

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS
DOUTORADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

INALDO BATA RODRIGUES

**O CURSO DE LICENCIATURA INTERDISCIPLINAR EM ESTUDOS AFRICANOS
E AFRO-BRASILEIROS DA UFMA: uma proposta decolonial do conhecimento**

São Luís - MA
2025

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS
DOUTORADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

INALDO BATA RODRIGUES

**O CURSO DE LICENCIATURA INTERDISCIPLINAR EM ESTUDOS AFRICANOS
E AFRO-BRASILEIROS DA UFMA: uma proposta decolonial do conhecimento**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para obtenção do título de Doutor em Ciências Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Benedito Rodrigues da Silva.

São Luís - MA
2025

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Rodrigues, Inaldo Bata.

O CURSO DE LICENCIATURA INTERDISCIPLINAR EM ESTUDOS AFRICANOS E AFRO-BRASILEIROS DA UFMA: : uma proposta decolonial do conhecimento / Inaldo Bata Rodrigues. - 2025.

222 f.

Orientador(a): Carlos Benedito Rodrigues da Silva.

Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais/cch, Universidade Federal do Maranhão, Universidade Federal do Maranhão, São Luís -Maranhão, 2025.

1. Colonialidade. 2. Decolonialidade. 3. Liesafro. 4. Educação Antirracista. 5. Formação de Professores. I. Silva, Carlos Benedito Rodrigues da. II. Título.

Defesa da Tese de doutorado de Inaldo Bata Rodrigues, intitulada “**O curso de licenciatura interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros da UFMA**: uma proposta decolonial do conhecimento”, orientada pelo Prof. Dr. Carlos Benedito Rodrigues da Silva, apresentada à banca examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Maranhão, em ____/ ____/ ____.

Os membros da Banca Examinadora consideraram o candidato _____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Carlos Benedito Rodrigues da Silva (Orientador)
Doutor em Ciências Sociais - Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Prof. Dr. Marcelo Pagliosa Carvalho- LIESAFRO - UFMA
Doutor em Educação - Examinador Interno

Prof. Dra. Maria do Carmo Alves da Cruz - PPGE-UFMA
Doutora em Educação em Ciências e Matemática - Examinador Interno

Prof. Dra. Raimunda Nonato Machado- PPGE-UFMA
Doutora em Educação - Examinador Interno

Prof. Dr. Ronilson de Souza Luiz - UFRB
Doutor em Educação e Currículo - Examinador Externo

Dedico esta pesquisa aos Batas, da Rua Cruzeiro do Sul, N.100, Santa Inês, pois essa escrita tem muito mais deles do que de mim. Eles a fizeram ser possível pôr todo cuidado, amparo e compreensão durante toda essa jornada.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus e a todos os seres visíveis e invisíveis.

É com uma imensa sensação de superação e gratidão que volto meus pensamentos às pessoas que foram fundamentais para que eu chegasse até aqui. A minha família, a quem devo tanto, merece toda minha admiração. Agradeço por terem sido o pilar que me sustentou nos momentos de fraqueza, por me amparem sem hesitar, por me inspirarem com sua força e determinação. Embora o caminho tenha sido árduo e cheio de desafios, a presença e o amor de vocês foram o que me manteve firme. Hoje, posso dizer com convicção que concluir este doutorado não é apenas um sonho realizado, mas a prova de que, mesmo nas horas mais difíceis, quando tudo parecia desmoronar, havia sempre uma luz para me guiar. E essa luz era vocês, minha família.

Dedico este trabalho, e tudo o que sou, a vocês, meus verdadeiros heróis: meus pais, Maria dos Anjos, minha “duca”, e Sebastião Rodrigues, meu “baco”. Vocês me mostraram que não há obstáculos intransponíveis quando se tem coragem e determinação. Agradeço por acreditarem em mim, mesmo quando eu estava perdido, mesmo quando eu próprio duvidava da minha capacidade. Graças a vocês, aprendi que a superação começa dentro de nós, e a força que vocês me deram é a razão de eu ter chegado até aqui.

Aos meus irmãos, que sempre estiveram ao meu lado, sinto uma gratidão imensurável. Fui o caçula, o que me permitiu aprender com os exemplos que cada um de vocês me deu. Agradeço por terem me mostrado que a luta, o esforço e a perseverança são os caminhos para a vitória. Ednaldo, o homem da minha vida, a quem amo com uma intensidade que não cabe em palavras; Arnaldo, que me mostrou, com sua dedicação, o valor dos estudos; Regis, que sempre acreditou em mim e fez mais do que sua parte para me apoiar; Reinaldo, meu irmão-confidente, que me deu conselhos sábios e me manteve forte quando eu queria desistir; Zildeth, que sempre cuidou de todos com a sabedoria de uma irmã mais velha; Ribamar, o “14”, cuja força e coragem nunca cessaram; Regina, minha boneca, e meu sobrinho-filho João Lucas, que é, sem dúvida, a maior inspiração da minha vida; e Ilza (in memoriam), que nos deixou, mas cujo exemplo de luta e coragem nunca será esquecido. Agradeço também aos meus sobrinhos, que, como irmãos, fizeram parte dessa caminhada: Jeferson, Luana, Isadora, Renato e Keven. Cada um de vocês é uma parte importante desta jornada, e foi com vocês ao meu lado que encontrei a coragem de continuar.

À turma de Ciências Humanas – UFMA – Bacabal (2010), onde tudo começou, agradeço pela força que encontrei em cada um de vocês. Juntos, enfrentamos os primeiros

desafios, e de alguma forma, nos tornamos mais fortes. Agradeço especialmente a Aldina e Gleiciane, que se tornaram mais que amigas: foram as minhas parceiras de luta, que me ajudaram a carregar o peso das dificuldades e a celebrar as pequenas vitórias. A caminhada foi mais fácil ao lado de vocês, e por isso, sou eternamente grato.

Ao meu amigo, professor e ex-orientador Antônio Evaldo Almeida Barros, agradeço por ter sido a mão amiga que me levantou nos momentos de queda. Evaldo me apresentou ao mundo acadêmico e, mais importante ainda, acreditou em mim quando eu sequer acreditava em mim mesmo. Ele me ensinou que o conhecimento é a chave para a transformação, e que não devemos nunca desistir, por mais desafiadora que a jornada seja.

Aos meus amigos de longa data, como Rayone Wesly, que me levou para o mundo acadêmico, e Acácio Perez, meu amigo de infância que sempre esteve ao meu lado. A Leandro Gomes, Valdonir e Jheimy, que, com seu apoio constante, tornaram os momentos difíceis mais leves. Juntos, rimos, choramos, e mais importante, superamos os obstáculos da vida.

Aos colegas do IEMA – Viana, que entenderam minhas ausências e me apoiaram quando precisei de flexibilidade para seguir em frente. Ao IEMA – Santa Inês, e a todos os professores e colegas, que, com generosidade, me ajudaram a conciliar a educação com as inúmeras responsabilidades, fazendo-me acreditar que o esforço vale a pena.

À turma do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais – UFMA – Doutorado de 2021, sou imensamente grato. Juntos, compartilhamos nossos medos, nossas inseguranças, mas também nossos sonhos e conquistas. Começamos a jornada de forma remota, mas a união de nossos corações e mentes nos manteve conectados. Cada um de nós é a prova de que, mesmo diante das adversidades, a superação é possível.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFMA pela confiança em meu projeto de pesquisa. A cada disciplina, a cada reflexão, fui desafiado a ser melhor, a questionar mais e a buscar sempre a verdade. Em especial, agradeço ao Professor Horácio Antunes, cuja visão decolonial abriu novos horizontes em minha mente, e me fez entender o verdadeiro valor do conhecimento.

Ao meu orientador Carlos Benedito Rodrigues, o Carlão, agradeço pelas orientações e pela paciência. Com cada conversa, com cada dica, você me guiou para que eu chegasse onde estou hoje. Sem seu apoio constante, não teria conseguido atravessar os momentos de insegurança e dúvida.

A FAPEMA merece um agradecimento profundo, pois sem o apoio financeiro desta instituição, minha pesquisa não seria possível. Ser apoiado por essa instituição é uma honra que me enche de gratidão.

Por fim, agradeço a mim mesmo. Não por arrogância ou orgulho, mas por ter acreditado em minha própria capacidade de superação. Foram muitos os momentos de incerteza, mas a cada queda, encontrei forças para me levantar. O caminho foi longo, mas a vitória, agora ao meu alcance, me ensina que a superação não é apenas um destino, mas a própria essência de nossa jornada.

RESUMO

A colonização europeia, iniciada no século XV para os pensadores decoloniais, deixou profundas marcas estruturais e sociais na humanidade, sendo o racismo um de seus legados mais duradouros. A colonialidade, como extensão do colonialismo, permanece enraizada em diversas esferas, incluindo a educação, que ainda é amplamente dominada por epistemologias eurocêntricas. Este projeto de tese propõe analisar a Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-brasileiros (LIESAFRO) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), campus Bacanga, como uma iniciativa decolonial no campo educacional. Criado em 2015, o curso se fundamenta em diálogos com pensadores do Sul Global, especialmente com a pluralidade do Continente Africano, oferecendo uma abordagem curricular emancipatória e diversa. Seu objetivo é formar docentes para os anos finais do ensino fundamental e médio na área de Ciências Humanas, com habilitação em História, promovendo práticas educacionais antirracistas e alinhadas às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. O estudo busca compreender como o curso responde às demandas históricas e sociais do movimento negro brasileiro, especialmente em relação à implementação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que tornam obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena na educação básica. A partir de uma perspectiva decolonial, investiga-se como a LIESAFRO contribui para a construção de uma educação antirracista e para a valorização de conhecimentos periféricos, rompendo com o paradigma hegemônico do saber eurocêntrico.

Palavras-chave: Colonialidade. Decolonialidade. LIESAFRO. Educação Antirracista. Formação de Professores.

ABSTRACT

European colonization, which began in the 15th century, left deep structural and social marks on humanity, and for decolonial thinkers, racism is one of its most enduring legacies. Coloniality, as an extension of colonialism, remains deeply rooted in various spheres, including education, which is still largely dominated by Eurocentric epistemologies. This dissertation project proposes to analyze the Interdisciplinary Degree in African and Afro-Brazilian Studies (LIESAFRO) at the Federal University of Maranhão (UFMA), Bacanga campus, as a decolonial initiative in the educational field. Created in 2015, the program is grounded in dialogues with thinkers from the Global South, especially with the plurality of the African Continent, offering an emancipatory and diverse curricular approach. Its goal is to train teachers for the final years of elementary and secondary education in the field of Humanities, with a specialization in History, promoting antiracist educational practices aligned with the National Curriculum Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations. The study seeks to understand how the program responds to the historical and social demands of the Brazilian Black Movement, particularly regarding the implementation of Laws 10.639/2003 and 11.645/2008, which make the teaching of Afro-Brazilian, African, and Indigenous history and culture mandatory in basic education. From a decolonial perspective, the research investigates how LIESAFRO contributes to building an antiracist education and to valuing peripheral knowledge, breaking away from the hegemonic paradigm of Eurocentric knowledge.

Keywords: Coloniality. Decoloniality. LIESAFRO. Anti-Racist Education. Teacher training.

LISTA DE SIGLAS

ACONERUQ - Associação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas
ALEMA – Assembleia Legislativa do Maranhão
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CCN - MA – Centro de Cultura Negra do Maranhão
CEDENPA - Centro de Estudos e Defesa do Negro do Pará
CEE – MA - Conselho Estadual de Educação do Maranhão
CF – Constituição Federal
CNE – Conselho Nacional de Educação
COPIDE - Coordenação de Promoção da Igualdade e Diversidade Educacionais
COPIR - Coordenação de Promoção da Igualdade Racial
DPE – Defensoria Pública do Estado
FCP – Fundação Cultural Palmares
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FNB – Frente Negra Brasileira
GTI - Grupo de Trabalho Interministerial
INCRA – Instituto Nacional de colonização e Reforma Agrária
IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPHAN – Instituto de Pesquisa de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIESAFRO – Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-brasileiro
MAPA - Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento
MDA - Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MMFDH - Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos
MNU – Movimento Negro Unificado
MOQUIBOM – Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu
MP – Medida Provisória
MUCDR - Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial
NEAB- UFMA – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal do Maranhão
NEAFRICA – Núcleo de Estudos sobre a África e o Sul-global
OEA – Organização dos Estados Americanos
ONU – Organização das Nações Unidas

PCN'S – Parâmetros Curriculares Nacionais

PMDB – Partido do Movimento Democrático brasileiro

PT – Partidos dos Trabalhadores

SECAD - Secretaria de Estado das Cidades e Desenvolvimento Urbano

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão.

