papirus, 1998.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 201-246.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade: educação antirracista: orientações pedagógicas: povos afro-brasileiros**. Versão atualizada. São Paulo: SME/COPED, 2022. Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2023/04/Curriculo-da-Cidade-Ed.-Antirracista.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2025.

SARR, Felwine. **Afrotopia**. São Paulo: N-1, 2019.

SILVA, Jamile Borges. Prefácio. In: AMARAL, Mônica Guimarães Teixeira *et al.* (org.) **Culturas ancestrais e contemporâneas na escola: novas estratégias didáticas para a implementação da Lei 10.639/2003**. São Paulo: Alameda, 2018. p. 9-15.

SILVA, Robson Gonçalves. História e cultura africana por meio do Mancala Awelé: reflexões para uma prática pedagógica antirracista. **Revista Ocupação Mai**, São Paulo, n. 1, p. 63-77, ago. 2021. Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2023/03/Mai1-Artigo-6.pdf>. Acesso em: 25 maio 2024.