SEDES – Secretaria do Estado de Desenvolvimento Social

SEDIHPOP - Secretaria de Estado dos Direitos Humanos e Participação Popular

SEDUC – MA – Secretaria de Educação do Maranhão

SEIR - Secretaria Extraordinária de Igualdade Racial

SEPIR - Sistema Estadual de Promoção da Igualdade Racial

SEPPIR - Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

SES – Secretaria Estadual de Saúde

STF - Supremo Tribunal Federal

SUPEMDE - Superintendência de Modalidades e Diversidades Educacionais

SUPERQERE - Supervisão de Educação Escolar Quilombola e de Educação para as Relações Étnico Raciais

TEN – Teatro Experimental Negro

UDR - União Democrática Ruralista

UEMA – Universidade Estadual do Maranhão

UEMASUL – Universidade Estadual do Sul do Maranhão

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFAL – Universidade Federal de Alagoas

UFMA – Universidade Federal do Maranhão

UHN – União dos Homens de Cor

UNB – Universidade de Brasília

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 Justificativa	22
1.2 Percurso Metodológico	23
2 O PENSAMENTO DECOLONIAL E SEU PROJETO DE CONHECIMENTO	32
2.1 O pensamento decolonial e o “giro decolonial”	40
2.2 Por uma gênese do pensamento decolonial: as vozes dos contracoloniais- Césaire, Fanon, Memmi	53
2.2.1 Aimé Césaire: a voz de um revolucionário contra o discurso civilizatório	55
2.2.2 Frantz Fanon e sua crítica colonial	58
2.2.3 Albert Memmi e os “dois” mundos: do colonizado e do colonizador	63
3 O MOVIMENTO SOCIAL NEGRO BRASILEIRO E SUA LUTA HISTÓRICA: POR UMA DECOLONIALIDADE DO PODER, DO SABER E DO SER	71
3.1 "Gente simples, fazendo coisas pequenas, em lugares pouco importantes, consegue mudanças extraordinários": o movimento negro brasileiro; da gênese ao século XXI	79
3.2 Nas trilhas das Políticas Antirracistas no Brasil	94
3.3 A LEI 10639/2003: por uma descolonização do currículo no Brasil	103
3.3.1 O retrocesso das Políticas antirracistas em períodos conservadores pós-Impeachment (2016-2022)	108
3.4 A experiência do movimento negro no Maranhão	113
3.5 A LEI 10639/2003 NO CONTEXTO MARANHENSE: Dos documentos legais às experiências práticas	121
4 LIESAFRO E SEU PROJETO DECOLONIAL DO CONHECIMENTO	137
4.1 Escritos do LIESAFRO: uma análise das monografias depositadas	151
4.1.1 Escritos e escritas: o que versam as monografias do LIESAFRO?	156
4.2 As vozes dos contracoloniais na formulação do LIESAFRO	179
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	193
REFERÊNCIAS	202
APÊNDICES	220

1 INTRODUÇÃO

É sabido que a colonização europeia, iniciada no século XV, deixou marcas e sequelas na história da humanidade. Não se tratou apenas de uma base econômica, com a usurpação dos bens extraídos para as metrópoles, a exterminação de populações originárias e a criação da ideia de superioridade e inferioridade entre grupos humanos. Essa diferenciação tem suas marcas na própria criação do racismo, que é fruto e consequência da ideia de raça, uma prática discriminatória que, em seus primórdios, se baseou em critérios fenotípicos, atrelados a fatores geográficos e biológicos. A colonização se amparou em discursos eurocêntricos para justificar suas expedições e controles territoriais, levados a cabo por concepções religiosas, culturais e científicas.

O século XIX presenciou o início das lutas de independência coloniais e, em várias ocasiões, a libertação dos espaços colonizados. No entanto, a superação do colonialismo formal não acarretou a libertação total desses espaços; o mundo passou a viver com um novo modelo de colonização por meio do sistema global de dominação, e as estruturas sociais do período anterior permanecem até hoje. Continuamos a viver uma colonialidade, como é o caso do nosso sistema de ensino, que permanece controlado pela hegemonia do conhecimento eurocentrado.

As críticas ao modelo de educação eurocêntrico, que parte de uma história única, universal e excludente, passou a ser questionada por movimentos teóricos, epistêmicos e metodológicos a partir do século XX, surgidos principalmente em espaços com históricos de dominação colonial. Essas “novas” teorias denominadas de estudos pós-coloniais¹, estudos culturais², estudos subalternos indianos³, estudos subalternos latino-americanos⁴, teoria da afrocentricidade⁵, entre outras, mas todas com objetivo de formular novas ideias sobre o conhecimento, para além, da exclusividade do saber eurocêntrico, em uma crítica ao

¹ Os estudos pós-coloniais parte de estudos críticos sobre o colonialismo a partir dos próprios sujeitos colonizados. Destacam-se nessa escola de pensamento Aimé Césaire, Frantz Fanon, Albert Memmi e Edward Said.

² Originados no Reino Unido pós-guerra, buscam analisar práticas culturais e a interação entre cultura e poder, frequentemente através da crítica de disciplinas estabelecidas. Principais expoentes: Raymond Williams e Richard Hoggart e Stuart Hall.

³ O projeto, iniciado por Ranajit Guha e outros, busca descentralizar a narrativa dominante, é um campo de estudos que se dedica a analisar a história e a cultura da Índia a partir da perspectiva dos grupos sociais marginalizados, ou “subalternos”

⁴ Inspirado nos Estudos Subalternos do Sul da Ásia, os estudos subalternos indianos. Os Estudos Subalternos Latino-americanos são uma vertente teórica que busca analisar as relações de poder e a produção de conhecimento a partir da perspectiva de grupos subalternos na América Latina.

⁵ A afrocentricidade é uma teoria e abordagem acadêmica que coloca a experiência e a cultura africana no centro da análise, em contraste com o eurocentrismo, o maior expoente dessa corrente de pensamento é Molefi Kete Asante.

colonialismo e suas várias formas de colonização. Por apresentar uma diversidade epistemológica e teórica crítica ao colonialismo e a colonialidade, adotamos nesta pesquisa, como recurso didático teórico-metodológico, os estudos decoloniais latino-americanos.

As lutas de independência nos espaços colonizados tiveram como protagonista os movimentos organizados, que lutaram pela liberdade como princípio básico da humanidade, reivindicando, entre tantas outras questões, o direito a ter direitos. É nesse contexto que, no Brasil, no final do século XIX e início do XX, presenciamos o surgimento do movimento social considerado um dos mais antigos do país: o movimento negro brasileiro, que pressionava o Estado nacional pela garantia de direitos básicos e, logo, a igualdade jurídica, política e social, pregando por uma sociedade antirracista. Esse movimento tem uma história que se estende do início do século XX até os dias atuais, sendo o principal sujeito na formulação das políticas de ações afirmativas para a população negra, por meio das pressões exercidas contra o Estado, promovendo uma positividade da história africana, afro-brasileira e diaspórica em uma outra narrativa.

Os dados oficiais e a literatura que se propõem a analisar a questão racial no Brasil, são unânimes em constatar o óbvio: que o racismo ainda opera na sociedade brasileira; a violência, a pobreza, o desemprego, a falta de oportunidades, o analfabetismo entre outras questões sociais no Brasil tem cor: a pele preta. (Nascimento, 1978; Ramos, 1995; Brasil, 2024; Beghin; Jaccoud, 2002; IBGE, 2022).

Em 2024, foi desenvolvido o Plano Juventude Negra Viva, apresentando dados atualizados, visando reduzir a violência letal e as vulnerabilidades sociais enfrentadas pela juventude negra, além de combater o racismo estrutural. O documento apresenta como a violência, a falta de oportunidades, o desemprego, o analfabetismo e outras questões sociais, afetam diretamente a população negra brasileira. (Brasil, 2024).

Este racismo à brasileira foi estudado pelo intelectual-militante baiano Alberto Guerreiro Ramos (1915-1982), com o que ele definiu como “patologia social do branco”, que consiste na louvação e superioridade no ideal de brancura que a população de pele mais clara promoveu como padrão estético social europeia.

Nos estudos desenvolvidos no país no início do século XX sobre a sociedade brasileira, a população mestiça foi reduzida a “negros africanos” (Ramos, 1940; 1946), negando a diversidade cultural, social, política e religiosa. O psicólogo-social Arthur Ramos, a quem muito contribuiu com os estudos culturais afro-brasileiro, já sinaliza no século XX da necessidade de uma correção sobre a cultura negra africana, mas para isso, fazia-se necessário “uma revolução educacional que aja (sic) em profundidade, uma revolução ‘vertical’ e

‘horizontal’ que desça aos degraus remotos do inconsciente colectivo (sic) e solte as amarras pré-lógicas a que se acha acorrentado” (Ramos, 1940, p. 31). Como sinaliza o autor, faz-se necessário uma revolução para o trato da questão africana e negra no campo educacional brasileiro, mas para isso, torna-se preciso uma outra perspectiva, sob a qual desconstrua o imaginário social que foi construído com base no modelo eurocêntrico de sociedade.

O século XX, também presenciou, críticas aos estudos que vinham se desenvolvendo nas Ciências Sociais do país sobre o negro (Ramos, 1995). Guerreiro Ramos (1915-1982), é considerado um dos pioneiros sobre o estudo do negro no país em uma perspectiva crítica aos estudos anteriores, vistos como folcloristas, de aculturação ou de assimilação do negro na sociedade nacional. Guerreiro Ramos, apresenta uma nova abordagem socioantropológica diferente das concepções teóricas e metodológicas de bases etnocêntricas “A sociologia no Brasil será autêntica na medida em que colaborar para a autoconsciência nacional, na medida que ganhar em funcionalidade, intencionalidade e, conseqüentemente em organicidade” (Ramos, 1995, p.44). As críticas do autor se dão porque o campo científico está concentrado em visões eurocêntricas e colonialistas, precisando romper com tais práticas para se pensar questões locais.

Os estigmas, tanto no passado como no presente, continuam a operar de forma a excluir à população afro-brasileira de direitos básicos, demandando ao movimento negro, a busca de caminhos de superação das desigualdades sociorraciais. O campo educacional é uma das principais bandeiras de lutas do movimento negro brasileiro. O currículo formal passou a ser questionado pelo seu modelo eurocentrado de conteúdo e forma, precisando de (re)formulações para inserção de temáticas positivadas sobre a África, os africanos e afro-brasileiros. Arthur Ramos, na década de 1940, já alertava para a necessidade de se conhecer a história do negro brasileiro para além da história da colonização e do tráfico de escravizados (Ramos, 1940; 1946). Abdias do Nascimento no século passado, já denunciava a negligência e omissão à temática africana e afro-brasileira no sistema educacional (1978). Tal necessidade já alertava para um currículo pluricultural, transdisciplinar e afrocentrado, afirmando as contribuições dos povos africanos, afrodescendentes, indígenas e outros grupos sociais no centro do processo de aprendizagem. Mas tal processo precisava se desvincular de uma socioantropológica etnocêntrica e estadunidense que via os negros como um “problema nacional”. (Ramos, 1995).

Se ocasionou estudar o “problema do negro no Brasil” por meio de uma intelectualidade branca, que desenvolveu uma “patologia social do branco” brasileiro e de sua dependência psicológica, isto é, foi uma minoria de “‘brancos’ letrados que criou este problema, adotando critérios de trabalho intelectual não induzidos de suas circunstâncias naturais diretas.

(Ramos, 1995, p. 236). A patologia social a que se refere o autor, consiste na tendência de uma elite branca brasileira em se identificar com a cultura europeia ao invés da cultura nacional marcada pelo histórico afro-brasileiro. (Ramos, 1995). Esta patologia social adentrou-se no tecido social brasileiro em seus diversos segmentos, sendo um deles a educação e seu currículo de base eurocêntrica, por isso, a necessidade de um currículo descolonizado. (Gomes, 2012; 2019; 2021).

O currículo é um “território em disputa” (Arroyo, 2013). Para Miguel Arroyo, as disputas em torno do currículo escolar se dão por sua centralidade que opera naquilo que deve ser ensinado e aquilo que não se ensina, um processo de normatização nacional e internacional. Porém, nas últimas décadas estamos a vivenciar as tensões em torno do currículo por uma diversidade de movimentos, desde os sociais aos das identidades profissionais e pessoais de docentes, alunos e escola, que passam a tensionar o currículo oficial “incorporando temáticas, experiências sociais, indagações, procuras de explicações e de sentidos a tantas vivências e indagações de estruturas que chegam dos próprios mestres, dos educandos e da dinâmica, social, política e cultural”. (Arroyo, 2013, p. 16). As tensões em torno do currículo se fizeram de forma mais incisiva com os movimentos sociais que, em seus processos históricos pelo direito à diversidade e as suas identidades coletivas, buscam superar a marginalização que lhes foi imposta. “Movimentos que pressionam por currículo de formação e de educação básica mais afirmativos dessas identidades coletivas”. (Arroyo, 2013, p. 11)

O currículo é reflexo do processo formativo, neste sentido, a crítica não se assenta exclusivamente em uma mudança no currículo formal, torna-se necessário uma mudança na sua estrutura no que concerne a formação docente pois, nas últimas décadas, as reconfigurações das identidades e a cultura docente, passaram a tensionar o currículo. A questão racial não esteve presente de forma incisiva nos cursos superiores, ficando como questões pontuais e opcionais de cursos e departamentos. A formação de professores, para o tocante a temática racial, foi levantada pelo movimento negro, que reivindicava formação específica para seu público e temas relacionados a questão racial. Essas reivindicações tornaram-se mais incisivas após ano dois mil, com o processo de educação inclusiva, principalmente a partir da lei 10.639/2003 (Coelho, 2018).

Mas, o processo histórico de formação docente, apresentado por Demerval Saviani, (2009), é caracterizado por lacunas, pois no século XIX “emerge como um problema” para atender os sistemas nacionais de ensino (Saviani, 2006, p. 1). Saviani apresenta aspectos históricos da formação docente no Brasil, caracterizando seis períodos bem distintos, mas complementares, da colônia a redemocratização: I (1827-1890), com a Lei das Escolas de

Primeiras Letras, o professor responsável pela sua própria formação; II - (1890-1932) Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais; III- (1932-1939) Organização dos Institutos de Educação cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933; IV - (1939-1971) Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais- (1971-1996) Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério e VI- (1996-2006) Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia. De maneira geral, para modelo de análise, correspondem, respectivamente, a uma organização curricular educacional⁶.

A partir dos momentos históricos levantadas por Saviani (2009), a questão da formação de professores no tocante a educação para as relações étnico-raciais, já era sinalizada desde a formação do movimento negro no século XX, quando se constituiu o segundo momento de formação docente (1890-1932), com o estabelecimento e expansão das Escolas Normais, onde a população afro-brasileira buscou ser inserida nas Escolas de Primeiras Letras, criadas no período colonial, mas encontrou barreiras legais, pois era proibido a inserção dos negros na educação formal. (Barros, 2016; Brasil, 2004). Porém, por mais que o Estado criasse meios legais para exclusão dos negros do espaço escolar formal, as iniciativas particulares de irmandades e associações foram essenciais para presença de alunos em escolas públicas e privadas. (Barros, 2016, p.593)⁷.

A preocupação com a formação docente para as relações étnico-raciais se fez presente de forma institucionalizada a partir do processo de redemocratização do país, quando entramos na terceira fase do movimento negro - o movimento negro compõe o capítulo 3, nele nos debruçamos em caracterizar suas fases históricas -. (Hasenbalg, 1982). Mas, o marco legal para a formação docente focada em questões étnico-raciais fizeram-se mais efetivas com a Constituição Federal de 1988, nos artigos que tratam de temas como direitos fundamentais, educação e cultura, a saber: 5º, 210, 206, 215, 216 e 242, a lei n. 10.172/2001, referente ao Plano Nacional de Educação; a lei n. 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), mais especificamente, o artigo 26-A; e a criação dos PCN-10/1997, destacando a “pluralidade cultural” como tema transversal, mas os anos dois mil com a assinatura da lei 10639 a formação docente assumiu novas configurações. (Almeida, et. al., 2018).

⁶ ver mais Saviani (2009).

⁷ Entre 1835-1887, houve interdições e proibições de escravos, não livres, libertos, pretos, filhos de africanos livres, ingênuos – nas diferentes províncias de frequentarem escolas formais. Ver mais Barros, 2016.

Em artigo analisando a formação docente e a temática étnico-racial em uma revista específica de educação no período de 1995-2015, Neil Franco Pereira de Almeida et al. (2018), constatam que as publicações referentes à formação docente sobre a questão racial se ampliaram a partir de 2003, com a assinatura da lei 106369. Não que antes desse período não houvesse, mas eram poucos os trabalhos que se debruçavam sobre o assunto.

Este avanço nas políticas educacionais voltadas para a formação de professores no tocante à questão étnico-racial foi objeto de estudo de Mauro César Coelho e Wilma de Nazaré Baía Coelho, onde analisaram a formação dos cursos de licenciatura em História (2021). De acordo com os autores, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação Inicial de Professores para a Educação Básica aprovadas em 2019, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), apresenta um caráter restritivo, por limitar a autonomia do professor para o combate ao racismo e seus desdobramentos no espaço escolar. Tal crítica está assentada pelo Estado brasileiro ainda não ter superado a perspectiva eurocêntrica dos saberes a serem ensinados sem diálogo com o saber docente. (Coelho; Coelho, 2021).

A ausência de diálogos entre práticas sociais de docentes e discentes se faz como problema a ser superado no currículo escolar formal (Arroyo, 2013). Para Miguel Arroyo o currículo educacional formal ainda é marcado por uma exclusividade do saber, que nega as vivências e saberes dos docentes, discentes e das práticas sociais de indivíduos e coletivos. De acordo com o autor, se faz necessário o aproveitamento de outros saberes na construção de um outro currículo na prática. (Arroyo, 2013).

Na busca da superação do modelo eurocêntrico de educação, uma série de programas e ações no campo educacional, começaram a ser instituídos com foco na formação de professores: Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (1996), acrescida da Lei 10639/2003 implementado posteriormente a lei 11645/2008, com a temática indígena e documentos para subsidiar a formação de docentes: As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004); Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2006); Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2009); Portaria Normativa n.º 21 do Ministério da Educação (MEC), de 28 de agosto de 2013, que obriga a promoção da igualdade racial e enfrentamento ao racismo nos programas e ações do MEC. Tais resoluções tem por objetivo capacitar professores para o trato com as questões étnico-raciais. “à construção de estratégias educacionais que visem a uma pedagogia antirracista e à

diversidade – promotora da igualdade racial - como tarefa de todos(as) os(as) educadores/as, independentemente do seu pertencimento étnico-racial”. (Brasil, 2006, p. 125).

As questões dos direitos básicos levantadas pelo movimento negro brasileiro foram incluídas na agenda governamental somente no final dos anos 1980, com a formulação da nova constituinte (1988), quando o Estado, de forma inicialmente tímida e com ações isoladas, começou a legislar pautando as políticas afirmativas para a população negra. Na década seguinte, os ganhos foram ampliados, mas o grande marco foram os anos dois mil, com uma série de medidas adotadas pelo Estado por meio de políticas públicas de ações afirmativas. Contudo, em 2016, com o golpe de Estado que destituiu a então presidenta Dilma Rousseff e uma ala conservadora assumindo o governo até 2022, o país presenciou um retrocesso no campo das ações afirmativas, pois esse não era o interesse nem a pauta política governamental. (Gomes, 2021). “Este período foi marcado pelo esvaziamento de diversas políticas, dentre as quais destacamos as políticas de igualdade racial e de juventude”. (Brasil, 2024, p. 37).

Concomitantemente às pressões sociais do movimento negro na arena política na segunda metade do século XX, os espaços subalternizados começaram a produzir críticas ao modelo eurocêntrico da colonização, do colonialismo e da colonialidade, com os estudos que ficaram conhecidos como estudos subalternos, estudos culturais e decoloniais. Na América Latina, alguns pensadores começaram a produzir uma pressão teórico-epistemológica, reivindicando, uma releitura da modernidade e da própria concepção que se construiu sobre a história da humanidade.

Atrelada à crítica social e epistêmica, buscamos, na presente pesquisa de tese, analisar a formulação e implementação do curso de Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros da Universidade Federal do Maranhão, campus Bacanga, buscando percebê-lo como um projeto decolonial do conhecimento. O curso, iniciado em 2015 com sua primeira turma, apresenta-se como uma proposta descolonial do currículo ao propor teorias e epistemes que partem dos sujeitos periféricos e de lugares marginalizados historicamente na construção do conhecimento moderno.

As bases formativas e os documentos legais que amparam e instituíram a licenciatura em análise, direcionam-se para uma teoria pautada na diversidade, currículo emancipatório e formação docente para as relações étnico-raciais. Partindo de outras epistemes, não apenas das eurocêtricas, pautando na transdisciplinaridade, pois busca uma visão emergente perante a diversidade de conhecimentos produzidos por povos e sociedades. (Pereira, 2023; Costa, 2024).

Os estudos de Walquíria Costa Pereira (2023) e Antônio Henrique França Costa (2024), tomaram como foco a LIESAFRO, buscando, em suas respectivas pesquisas de pós-

graduação, analisar a licenciatura a partir de outras concepções teóricas e metodológicas e como está a contribuir em uma perspectiva crítica ao currículo eurocêntrico.

Walquíria Pereira, em sua dissertação de mestrado defendida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (2023), concebe a LIESAFRO como uma prática educativa afrocentrada, ao inserir outras epistemologias no seu processo ensino-aprendizagem, desde a formulação curricular como nas práticas pedagógicas desenvolvidas por docentes e discentes. Nessa linha epistêmica e metodológica, para além do modelo tradicional, a tese de doutorado Antônio Henrique França Costa, trabalhada no programa de pós-graduação em Educação na Universidade Federal do Pará (2024), concebe que a LIESAFRO tem contribuído para a descolonização dos Currículos dos Cursos de Formação Inicial e Formação Continuada de Professores/as, a partir da prática e dos saberes trabalhados com os seus discentes. Portanto, ambas as pesquisas compartilham que a LIESAFRO está a desenvolver uma ruptura teórica, metodológica e curricular, concepção constatada nos estudos de docentes da licenciatura. (Neris et al., 2021; Regis; Neris, 2019; Carvalho, 2018).

O currículo passa a ser questionado, inserindo um currículo emergente com abordagens focadas em temas comumente relegados a segundo plano nos cursos das licenciaturas. O curso tem por objetivo formar docentes para os anos finais do ensino fundamental na área das Ciências Humanas (História, Geografia, Filosofia) e para o ensino médio, com habilitação em História e atuação em órgãos institucionais de educação. A referida graduação tem duração de quatro anos com entrada anual de 40 alunos.

Em artigo assinado pelo professor Marcelo Pagliosa Carvalho (2018), é relatado que a ideia de formular um curso nesses moldes, juntamente com a professora Kátia Régis, se deu a partir de uma viagem a Portugal em 2014, quando tiveram contato com a Universidade do Porto, onde há a Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. A partir desse contato com o diretor da instituição e de pesquisas no acervo, retornaram ao Brasil com o propósito de formulação e implementação do curso, procuraram o coordenador do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB), o professor doutor Carlos Benedito Rodrigues Silva, e expuseram a intenção da proposição do curso.

A partir de uma rede de pesquisadores/as, começou a se construir o Projeto Pedagógico a ser apresentado futuramente aos órgãos internos da UFMA, no Ministério da Educação (MEC) e na Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). A proposta começou a tramitar na Universidade Federal do Maranhão em julho de 2014 e, em maio de 2015, se deu

a aula inaugural da licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-brasileiros, proferida pela professora Nilma Lina Gomes.

A Lei nº 10.639/2003 é a base para a justificação de tal proposta. Outros documentos legais que a apoiam são As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004); Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2006); Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2009); Portaria Normativa n.º 21 do Ministério da Educação (MEC), de 28 de agosto de 2013, que obriga a promoção da igualdade racial e enfrentamento ao racismo nos programas e ações do MEC. (Carvalho, 2018)

Ao propor analisar o referido curso, parte-se da lei 10.639/2003 que legisla sobre a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura e Africana e Afro-brasileira na educação básica brasileira, sendo seguida da lei 11.645/2008 que acrescentou à História e Cultura Indígena. Toma-se nessa análise, uma busca em compreender o processo de criação da LIESAFRO, que abordagens teóricas e epistemológicas embasam seus formuladores para composição de suas discussões do currículo ao focar o curso para além do modelo eurocentrado do ensino tradicional brasileiro.

A implementação do curso deve ser analisada com suas bases históricas-sociais, pois, a proposta inserida em sua grade curricular já vinha sendo debatida desde as primeiras décadas do século XX pelo movimento social negro brasileiro, que sempre levantou bandeiras por uma educação antirracista. As organizações do movimento social negro brasileiro têm sua história marcada pelas lutas em prol de políticas públicas educacionais que pautassem na população negra e seus sujeitos históricos, tanto do lado de cá do Atlântico, como em seus agentes históricos em África, positivando tanto o território e sua população como sujeitos de direito, e como local de conhecimento que o modelo eurocêntrico negou e subjugou ao longo da modernidade.

De fato, a literatura produzida sobre a Lei 10.639/2003, reconhece a necessidade de ações mais efetivas no campo educacional, desde formação docente, material humano e técnico, para que de fato, a lei apresente uma maior funcionalidade prática. É nesse sentido que se pretende analisar como a LIESAFRO está contribuindo para a aplicabilidade da Lei 10.639/03. Mas problematiza-se: Como o referido curso pode contribuir para uma proposta de educação antirracista e decolonial? É o que buscaremos responder ao longo dessa pesquisa.

O texto está estruturado da seguinte forma, além desta introdução, a primeira parte ainda conta com a justificativa e o percurso metodológico, seguido do capítulo 2, onde se

discutiu teoricamente o pensamento decolonial e sua crítica ao projeto da modernidade colonial europeia, que acabou por criar uma história única, ocasionando um epistemicídio, o que fez surgir movimentos teóricos críticos ao colonialismo e à colonialidade. Neste percurso crítico, apresentamos o capítulo 3, que tem por objetivo discutir o movimento negro brasileiro como um sujeito político, um agente social na busca por políticas públicas antirracistas e pela garantia dos direitos básicos à população negra, incluindo o acesso à educação. Como uma das diversas conquistas do movimento negro, apresentamos o capítulo 4, nosso objeto central de estudo; a LIESAFRO, analisando sua formulação, implementação e as vozes de seus formuladores (as), buscando compreender como o curso insere-se em um projeto decolonial do conhecimento e, por fim, as considerações finais.

1.1 Justificativa

A escolha do tema desta pesquisa se justifica por diferentes olhares. Primeiramente, contribuir com o campo dos estudos afro-brasileiros no país a partir da Lei 10639/2003, pautando na necessidade de se discutir questões relativas ao continente africano e aos afro-brasileiros, algo que se torna fulcrais no atual cenário político nacional, quando presenciamos uma ala ultra conservadora no poder, que mesmo após sua saída⁸ deixou adeptos e simpatizantes, e os discursos de ódio racistas, sexistas e preconceituosos passaram a ser “normalizados” nessa atual conjuntura política.

Uma segunda justificativa, que está atrelada com a anterior, é dar continuidade aos estudos sobre África, afro-brasileiros e educação antirracista, que venho desenvolvendo desde 2010, quando adentrei a graduação em Ciências Humanas – Sociologia, e em 2017 na dissertação de mestrado, onde analisei relações entre Estado e Cultura na África do Sul pós-apartheid. O percurso trilhado na temática africana e afro-brasileira sempre foi permeado por inquietações e indagações, que muitas vezes não foram respondidas pois, devido ao modelo eurocêntrico de ensino brasileiro, essas temáticas não estão no centro do debate ou das

⁸ Após as eleições em 2022 para presidente do país, com a vitória do Candidato Luís Inácio Lula da Silva, coligado ao Partido dos Trabalhadores (PT), considerado como partido de esquerda, por defender causas sociais e programas assistenciais para as minorias sociais, os opositores, considerado de direita e com um projeto político mais desenvolvimentista para as classes favorecidas economicamente, que assumiram o governo quando do golpe em 2016, permanecendo na presidência entre 2018-2022, no então mandado de Jair Messias Bolsonaro, membro do partido Leberal (PL), não aceitaram a vitória do PT, instaurando um caos com uma tentativa de golpe, que ficou conhecido como o Golpe de 8 de Janeiro de 2023. Os aliados e apoiadores as manifestações defendem uma postura radical frente aos grupos sociais minoritários, defendendo discursos de ódio sexista, machista, racista, xenofóbico e outros preconceitos sociais, uma crise que se alastra pelo país até o momento final da escrita deste texto, com julgamento pelo Supremo Tribunal Federal (STF) que já condenou diversas pessoas, responsabilizando outras dezenas, como é o caso do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro, como um atentando a democracia.

preocupações sociais e acadêmicas. A academia me politizou, oportunizando conhecer uma África até então desconhecida, estimulando meu reconhecimento em minha identidade negra de forma positiva, a sentir a necessidade de falar sobre a questão étnico-racial como um debate necessário e urgente no meio escolar e acadêmico.

Neste percurso, fui me fazendo pesquisador descolonial, instigando as estruturas coloniais e colonialistas, participei de projetos extensionistas, promovendo ações em práticas pedagógicas étnico-raciais e antirracistas, contribuindo com os estudos africanos afro-brasileiros a partir de um espaço colonizado: a universidade pública, situada no Nordeste do país, no terceiro estado com maior número de pessoas pretas e pardas declaradas nos dados oficiais, com um histórico negativo: com um dos estados com menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), onde o analfabetismo é quase uma regra.

A pesquisa se justifica pelas possibilidades de contribuir com reflexões sobre a inclusão de políticas educacionais de caráter étnico-racial, tendo como referência a Lei 10.639/2003, tendo em vista que, as imagens de África e dos africanos que se transportaram para o outro lado do Atlântico ainda são estigmatizadas e preconceituosas, negando a humanidade e todos os conhecimentos produzidos por africanos, da África e da diáspora.

Na fase final da escrita desse texto de tese, tive contato com as obras do militante quilombola Negro Bispo (2015; 2023), que me fez refletir sobre meu papel e meu lugar social e cultural, pois como já alertava o autor “O presente atua como interlocutor do passado e, consecutivamente, como locutor do futuro” (Bispo, 2015, p. 12). A citação desse griot fez eu perceber que esse texto não é apenas um trabalho final de conclusão de curso, mas é um diálogo do Inaldo Bata do presente com a história de um passado que tantos Inaldos não tiveram a oportunidade de escrever, de falarem de si e dos seus, e hoje ao fazer isso me vejo como um locutor do futuro para que novas vozes ecoam.

A questão racial foi — e continua sendo — moldada pelo discurso do mito da democracia racial, enquanto o imaginário social insiste em tentar ocultar o racismo presente em nosso país. Contudo, ao analisarmos os dados sociais de desigualdade, percebemos que o critério racial estabelece uma linha divisória entre aqueles que têm melhores chances de acesso à educação, ao mercado de trabalho e à mobilidade social, e aqueles a quem restam a favelização, o extermínio, o subemprego e a falta de oportunidades. É nesse último grupo que se encontram, majoritariamente, os negros afro-brasileiros.

Ao refletir sobre esse mapa racial brasileiro, este estudo justifica-se na linha de pesquisa Produção Social da Diferença: Minorias Nacionais, Questões Étnicas, Raciais e de Gênero, ao propor uma análise voltada à descolonização do currículo e à decolonização do

saber, do poder e do ser, por meio de uma educação comprometida com as relações étnico-raciais.

Portanto, entende-se também, que esta pesquisa é relevante por pretender levar a cabo uma abordagem de educação emancipatória e antirracista, propondo a adoção de novas epistemologias com caráter de(s)colonial e para além de uma linha Abissal (Santos, 2010), contribuindo dessa forma, com a ampliação dos estudos africanos e afro-brasileiros na academia brasileira.

1.2 Percorso Metodológico

A pesquisa, ora apresentada, tem como aporte teórico a teoria crítica latino-americana dos estudos decoloniais, ao ter como objeto de estudo a Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-brasileiro (LIESAFRO), buscando compreender até que ponto, a proposta de seus criadores está pautando um projeto decolonial do conhecimento.

Para alcançar tal objetivo, adotou-se nessa pesquisa a análise de conteúdo de Laurence Bardin (2016), partindo das hipóteses pré-estabelecidas sobre a licenciatura, sua proposta curricular interdisciplinar e os documentos formuladores que compartilham a concepção de um currículo descolonizador e descolonizado (UFMA, 2014; 2017; Gomes, 2012; Neris et al., 2021) e afrocentrado (Asanti, 2009; Torquato et al. 2023; Pereira, 2023). Ao adotarmos a concepção de Assanti, partimos de uma proposta epistemológica de lugar dos sujeitos colonizados para se pensar a África e os sujeitos diaspóricos (Asanti, 2009, p. 93)⁹.

Para efeito didático, ao longo do texto, ao utilizarmos a terminologia descolonial, estamos partindo da concepção de Nilma Lino Gomes, compreendendo como um processo crítico ao colonialismo e suas estruturas sociais de base eurocêntrica, com foco no currículo, já o termo decolonial, refere-se aos pensadores latino-americanos do Grupo Modernidade/Colonialidade criado em 1998, como uma teoria crítica que questiona o colonialismo e a colonialidade, buscando romper com as estruturas do poder, do saber e do ser.

⁹ Professor titular do Departamento de Estudos Africano-Americanos da Universidade Temple, Filadélfia, EUA, onde fundou e implantou o primeiro programa de doutorado em Estudos Africano-Americanos dos Estados Unidos. Autor de mais de setenta livros, fundou e foi curador do Museu de Artes e Antiguidade Africanas na cidade de Búfalo, NY. Viaja frequentemente à África, tendo se radicado durante vários anos no Zimbábue e se tornado chefe tradicional (rei) em Gana, sob o título Nana Okru. Sua inovadora contribuição ao pensamento contemporâneo e aos estudos africanos está reunida nas obras *Afrocentricity* (2003), *Kemet, afrocentricity, and knowledge* (1990) e *The history of Africa* (2007). Em seus escritos sobre afrocentricidade, refere-se sobre essencialmente a proposta epistemológica de lugar “ao falar de afrocentricidade como uma redefinição radical, procuramos reorientar os africanos a uma posição centrada”. (Asanti, 2009, p. 94). Ver Asanti (2008).

Os documentos legais, que embasam a formulação do curso, utilizam o conceito de interdisciplinaridade, mas ao analisarmos nosso objeto de pesquisa, percebemos uma abordagem transdisciplinar, pois tal conceito apresenta-se metodologicamente de forma mais ampla, nesse sentido refletimos como a transdisciplinaridade¹⁰ se apresenta no currículo e nas suas bases formativas “Quando falamos de transdisciplinaridade estamos colocando em evidência uma visão emergente, que é uma nova atitude perante o saber, um novo modo de ser”. (Nicolescu et al., 2000, p. 5).

Além da transdisciplinaridade para se pensar sua estrutura curricular, adota-se o conceito de afrocentricidade para pensar sobre a conscientização da formulação da LIESAFRO a partir do seu currículo, postulando seus formuladores como agentes no processo educativo. Em sua dissertação de mestrado analisando a licenciatura, Walquíria Pereira (2023) defende seu caráter afrocentrado, pois este apresenta-se nos documentos legais formuladores, na perspectiva de seus idealizadores, na estrutura curricular e na fala de professoras consultadas em sua pesquisa “Identificamos que é uma licenciatura afrocentrada por orientar a discussão da história e cultura mundial por meio de uma perspectiva africana” (Pereira, 2023, p. 147). Portanto, ao adotarmos metodologicamente os conceitos de transdisciplinaridade e afrocentricidade, partimos da compreensão de epistemes emergentes para problematizar o estudo *in loco*.

Para uma melhor compreensão da estrutura formativa e curricular, adotamos a análise de conteúdo, ancorada em procedimentos e técnicas que são complementares, organizados da seguinte forma: 1) pré-análise; 2) a exploração do material e 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. (Bardin, 2016). Em relação ao item 1, consiste na fase de organização, isso se fez presente desde o primeiro ano do doutorado (2021), quando da reformulação do projeto de pesquisa e da organização do material a ser pesquisado e tratado. Nesse momento, começou a delimitar as categorias analíticas e os documentos a serem analisados. É na pré-análise que se estabelece a formulação das hipóteses e objetivos que conduzirão a pesquisa. Seguindo o método de Bardin, após a pré-análise passa-se para a fase seguinte: 2) exploração do material. Nessa etapa acontece a sistematização das decisões tomadas e nas codificações das leituras e decomposição do que foi levantado no item 1. E, por fim, 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Essa fase consiste no

¹⁰ A transdisciplinaridade é objeto de estudo e pesquisa do Centro de Educação Transdisciplinar (CETRANS), que desde 1998 trabalha com formação de formadores em uma perspectiva transdisciplinar. Ver mais (Nicolescu *et al.*, 2000; 2002)

tratamento dos dados significados e válidos, permitindo estabelecer quadros de resultados. (Bardin, 2016).

O método do autor é adotado nesta pesquisa para análise da LIESAFRO. O curso, objeto de análise, apresenta-se como pioneiro no Brasil a nível de graduação. Em sua proposta teórica e metodológica, no processo ensino-aprendizagem, a criação da licenciatura no estado do Maranhão é justificada por esta região apresentar uma desigualdade histórica-social em sua diversidade étnico-racial, o que reflete diretamente na ausência de professores para atuação na educação básica, principalmente com foco em uma perspectiva pautada na diversidade. (UFMA, 2014; 2017).

Nessa análise, parte-se do campo teórico dos estudos decoloniais, com foco nos pensadores latino-americanos do Grupo Modernidade/Colonialidade “Trata-se, em síntese, de uma construção alternativa à modernidade eurocêntrica, tanto no seu projeto de civilização quanto em suas propostas epistêmicas” (Oliveira; Candau, 2017, p. 17). Adota-se tal abordagem neste estudo pelo posicionamento político e social, que busca (des)construir e (re)construir formas outras de pensar a realidade social.

Essa perspectiva teórica e metodológica está embasada no pensamento de Boaventura de Sousa Santos e nas epistemologias do Sul, “é preciso aprender que existe o Sul; aprender a ir para o Sul; aprender a partir do Sul e com o sul”. Ao optar por esse campo epistemológico, aciono politicamente a necessidade de pensar vias alternativas sobre o conhecimento. Não se trata de ignorar autores europeus e eurocentrados, esses serão utilizados no decorrer da pesquisa, mas ouviremos aos intelectuais periféricos e marginalizados, como sugere os estudos decoloniais. “Diferentemente da pós-modernidade, que continua pensando tendo como referência o ocidente moderno, a construção de um pensamento crítico ‘outro’, parte das experiências e histórias marcadas pela colonialidade” a partir de uma “perspectiva da decolonialidade da existência, do conhecimento e do poder” (Oliveira; Candau, 2010, p. 24).

A teoria crítica, adotada como recurso teórico, parte da compreensão de Boaventura de Sousa Santos, que a realidade não pode ser reduzida, sendo um campo de possibilidades e alternativas “A análise crítica do que existe, assenta no pressuposto de que a existência não esgota as possibilidades de existência e que, portanto, há alternativas suscetíveis de superar o que é criticável no que existe” (Santos, 2002, p. 23). Ao adotar a teoria crítica defendida pelo autor nesta pesquisa, partimos da compreensão que a realidade é infinita, logo, o conhecimento não se reduz a um monoconhecimento e a uma monocultura, como se construiu historicamente por meio de uma geopolítica (Mignolo, 2003), faz-se necessário partir metodologicamente da transdisciplinaridade (Nicolescu et al., 2000; 2002), por isso, ao abordar a questão da formação

do conhecimento moderno e, logo da colonialidade, torna-se necessário pensar criticamente em vias alternativas, é o que nos alerta Negro Bispo (2015; 2023), torna-se necessário um “contracolonialismo” como um processo de resistência epistemológico.

Ao adotar a teoria crítica moderna, Santos parte dos estudos de Karl Marx e dos marxistas, quando concebe que “A luta por objetivos emancipatórios é intrínseca à teoria crítica e daí que ‘a primeira consequência da teoria que reclama pela transformação global da sociedade é a intensificação da luta à qual a teoria está ligada” (Horkheimer, 1972 apud Santos, 2022, p. 25).

É sabido que na construção histórica-social da modernidade, as formas de dominação se fizeram presentes também no campo do conhecimento, quando a ciência moderna passou a operar por uma lógica binária racionalidade/irracionalidade, logo, o campo de enunciação da racionalidade ficou assentado na Europa e aos povos europeus, enquanto os demais espaços e povos foram subjugados como irracionais. Essa lógica de dominação que passou a ser hegemônica na modernidade, foi denominada por Anibal Quijano (2005) de colonialidade do poder, operando em um processo de dominação única e exclusiva de um prisma eurocêntrico por meio de uma geopolítica (Mignolo, 2003), que dotou a Europa de um poder-saber hegemônico.

A colonialidade do poder, fez presente na universalização do conhecimento e de uma racionalidade europeia a partir da colonialidade do saber. As formas de dominação da colonização ancoradas na colonização do poder, do saber foram cruciais na exclusão do outro como inferior, com sua colonialidade do ser. É nesse processo de colonialidade do poder, do saber e do ser que o grupo modernidade-colonialidade propõe a “diferença colonial” com uma geopolítica do conhecimento, a partir de espaços e sujeitos marginalizados e excluídos pela história, buscando um pensamento-outro (Mignolo, 2013). O pensamento-outro de Walter Mignolo é caracterizado como uma decolonialidade, desde a diferença colonial, por meio de uma crítica da subalternização e a emergência de um pensamento liminar.

Sobre essa dualidade do conhecimento, Boaventura de Sousa Santos (2008), advoga que as ciências sociais foram construídas com base em um “paradigma dominante”, que operou a partir do século XVI e com o domínio das ciências naturais e da dita racionalidade moderna, tornando-se um modelo global de racionalidade científica, quando se estendeu às ciências sociais emergentes, mas que se encontra hoje em crise. A “crise do paradigma dominante”, de acordo com o autor, por meio de condições sociais e teóricas, quando no final do século XIX, a detecção da insuficiência teórica para as explicações sociais. Estamos a partir de então a viver o “paradigma emergente”, que passa a reconhecer a pluralidade de conhecimentos que o

paradigma dominante recusou, um conhecimento não dualista, reconhecendo “Afinal, se todo o conhecimento é autoconhecimento, também todo o desconhecimento é auto desconhecimento” (Santos, 2008, p. 92), processo este que coloca a transdisciplinaridade para pensar vias alternativas sobre o saber. (Nicolescu et al., 2000; 2002)

Ao situar o pensamento de Santos (2008) com seu paradigma emergente, situamos os estudos decoloniais, compreendendo que tais estudos estão a recuperar saberes desperdiçados, como também a operar a partir de uma lógica não dualista que a modernidade europeia criou. Os estudos decoloniais são situados nessa pesquisa como um campo de enunciação para se pensar saberes e conhecimentos outros, não desperdiçando o pensamento dominante europeu, mas politizar o pensamento decolonial como um pensamento contra hegemônico a partir de sua pluralidade teórica e epistêmica, situação contrária ao paradigma dominante.

Ao adotarmos a teoria decolonial latino-americana na composição teórica dessa pesquisa, buscamos uma “sociologia das ausências e das emergências” formuladas por Boaventura de Sousa Santos (2002) para compreensão do objeto de estudo, pois é sabido que na construção histórica da modernidade a “monocultura” operou nas formas do conhecimento. Por isso, faz-se necessário (re)pensar saberes desperdiçados, que ficaram ausentes na produção do conhecimento, necessitando de suas emergências, pois de acordo com o autor, em contraposição à monocultura do saber faz-se preciso uma ecologia de saberes.

Para compreensão do LIESAFRO e seu projeto de produção do conhecimento, faz-se necessário compreendê-lo como uma “pedagogia decolonial” adotando a concepção da professora-militante e integrante do grupo modernidade/colonialidade Catharine Walsh (2005; 2013), concebendo como uma prática de desaprender o que é imposto, assumindo e reconstituindo o ser. Se no projeto da modernidade-colonialidade as formas de dominação operaram no poder, no saber e no ser, torna-se necessário pedagogias outras que busquem reconstituir os aniquilamentos operados nesse processo por meio de uma ação política, como proposta nas Diretrizes Curriculares Nacionais Para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira “Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra” (BRASIL, 2004, p. 13). As diretrizes situam-se como “políticas públicas de reformulação curricular no Brasil” (Oliveira; Candau, 2010) e formação docente para o EREER (Coelho, 2018; Brasil, 2003; 2004; 2009; 2006; Pacheco, 2021).

A ação política faz-se presente nos documentos normativos, formativos e resoluções que embasam a formulação e criação da Licenciatura, a saber: Diretrizes Curriculares Nacionais

para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004); o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2009); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Brasil, 2012) e a Lei 10639/2003, que alterou a LDB 1996, inserindo futuramente a 11645/2008. (Brasil, 2003). Os documentos citados, partem de diversidade étnica cultural da sociedade brasileira e sua inserção no campo educacional.

Para Nelson Maldonado-Torres (2013, p. 11-12, tradução própria) “A pedagogia decolonial é uma parte intrínseca do discurso sobre colonialidade e a (des)colonialidade do ser, mas também conectado com o fazer, isto é, com as práticas de desaprender e reaprender tanto nível teórico, como artístico, como ação política”. Tal prática passa a ser acionada no plural: Pedagogias decoloniais, pois os autores compreendem que são várias as formas, ações e sentidos dados e atribuídos na ação política dos sujeitos e grupos marginalizados no processo de (des)colonização. (Maldonado-Torres, 2013; Walsh, 2013).

Mas ao focar em uma pedagogia decolonial não estamos fazendo como um instrumento formativo e instrumentalista de ensino e transmissão do saber, mas compreendendo como lutas sociais e políticas de libertação.

Obviamente, a pedagogia e o pedagógico aqui não são pensados no sentido instrumentalista de ensino e transmissão do saber, eles não se limitam ao campo da educação ou aos espaços educativos. Pelo contrário, e como Paulo Freire disse uma vez, a pedagogia é entendida como uma metodologia essencial dentro e para as lutas sociais, políticas, ontológicas e epistêmicas de libertação (Walsh, 2013, p. 29).

Ao enfocar em uma pedagogia decolonial, compartilhamos com Walsh, seu pensamento e posicionamento político, compreendendo que no contexto da modernidade-colonialidade o desperdício epistêmico ocasionou uma marginalização em várias outras formas de conhecimento e sociedades, por isso, faz-se necessário formas outras para se pensar a realidade social, para isso, propõe o “pensamento crítico de fronteira” para transformação das formas de colonialidade. (Walsh, 2005).

[...] pedagogias decoloniais. Pedagogias compreendidas como as metodologias produzidas nos contextos de luta, marginalização, resistência e o que Adolfo Albán chamou de “reexistência”; pedagogias como práticas insurgentes que quebram a modernidade/colonialidade e tornam possíveis muitas outras formas de ser, pensar, conhecer, sentir, existir e conviver. (Walsh, 2013, p. 19, tradução própria).

Nesse percurso, adotamos como referencial teórico, autores decoloniais para pensarmos as questões postas pelo colonialismo e a colonialidade, partindo da decolonialidade do poder, do saber e do ser. Essa trilha conduziu a pesquisa quanto às análises dos dados que

foram feitas a partir de questionários com os formuladores do LIESAFRO. Os questionários serviram para compreensão da formulação da licenciatura, para além do paradigma dominante, analisando nos discursos dos informantes qual a perspectiva teórica e metodológica adotada na formulação e implementação da referida graduação. Ainda como recurso metodológico, analisamos as monografias depositadas para percebermos sobre os temas que estão sendo abordados pelos alunos egressos.

O pensamento decolonial, como alternativa epistemológica para situar outros saberes não-eurocêntricos, na concepção de Santos e sua formulação teórica das Epistemologias do Sul (2011), das pedagogias decoloniais de Walsh (2005, 2013) e da afrocentricidade de Asanti (2009), serviram de base para analisarmos o movimento negro e sua luta histórica por uma educação antirracista e o direito da população negra a educação. Partindo do reconhecimento dos movimentos sociais latino-americanos em suas construções históricas por conhecimentos ancestrais e pela necessidade de epistemologias outras. Santos (2011) advoga que os movimentos sociais têm demonstrado usar um modelo contra hegemônico para pensar conceitos hegemônicos. Nesse sentido, ao situarmos o movimento negro brasileiro como movimento histórico-social, buscamos identificar como atuou/atua no campo educacional em prol de uma educação antirracista e descolonizadora a partir da afrocentricidade.

A análise bibliográfica e documental sobre os documentos legais que embasam a formulação do curso analisado e da Lei 10.639/2003, como recurso metodológico serviu de guia nas concepções estruturais da pesquisa, buscando compreender à luz da teoria crítica e da pedagogia decolonial, como e até que ponto a LIESAFRO se apresenta em uma perspectiva de(s)colonial, pois ao se colocar como uma educação antirracista pautada na luta histórica do movimento negro e dos sujeitos históricos afro-brasileiros, aciona a inserção desses marginalizados sociais em suas lutas históricas pelo direito ao reconhecimento das memórias coletivas e sociais. Nesse sentido, para Maldonado-Torres, “A pedagogia é ponte irreduzível entre a (des)colonialidade do ser, do fazer e do poder” (2013, p. 12, tradução própria).

O intelectual, militante e quilombola Negro Bispo, ao analisar eventos da questão étnico-racial e o início da colonização afro-pindorâmica¹¹ no Brasil, defende a necessidade de uma “contra colonização”, compreendida por “todos os processos de resistência e de luta em defesa dos territórios dos povos contra colonizadores, os símbolos, as significações e os modos

¹¹ De acordo com o autor “Pindorama (Terra das Palmeiras) é uma expressão tupi-guarani para designar todas as regiões e territórios da hoje chamada América do Sul. Utilizarei alternativamente colonização afro pindorâmica para denominar a colonização nas Américas, enquanto um exercício de descolonização da linguagem e do pensamento” (Bispo, 2015, p. 20).

de vida praticados nesses territórios”. (Bispo, 2015, p. 48). A contra colonização de Negro Bispo, como um processo de resistência, se faz presente no movimento negro brasileiro, nas políticas públicas antirracistas e, logo, na LIESAFRO, quando este aciona uma educação inclusiva na perspectiva étnico-racial e afrocentrada, propondo para além de um modelo educacional eurocêntrico histórias outras na construção do conhecimento, priorizando a transdisciplinaridade para a compreensão das realidades sociais para além do paradigma dominante.

Portanto, ao acionarmos a teoria crítica latino-americana com os estudos decoloniais, a concepção de currículo afrocentrado, transdisciplinar, descolonial e a pedagogia decolonial como recurso teórico e metodológico, partimos da compreensão de alternativas outras para explicação da realidade social dos sujeitos que foram marginalizados em seus territórios e suas culturas por uma monocultura do saber, do poder e do ser, buscando agora não uma mudança de foco eurocêntrico para um afrocêntrico, mas demonstrar que há outras possibilidades para se construir histórias que não seja a história única, por meio da contra colonização, da transdisciplinaridade com a descolonização curricular.

2 O PENSAMENTO DECOLONIAL E SEU PROJETO DE CONHECIMENTO

Discute-se, neste capítulo, a crítica ao conhecimento moderno hegemônico formulado pelo pensamento decolonial latino-americano do Grupo Modernidade/Colonialidade, refletindo como a modernidade europeia criou uma história única e hegemônica, emergindo na segunda metade do século XX movimentos teóricos e epistêmicos contra coloniais.

Como recurso teórico, partindo da teoria crítica de Santos (2002), aborda-se no presente capítulo a formação do conhecimento moderno, formulado a partir do século XVI com seu prisma eurocêntrico, constituindo-se, desde então, um projeto colonial e colonizador, que acabou por criar um saber hegemônico, geral e universalista. Essa construção da ideia de modernidade, a partir do pensamento Ocidental eurocêntrico, acabou por findar uma “história única”, esse pensamento singular tornou o perigo da própria história moderna, pois de acordo com a escritora nigeriana Chimamanda Adichie (2019), quando se tem apenas uma história, ela passa a ser a única conhecida, silenciando qualquer outra.

O intelectual baiano Alberto Guerreiro Ramos, desenvolveu críticas a este modelo eurocêntrico, pois as teorias científicas evolucionistas propagadas, principalmente a partir do século XVIII, constituíram-se de modelos exógenos para estudos das sociedades, como no caso brasileiro, ocasionando uma “teoria monolinear do progresso humano em que as épocas se escalonam desde a barbárie até o estado racional” (Ramos, 1995, p. 43). Para o autor, faz-se necessário uma crítica da Sociologia no Brasil, que se constituiu em seu processo formativo a partir das teorias socioantropológicas evolucionistas eurocêntricas, precisando uma sociologia nacional que desenvolva uma autoconsciência nacional, nisto consiste, em estudar o problema do país a partir de suas próprias realidades, “uma teoria militante da própria realidade nacional” (Ramos, 1995, p. 45). Para Guerreiro Ramos, a América-Latina, assim como o Brasil, produz uma “sociologia enlatada”, necessitando desenvolver uma “sociologia dinâmica”, que consiste em responder aos desafios da própria realidade. (Ramos, 1995).

As teorias científicas para o estudo das realidades sociais foram importadas, tendo nelas características eurocêntricas e estadunidenses (Ramos, 1995), o que ocasionou uma colonialidade do saber (Lander, 2005; Dussel, 2005; Mignolo, 2005; Castro-Gómez; 2005; Quijano, 2005). Problematizo, como o conhecimento hegemônico criou uma barreira epistemológica entre dois mundos, o do colonizado e o do colonizador, gerando consequências na produção do conhecimento. Assim, busco analisar, a partir de três autores, do mundo colonizado, suas percepções sobre a colonização e o colonialismo, como uma forma de

compreender o pensamento decolonial em contraposição ao colonial, e pensar por uma decolonialidade.

A produção do conhecimento eurocentrado, levantou debates e discussões no meio intelectual. As primeiras inquietações sobre o conhecimento único e hegemônico estão presentes nas teorias pós-coloniais com os teóricos Frantz Fanon, Albert Memmi, Aimé Césaire, Edward Said, Stuart Hall, o Grupo de Estudos Subalternos Indiano (criado em 1970 pelo indiano Ranajit Guha), o Grupo de Estudos Subalternos Latino-Americano 1980-1990 e, em 1998, o Grupo Colonialidade Modernidade, que propuseram os estudos decoloniais (Ballestrin, 2013; Aguiar, 2016). O que esses estudos têm em comum é a crítica ao modelo eurocêntrico-ocidental das formas de dominação que se construíram a partir da modernidade, com o processo de colonização das Américas, África e Ásia, porém nem todos conseguiram romper com o modelo eurocêntrico, o que veio a ser criticado pelos pensadores latino-americanos, Quijano (2000; 2005; 2008; 2010) e Mignolo (2003; 2007a; 2007b.).

Nessa linha crítica, acionamos o militante quilombola brasileiro Negro Bispo (2015; 2023), que parte de seu local de colonizado, refletindo sobre a “contra colonização”, como um processo de defesa diferente do colonialismo, encontraremos no movimento negro como um movimento de resistência que propõe a busca por direitos básicos da população afro-brasileira em busca de uma educação antirracista. Ainda de acordo com o autor, os colonizadores ao substituírem as diversas formas sociais de vivência e sociabilidade dos sujeitos colonizados, impuseram denominações generalizadas, desumanizando esses povos, ao “quebrar as suas identidades com o intuito de os coisificar/desumanizar”. (Bispo, 2015, p. 27)

Em manuscrito abordando as teorias pós-coloniais e os estudos subalternos, Jórissa Aguiar (2016, p. 273), define como resgate histórico dos sujeitos marginalizados “São perspectivas teóricas que permitem reconstruir os espaços de emissão dos discursos em sociedades em que se instalou o saber/poder da colonialidade, destacando o resgate da história, do conhecimento e do sujeito subalterno na luta por autonomia”. Esses espaços de enunciação foram criados a partir do eurocentrismo e sua ideologia da modernidade ocidental. Em uma perspectiva crítica a esse mito da modernidade, que sugere a anulação do outro, a teoria decolonial latino-americano propõe um “giro decolonial” (Aguiar, 2016, p. 274), teoria desenvolvida por Aníbal Quijano (2005), uma guinada epistemológica para se pensar o processo ocidentalizado da modernidade.

São mudanças políticas que trazem à baila novas questões teóricas para se pensar a América Latina contemporânea, recobrando o tema da identidade, da multiculturalidade, ao passo que se trava uma aproximação entre a história latino-americana, a formação excludente dos nossos Estados-nação, bem como o

questionamento da herança colonial dentro dos atuais padrões de poder. Na esteira dessa reflexão, parte da teoria social latino-americana e seus representantes vêm reivindicando contemporaneamente um giro decolonial, um rompimento com o ocidental-centrismo e seus reflexos no saber, uma demanda que surge pela expansão do argumento pós-colonialidade e dos estudos subalternos, num sentido gramsciano do termo. (Aguilar, 2016, p. 274)

A pesquisadora Gislaine Aparecida dos Santos (2019), considera a existência de pelo menos três núcleos centrais em torno dos quais os estudos pós-coloniais se desenvolveram: i) os Postcolonial Studies anglosaxão; ii) o dos estudos pós-coloniais latino-americanos e iii) os estudos da descolonização e da colonialidade do poder também desenvolvidos por pesquisadores latino-americanos, porém, o último grupo tem uma especificidade, “não se enquadrariam especificamente como pós-coloniais, mas sim como algo que completaria ou aprofundaria a perspectiva crítica proposta pelos dois grupos anteriores. Em outras palavras, poderíamos considerá-los como dissidentes” (Santos, 2019, p. 344).

Os dissidentes, como nomeado pela autora, formaram em 1998 o grupo Colonialidade Modernidade, com uma revisão crítica da modernidade a partir da América Latina, formando o pensamento decolonial. De acordo com Larissa Rosevics (2017), a diferença entre os estudos pós-coloniais para o pensamento decolonial, reside que esse último buscou romper com a colonização epistemológica latino-americana e os seus cânones, na maior parte de origem ocidental, algo que os estudos pós-coloniais não conseguiram superar, utilizando-se das teorias estruturalistas ocidentalizadas para explicações sociais da realidade do cone-sul.

Enquanto os pós-coloniais se aproximavam das correntes pós-modernas e pós-estruturalistas, os decoloniais voltaram-se para um projeto semelhante aos dos teóricos críticos de esquerda. Isso significa que, assim como os teóricos críticos de esquerda, os decoloniais buscam a emancipação de todos os tipos de dominação e opressão, em um diálogo interdisciplinar entre a economia, a política e a cultura. (Rosevics, 2017, p. 189)

A formulação dos pensamentos críticos a colonização e à modernidade podem ser mapeados em três grupos teóricos-epistemológicos: I) os estudos pós-coloniais, como corrente teórica, entre os anos 1970 e 1980; II) Estudos Subalternos Indianos e Latino-Americanos pós 1990 e, III) à formação de um pensamento decolonial por pensadores da América-Latina em 1998. Esse último teve críticas aos anteriores por compreender que não se havia rompido com o pensamento eurocêntrico para se pensar a questão colonial.

Mas, para compreensão da formação do grupo Colonialidade/Modernidade e suas críticas ao modelo hegemônico, torna-se preciso compreender como o conceito foi formulado. Para Santos (2019) os postcolonial studies, formados por pesquisadores das ciências humanas, das áreas da literatura, linguística e filosofia, partiram de uma concepção cultural para

denunciar e criticar a colonização. Essa concepção foi ancorada nos estudos culturais anglo-saxônicos de Stuart Hall, Homi Bhabha, entre outros, em suas críticas ao colonialismo. Se o foco dos anglo-saxões estava centrado nos aspectos culturais, em contraposição a esses, os pensadores latino-americanos dos estudos subalternos oriundos das ciências sociais e da economia, partiram do princípio de uma análise puramente economicista para compreensão do colonialismo e da colonização.

A partir de uma crítica aos modelos analíticos adotados pelos estudos culturais e os estudos subalternos latino-americanos, Castro-Gómez e Grosfoguel (2007) advogam pela necessidade de uma análise integrada entre economia e cultura, algo que não foi o caso dos estudos pós-coloniais devido a suas análises fechadas pelo modelo anglo-saxão com foco exclusivamente na cultura e os subalternos que priorizam a economia.

O facto é que os teóricos do sistema mundial têm dificuldade em pensar sobre a cultura, enquanto os teóricos anglo-saxônicos da pós-colonialidade têm dificuldade em conceptualizar os processos político-econômicos. Muitos investigadores do sistema-mundo reconhecem a importância da linguagem e dos discursos, mas não sabem o que fazer com eles ou como articulá-los à análise da economia política sem reproduzir um economicismo vulgar. Da mesma forma, muitos investigadores do pós-colonialismo reconhecem a importância da economia política, mas não sabem como integrá-la na análise cultural sem reproduzir um culturalismo vulgar. Desta forma, ambas as correntes flutuam entre os perigos do reducionismo econômico e os desastres do reducionismo culturalista. (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007, p.16, tradução própria).

Para a superação dos reducionismos, seja ele cultural ou econômico, faz-se preciso “considerar o entrelaçamento entre economia, política e cultura” (Santos, 2019, p. 346). As relações entre esses, torna-se essencial para compreensão do colonialismo, da colonização e da colonialidade, por isso, a necessidade de perceber que as formas de dominação impostas pelo projeto da modernidade estão ancoradas nas estruturas sociais e não apenas em determinadas categorias. O colonialismo, assim como a colonialidade, operam a partir de um universo de discursos e práticas, por isso, a necessidade de sua compreensão de forma ampla e não limitada.

A teoria pós-colonial tem sua gênese nos estudos culturais e literários, partindo das análises críticas entre centro e periferia, com a incorporação de autores de fora dos grandes centros de produção do conhecimento, localmente gestados no continente europeu, agora esses intelectuais estão situados em locais considerados periféricos na produção do conhecimento (Castro-Gómez, Grosfoguel, 2007; Aguiar, 2016).

A formação da teoria pós-colonial do pensamento asiático nos anos de 1970-1980 por meio do grupo de estudos subalternos com seu expoente Ranajit Guha e Gayatri Chakravorty Spivak com a obra *Pode o subalterno falar* (2010), partem de uma crítica aos modelos

eurocêntricos de dominação. A partir do grupo indiano, formou-se na América Latina o grupo de estudos subalternos latino-americanos, com representantes em várias universidades americanas nos anos 1990, como marco a obra *Colonialidad y modernidad racionalidad*, do sociólogo peruano Aníbal Quijano (1992), um compromisso ideológico com os periféricos. (Aguiar, 2016; Balestrin, 2013).

A teoria pós-colonial parte de uma crítica às formas coloniais que foram implementadas a partir do mito da criação da modernidade europeia, que acabou por colonizar lugares e pessoas, criando uma universalidade hegemônica sobre o conhecimento. As teorias pós-coloniais e o grupo de estudos subalternos, começaram a ser questionados por teóricos Latino-americanos, pois esses perceberam que as questões postas não respondiam às questões da América Latina. Os processos de colonização nessa parte do continente tiveram outras influências e aspectos que precisavam ser estudados a partir da sua própria especificidade.

O final da década de 1990 viu eclodir os chamados estudos decoloniais, principalmente a partir de mudanças políticas e novas questões teóricas e epistemológicas para se pensar a América Latina “A questão do poder do conhecimento e seus vínculos com os interesses do capitalismo, a história colonial e a modernidade tem sido interesse de grupo de intelectuais latino-americanos desde o final dos anos 90”. (Walsh, 2005, p. 17, tradução própria).

A noção de modernidade passou a ser questionada por esses pensadores periféricos, colocando a modernidade em uma outra dimensão temporal, não mais a do mito da criação pós-século XVII e os acontecimentos históricos advindos da Europa, mas do século XV, considerando que esse foi o momento da colonização e logo da modernidade, precisando a partir dessa problemática, fazer uma (re)leitura do processo de colonização, (Mignolo, 2003, 2005, 2007; Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007; Quijano, 2005, 2007, 2010, Lander, 2007; Walsh, 2005), o ponto central do grupo tem sido a descolonização dos padrões do poder, do saber e do ser. (Walsh, 2005).

O grupo Modernidade/Colonialidade (Mignolo, 2003, 2005, 2007; Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007; Quijano, 2005, 2007, 2010, Lander, 2007; Walsh, 2005), formado a partir do rompimento dos estudos subalternos latino-americanos, inspirado no Grupo Sul-Asiático dos Estudos Subalternos com Partha Chatterjee, Dipesh Chakrabarty e Gayatri Chakrabarty Spivak, buscou analisar as relações coloniais modernas por meio da colonialidade do poder, compreendendo que a colonialidade não foi eliminada com o fim do colonialismo no século XIX (Balestrin, 2013).

Assim como Grosfoguel (2008), o semiólogo argentino Walter Mignolo, um dos principais autores decoloniais, teceu críticas aos grupos subalternos indiano e latino-americano,

compreendendo que os problemas oriundos do colonialismo na América Latina, diferem-se dos encontrados na Índia, precisando de uma crítica do ocidentalismo a partir do próprio continente latino-americano. Por essas e outras divergências de caráter epistêmicos e teóricos, o grupo dos estudos subalternos foi dissolvido em 1998, formando o Grupo Colonialidade/Modernidade, com autores latino-americanos que passaram a pensar o problema do colonialismo e suas consequências a partir da própria América Latina (Mignolo, 2007; Grosfoguel, 2008). Nota-se, que o descontentamento dos autores, e que levou a formação do Grupo Colonialidade/Modernidade, se deu pelos grupos anteriores não terem rompido com o modelo eurocêntrico para pensar vias alternativas do conhecimento, algo necessário para um pensamento decolonial.

O termo pós-colonial, confunde-se com uma ação surgida com o fim formal do colonialismo no século XIX nos espaços colonizados, desde o século XVI. Essa definição passou a ser questionada, pois o fim do sistema colonial não representa o fim do colonialismo, pelo contrário, novas formas de colonização passaram a se fazer presentes nesses espaços, agora livres do domínio colonial. Para os autores decoloniais (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007; Maldonado-Torres, 2007; Lander, 2007; Grosfoguel, 2007; 2008; Santos, 2007; Walsh, 2005; 2019), a colonialidade não findou com o fim formal do colonialismo, a colonialidade permanece operando nas formas de classificação e nas estruturas sociais do mundo globalizado, “las estructuras de larga duración formadas durante los siglos XVI y XVII continúan jugando un rol importante en el presente” (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007, p. 10).

Na formação de conhecimentos alternativos, o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, em escrito crítico para descolonização dos paradigmas da economia política, bem como a análise do sistema-mundo, e um dos defensores do pensamento decolonial, advoga que os fatores que levaram a dissolução dos estudos subalternos indiano e latino-americano, se devem ao fato de seus integrantes continuarem a utilizar teóricos europeus para pensar na causa dos subalternos. O autor apresenta dois fatores principais para dissolução dos grupos de estudos subalternos: I) os membros do grupo latino-americano, em sua maioria, acadêmicos nos Estados Unidos, reproduziram o esquema epistêmico a partir daquele país, tornando-se “latino-americanistas” e II) o grupo deu preferência teórica aos “quatro cavaleiros do Apocalipse”, [...] Foucault, Derrida, Gramsci e Guha, sendo esse último o único não-europeu, de nacionalidade subalterna indiana. “Ao preferirem pensadores ocidentais como principal instrumento teórico, traíram o objetivo de produzir estudos subalternos”, mas reconhecem a importância desses grupos para guinada de um pensamento decolonial (Grosfoguel, 2008, p. 116).

Luciana Ballestrin (2013), chama atenção para os equívocos, quando da utilização do termo pós-colonial, pois o mesmo causa ambiguidades, quando utilizado de forma equivocada para expressar a ideia de pós-colonialismo, como um movimento intelectual surgido após o fim do período colonial, pois considera que antes do fim institucionalizado desse sistema, já havia pensadores produzindo conhecimento para além do cânone europeu, como também, em uma segunda falha, continua no pensamento pós-século XIX, quando da identificação entre colonizado e colonizador. O processo de colonização precisa ser compreendido assimetricamente e não apenas de forma simétrica, ou seja, a desigualdade presente no movimento de descolonização, precisa ser compreendida de dentro dos espaços colonizados e pelos sujeitos com suas experiências históricas, pois a descolonização foi um processo lento e violento no interior das próprias sociedades colonizadas (Césaire, 2020; Fanon, 1962; Memmi, 1997)

Grosfoguel (2008), ressalta que os estudos pós-coloniais não devem ser compreendidos como uma crítica antieuropeia, mas que se trata de uma perspectiva crítica em relação ao nacionalismo, ao colonialismo e aos fundamentalismos, quer eurocêntricos, quer do Terceiro Mundo. Para um pensamento decolonial o autor propõe as seguintes ações:

1) uma perspectiva epistêmica decolonial exige um cânone de pensamento mais amplo do que cânone ocidental (incluindo o cânone ocidental de esquerda); 2) uma perspectiva verdadeiramente universal não pode basear-se num universal abstrato, [...], antes teria de ser o resultado de um diálogo crítico entre diversos projetos críticos políticos/éticos/epistêmicos, que tenham como horizonte de sentido um mundo pluriversal e não a um mundo universal; 3) a descolonização do conhecimento exigiria levar a sério a perspectiva/cosmologia/visões de pensadores críticos do Sul Global, que pensam com e a partir de corpos e lugares étnico-raciais/sexuais subalternizados (Grosfoguel, 2007a, p.384-385)

Os estudos decoloniais partem do reconhecimento da existência de outras formas de conhecimento e de seus produtores, para além daquelas postas historicamente pelo eurocentrismo, aos projetos da modernidade europeia com seus acontecimentos históricos, generalistas e sua universalidade. Esses episódios marcam uma fase de transição e consolidação da humanidade com o poder capitalista moderno, onde a criação e anulação do outro passaram a ser critérios de identificação e exclusão geográfica (Quijano, 2005; 2007; Grosfoguel, 2007; 2008). A teoria decolonial pode ser definida como um movimento político, intelectual e interdisciplinar, que busca uma reinvenção da construção histórica simétrica, mostrando uma história assimétrica e outras epistemologias para além do cabedal europeu.

O filósofo porto-riquenho Maldonado-Torres, faz uma diferenciação básica, mas necessária entre colonialismo e colonialidade. O colonialismo refere-se a uma relação política e econômica, iniciado com a colonização da América no século XV até seu fim formal no século

XIX, com as lutas de independência de países do continente africano. Já, a colonialidade originou-se com o colonialismo, mas ultrapassou os limites do século XIX, fazendo-se presente até os dias atuais por meio das práticas e formas de dominação criadas desde a modernidade, ou seja, a colonialidade sobrevive ao colonialismo (Maldonado-Torres, 2007).

Compartilhando da diferenciação entre colonialismo e colonialidade, Grosfoguel (2008, p. 126) defende que “A colonialidade permite-nos compreender a continuidade das formas coloniais de dominação e pelas estruturas do sistema-mundo capitalista moderno/colonial”, a partir das estruturas da divisão internacional do trabalho e das classificações sociais, que operam por meio de agentes internacionais situados nos novos centros do poder econômico.

Um dos mais poderosos mitos do século XX foi a noção de que a eliminação das administrações coloniais conduziu à descolonização do mundo, o que originou o mito de um mundo ‘pós-colonial’ [...] Continuamos a viver sob a mesma ‘matriz do poder colonial’. Com a descolonização jurídico-política saímos de um período de ‘colonialismo global’ para entrar num período de ‘colonialidade global’. (Grosfoguel, 2008, p.126)

E continua:

A colonialidade permite-nos compreender a continuidade das formas coloniais de dominação e pelas estruturas do sistema-mundo capitalista moderno/colonial. A expressão ‘colonialidade do poder’ designa um processo fundamental de estruturação do sistema-mundo moderno/colonial, que articula os lugares periféricos da divisão internacional do trabalho com a hierarquia étnico-racial das cidades metropolitanas globais. Os Estados-nação periféricos e os povos não-europeus vivem hoje sob o regime da colonialidade global imposto pelos Estados Unidos, através do FMI, Banco Mundial, do Pentágono e da OTAN. As zonas periféricas mantêm-se numa situação colonial, ainda que não estejam sujeitas a uma administração colonial. (Grosfoguel, 2008.p. 127-128)

Os estudos decoloniais apresentam-se como um campo teórico-epistemológico-político, formulado a partir de pensadores latino-americanos, que postulam em seus estudos uma revisão crítica da construção histórica da modernidade e do processo de colonização, que começou a ser debatido para além de uma dominação apenas territorial, mas em outros campos da vida social, cultural e política a partir do grupo Modernidade/Colonialidade, por uma renovação crítica do pensamento das Ciências Sociais na América Latina (Ballestrin, 2013; Mignolo, 2003; Castro-Gómez, Grosfoguel, 2007, 2008; Quijano, 2005, 2007, 2010).

Portanto, ao acionarmos a teoria crítica decolonial nesta pesquisa, procuramos desenvolver uma reflexão a partir da perspectiva do contracolonialismo de Negro Bispo (2015; 2023), compreendendo como um ato reivindicatório do processo de colonização, neste sentido, relacionamos o LIESAFRO neste processo.

2.1 O pensamento decolonial e o “giro decolonial”

Na construção histórica do pensamento decolonial do grupo Modernidade/colonialidade, é proposto a necessidade de retomada ao projeto da colonialidade para se pensar sua formulação teórica para assim (re)construir como operacionalizou as formas de dominação social.

Ao situarmos o pensamento decolonial com sua crítica ao modelo de enunciação do conhecimento moderno, para fins didáticos, apresentamos abaixo uma tabela com as informações dos principais autores decoloniais do grupo Modernidade/colonialidade. Compreendemos que ao situar o local de enunciação dos pensadores críticos a colonização do saber, estamos a promover uma decolonialidade intelectual, apresentando estes autores a partir de seus locais nacionais, construídos historicamente como inferiores no processo de colonização do poder, do saber e do ser.

Integrante	Área	Nacionalidade	Universidade onde leciona
Aníbal Quijano (1928-2018)	sociologia	peruana	Universidad de San Marcos, Peru
Enrique Dussel (1934-2023)	Filosofia	argentina	Universidad Nacional Autónoma do México
Walter Mignolo (1941-)	semiótica	argentina	Duke University-EUA
Immanuel Wallerstein (1930-2019)	sociologia	estadounidense	Yale University, EUA
Santiago Castro-Gómez (1958-)	filosofia	colombiana	Pontificia Universidad Javeriana, Colômbia
Nelson Maldonado-Torres (1971-)	filosofia	porto-riquenha	University of California, Berkeley, EUA
Ramón Grosfóguel (1956-)	sociologia	porto-riquenha	University of California, Berkeley, EUA
Edgardo Lander	sociologia	venezuelana	Universidad Central

(1942-)			da Venezuela
Arturo Escobar (1952-)	antropologia	colombiana	University of North Carolina, EUA
Fernando Coronil (1944-2011)	antropologia	venezuelana	University of New York, EUA
Boaventura de Sousa Santos (1940-)	Direito	portuguesa	Universidade de Coimbra, Portugal
Catharine Walsh (sem informação)	linguística	estadunidense	Universidad Andina Simón Bolívar, Equador
Zulma Palermo (sem informação)	semiótica	argentina	Universidad Nacional de Salta, Argentina

adaptado pelo autor (2025) a partir de Ballestrin (2013)

A tabela acima apresenta o perfil, a área e nacionalidade dos principais integrantes do grupo composto por peruanos, argentinos, estadunidenses, colombianos, porto-riquenhos, venezuelanos e portugueses, estes locais de enunciação demonstra de onde estão partindo às críticas decoloniais, ação necessária para situarmos o lócus da produção de novas perspectivas teóricas.

No prólogo da obra Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico, Santiago Castro-Gómez e Ramon Grosfoguel (2007), apresentam de forma sucinta, a trajetória do grupo de investigação Modernidade/Colonialidade, os campos teóricos e as categorias analíticas abordadas por pesquisadores, principalmente, latino-americanos. Esses autores estão a desempenhar o que Nelson Maldonado-Torres (2005), chamou de “giro decolonial”, movimento intelectual e político que busca revisar a formação da modernidade como se construiu historicamente, “movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade” (Ballestrin, 2013, p.105).

O giro decolonial tem como ponto de partida uma renovação crítica, ao propor uma ruptura epistêmica.

O Giro Decolonial representa três movimentos marcantes para a renovação crítica das Ciências Sociais na América Latina no século XXI: a inserção do continente no debate pós-colonial; a ruptura com os estudos culturais, subalternos - indianos e latino-americanos - e pós-coloniais, e a radicalização do argumento pós-colonial. (Ballestrin, 2013, p. 97)

As rupturas postas por Ballestrin fazem parte da crítica central do grupo, com suas críticas na produção do conhecimento formulado a partir de um modelo europeu, por isso, a necessidade de (re)pensar a produção do conhecimento para além dessa fronteira epistêmica, criada na formação da modernidade europeia, que subjugou, anulou e excluiu outras formas de saberes, por isso, faz-se necessário um pensamento decolonial (Wirth, 2005; Mignolo, 2007; Castro-Gómez, 2005; Grosfoguel, 2007, 2008; Quijano, 2005; Maldonado-Torres, 2007; Lander, 2005).

Para Catharine Walsh (2005; 2019), o pensamento decolonial apresenta-se como uma via alternativa para explicações da realidade social latino-americana, o que ela chama de “pensamento outro”. Essa ideia de “pensamento outro” é influenciada pelo árabe-islâmico Abdclkebir Khatibi, mas a equatoriana reconhece criticamente que, a perspectiva de Khatibi parte de um lugar geopolítico e epistêmico de enunciação onde a descolonização não é simplesmente um assunto intelectual e político, se não também um assunto de existência” (Walsh, 2005, p. 21). A existência é justamente o acionamento do pensamento decolonial ao buscar situar esses sujeitos como indivíduos de direitos, de uma existência real, cuja humanidade tenha negada pela modernidade ocidental.

Ballestrin pontua que o grupo de pesquisadores latino-americanos promoveu uma inversão radical ao mudar a conceituação pós-colonial para giro decolonial. O giro decolonial foi uma ruptura com a noção pós-colonial que passou a ser criticada pelo grupo, apresentado o novo termo como movimento de resistência e propondo a utilização do termo decolonial ao invés de pós-colonial.

A formulação do pensamento decolonial foi elaborado posteriormente ao que Mignolo teria denominado de “Pensamento Fronteiriço”, que parte de uma perspectiva da subalternidade criada pelo processo colonial, buscando romper essa fronteira ideológica, para isso, torna-se necessário uma afirmação e positivação dos conhecimentos aniquilados pela modernidade europeia. Na construção dessa modernidade, criou-se uma linha ideológica de fronteira, negando a partir desse momento, qualquer forma de conhecimento do ponto de vista da racionalidade não-eurocêntrica. Por isso, o pensamento fronteiriço busca romper com essa linha imaginária, postulando um pensamento de fronteira como contra hegemônico.

Essa linha ideológica também foi criticada por Boaventura de Sousa Santos (2009), o autor português concebe que a modernidade europeia criou uma “linha abissal” do conhecimento e, a partir de então, uma diferenciação entre Europa produtora de conhecimento e o Sul global, espaço que não detinham capacidades racionais para produzir saberes científicos. Essas linhas divisórias que separam o mundo moderno, buscam agora serem recuperadas pelos

pensadores decoloniais, como sujeitos e locais subalternizados pela história, postulando uma positivação desse processo e histórias outras, não generalistas e nem universalistas.

O pensamento decolonial apresenta uma tríade formada por intelectuais que já estavam pensando nessa perspectiva, como alternativa de um outro conhecimento formado e articulado pelo subalterno, antes do processo formal do colonialismo. São eles Césaire, Memmi e Fanon, juntando a esses pioneiros posteriormente, outros pensadores periféricos.

Franz Fanon (1925-1961) – psicanalista, negro, nascido na Martinica e revolucionário do processo de libertação nacional da Argélia –, Aimé Césaire (1913-2008) – poeta, negro, também nascido na Martinica – e Albert Memmi (1920-) – escritor e professor, nascido na Tunísia, de origem judaica – foram os porta-vozes que intercederam pelo colonizado quando este não tinha voz, para usar os termos de Spivak. Os livros Retrato do colonizado precedido de retrato do colonizador (1947), de Albert Memmi, Discurso sobre o colonialismo (1950), de Césaire, e Os condenados da terra (1961), de Franz Fanon, foram escritos seminais [...] A esses três clássicos soma-se a obra Orientalismo (1978), de Edward Said (1935-2003), crítico literário de origem palestina, intelectual e militante da causa. O Oriente como “invenção” do Ocidente denunciou a funcionalidade da produção do conhecimento no exercício de dominação sobre o “outro” (Ballestrin, 2013, p.92)

Como apresentado por Ballestrin, na gênese de uma produção alternativa do conhecimento, esses autores, com suas respectivas obras, colocaram os estudos pós-coloniais no centro do debate do conhecimento. A origem desses autores se torna fulcral para a compreensão desses novos estudos e de suas literaturas, que buscaram romper com o padrão hegemônico do conhecimento, inserindo os periféricos e marginalizados como produtores e intelectuais de produção científica.

Não foi só um rompimento de cátedra geográfica, se deu uma via alternativa de escrita sobre povos, sociedades e culturas que foram construídos à margem do discurso dominante, contribuindo assim para uma base epistemológica das Ciências Sociais. A via alternativa para Santos (2009), é a produção de conhecimento pós-abissal, rompendo o pensamento abissal, compreendendo a diversidade epistêmica do mundo a partir de uma “ecologia de saberes”, essa por sua vez “se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos” e o “conhecimento é interconhecimento” (Santos, 2009, p. 44-45).

A concepção de descolonialidade é assim apresentada por seu grande expoente Wagner Mignolo

Colonialidade e descolonialidade introduzem uma fratura entre a pós-modernidade e a pós-colonialidade como projetos no meio do caminho entre o pensamento pós-moderno francês de Michel Foucault, Jacques Lacan e Jacques Derrida e quem é reconhecido como a base do cânone pós-colonial: Edward Said, Gayatri Spivak e Hommi Bhabha. A descolonialidade – em contrapartida – arranca de outras fontes. Desde a marca descolonial implícita na Nueva Crónica y Buen Gobierno de Guamán Poma de Ayala; no tratado político de Ottobah Cugoano; no ativismo e crítica decolonial de Mahatma Ghandi; na fratura do Marxismo em seu encontro com o

legado colonial nos Andes, no trabalho de José Carlos Mariátegui; na política radical, o giro epistemológico de Amílcar Cabral, Aimé Césaire, Frantz Fanon, Rigoberta Menchú, Gloria Anzaldúa, entre outros (Mignolo, 2010, p. 14-15).

O termo decolonial passa a ser adotado pelo grupo ao invés de descolonial, pois partem da compreensão que esse último se refere a uma contraposição ao colonialismo formal, findado no final do século XIX nas lutas de independências coloniais, essa ideia de fim do colonialismo é criticada pelo grupo – como já visto em outros momentos –, que passa a utilizar a terminologia decolonial e decolonialidade, pois compreendem que as estruturas coloniais de dominação ainda se fazem presentes na atualidade, a partir das estruturas herdadas do passado histórico e das formas de dominação, principalmente as instituições sociais, como o próprio conhecimento. (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007; Walsh, 2009; Mignolo 2003; Quijano, 2007; 2010; Grosfoguel, 2007, 2008).

A respeito dos conceitos de decolonialização e decolonialidade Walsh (2005) sintetiza da seguinte forma:

A decolonialidade não é algo necessariamente distinto da decolonização; mas bem, representa uma estratégia que vai mais além da transformação – o que implica deixar de ser colonizado – apontando muito mais que a transformação, a construção e a criação. Mas também é um momento que se diferencia do (de)colonialismo. Enquanto o (de)colonialismo se preocupa na relação histórica e seus legados, buscando uma transição, superação e emancipação desde o interior da modernidade, abrindo as possibilidades da modernidade pós-coloniais as modernidades alternativas [...] a decolonialidade parte de um posicionamento de exterioridade pela mesma relação modernidade/colonialidade, mas também pelas violências raciais, sociais, epistêmicas e existenciais vividas como parte central dela. A decolonialidade encontra sua razão nos esforços de confrontar desde “o próprio” e desde lógicas -outras e pensamentos- outros a da desumanização, o racismo e a racionalização e a negação e destruição dos campos outros do saber. Por isso, sua meta não é a incorporação da superação [...] se não a reconstrução radical de seres, do poder, do saber, quer dizer, a criação de condições radicalmente diferentes de existência, conhecimento e do poder que poderiam contribuir na fabricação de sociedades distintas (Walsh, 2005, p. 24).

A epistemologia dominante, assentada na diferença colonial, desperdiçou outros saberes sociais, reduzindo a diversidade epistemológica, cultural e política do mundo, por isso, pensar a partir da decolonialidade é refletir sobre pensamentos e formas outras de sociedade. Assentada na crítica à epistemologia dominante, a intelectual equatoriana Catharine Walsh (2005; 2019) propõe uma pedagogia intercultural, como forma de superar a razão ocidental. Ao questionar o pensamento hegemônico, Walsh (2005) defende uma prática decolonial, partindo de sujeitos e lugares outros não-eurocentrados, indicando que a interculturalidade passa a ser acionada como um pensamento outro que busca romper com a centralidade do poder e do saber.

O conceito de interculturalidade adotado pela autora, não consiste no modelo institucionalizado pelo estado, pois ela faz uma crítica quanto ao seu uso, mas que deve ser

compreendido a partir dos próprios movimentos sociais indígenas equatorianos, e por outros grupos subalternizados, como “um princípio ideológico” (Walsh, 2019, p. 9). A interculturalidade busca romper com o conceito de multiculturalidade, pois esse está situado em uma prática de poder hegemônico estatal.

Portanto, a interculturalidade faz parte desse pensamento “outro” que é construído a partir do particular lugar político de enunciação do movimento indígena, mas também de outros grupos subalternos; um pensamento que contrasta com aquele que encerra o conceito de multiculturalismo, a lógica e a significação daquele que tende a sustentar os interesses hegemônicos. Além do mais, isso se relaciona precisamente com a predominância desse último pensamento, o que faz com que a interculturalidade e a multiculturalidade sejam empregadas frequentemente pelo Estado e pelos setores branco-mestiços como termos sinônimos, que derivam mais das concepções globais ocidentais do que dos movimentos sócio-históricos e das demandas e propostas subalternas. O termo, por si só, instala e torna visível uma geopolítica do conhecimento que tende a fazer desaparecer e a obscurecer as histórias locais, além de autorizar um sentido “universal” das sociedades multiculturais e do mundo multicultural. (Walsh, 2019, p. 2021)

Por meio de uma crítica ao pensamento eurocêntrico, Mignolo (2003, p. 11), propõe o “pensamento liminar”, a partir de uma perspectiva subalterna, “o lócus fraturado da enunciação define o pensamento liminar como uma reação à diferença colonial”. O pensamento liminar passa a ser condição necessária para a realização do giro decolonial, que só poderá ser possível a partir das experiências subalternizadas, permitindo uma possível e real decolonialidade como assegura Mignolo (2003, p. 76). A compreensão da concepção do projeto decolonial, torna-se essencial nesta pesquisa, pois, a partir de sua tomada de conhecimento, situamos nosso objeto de trabalho, o Curso Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-brasileiros, buscando compreender, como o mesmo está a acionar pensamentos outros, epistemologias outras, pois este, parte de uma crítica à educação pautada no modelo eurocêntrico do conhecimento.

Mas, esse projeto vai ser encontrado em um momento mais longínquo da história, no início do século XX, com intelectuais (Ramos, 1940; 1946) e o movimento negro organizado, suas críticas ao modelo educacional do país, a negação ao acesso à educação para a população negra e a forma como o ensino tem abordado as questões relacionadas à temática negra e africana nas escolas, buscando, por meio de políticas públicas educacionais, inserir assuntos sobre o continente africano, seus povos e suas culturas como espaço de conhecimento que precisa ser ensinado, assim como, a população negra brasileira como constituinte na formação da sociedade nacional de forma positiva, e não apenas depreciativa como se construiu ao longo da história.

Arthur Ramos, psiquiatra, professor e psicólogo brasileiro, conhecido por seu trabalho na área da antropologia e por desafiar ideologias supremacistas brancas em relação à

psicanálise, é considerado um dos precursores dos estudos afro-brasileiros ao positivar o negro na formação das américas e do Brasil. Os estudos de Ramos, voltados sobre uma antropologia cultural (1940;1946), passaram a buscar compreender as culturas negras antes da colonização e, logo, da escravização. De acordo com o autor “Evidentemente nada teremos realizado em matéria de educação, se, preliminarmente, não procurarmos conhecer a própria estrutura dinâmico-emocional da nossa vida coletiva”. (Ramos, 1940, p. 30).

Parto do “pensamento liminar” de Mignolo (2003), para pensar a inserção da temática africana e afro-brasileira no sistema educacional do país. Porém, as reivindicações do movimento para inserção da temática africana nos bancos escolares brasileiros, somente foram atendidas pelo Estado em 2003 quando, por força de lei, tornou obrigatório conteúdos referentes ao espaço geográfico da pluralidade cultural do continente africano não mais em uma perspectiva depreciativa e negativa, mas como espaço de história e de conhecimento.

Para Mignolo (2007), o projeto decolonial é constitutivo da própria modernidade. Em inscrito assinado pelo autor apresentando uma genealogia do pensamento decolonial, o mesmo aborda que o pensamento decolonial pode ser encontrado no próprio processo de colonização, com os indivíduos que foram colonizados em um primeiro momento, depois nos espaços como a Ásia e a África, na reorganização territorial e, em um terceiro momento, com os movimentos sociais pós-guerra fria. É a partir desse último momento que o pensamento decolonial começou a produzir sua própria genealogia.

Mi tesis es la siguiente: el pensamiento decolonial emergió en la fundación misma de la modernidad/colonialidad como su contrapartida. Y eso ocurrió en las Américas, en el pensamiento indígena y en el pensamiento afro-caribeño; continuó luego en Asia y África, no relacionados con el pensamiento decolonial en las Américas, pero sí como contrapartida de la reorganización de la modernidad/colonialidad del imperio británico y el colonialismo francés. Un tercer momento ocurrió en la intersección de los movimientos de descolonización en Asia y África, concurrentes con la guerra fría y el liderazgo ascendente de Estados Unidos. Desde el fin de la guerra fría entre Estados Unidos y la Unión Soviética, el pensamiento decolonial comienza a trazar su propia genealogía. (Mignolo, 2007, p.27)

Ainda para Mignolo (2007), o pensamento decolonial, surgido no próprio processo de colonização, se deu no escrito de Woman Poma de Ayala, com seu escrito *Nueva Crónica y Bien Gobierno* ao Rei Felipe III, em 1616 e com Otabbah Cugoano, escravo liberto que publicou em 1817 *Thoughts and Sentiments on the Evil of Slavery*, “Ambos son tratados políticos decoloniales que, gracias a la colonialidad del saber, no llegaron a compartir la mesa de discusiones con la teoría política hegemónica de Maquiavel, Hobbes o Locke.” (Mignolo, 2007, p. 28). A importância dessas obras se dá pela necessidade de (re)pensar a genealogia do pensamento decolonial, quando Woman Poma e Cugoano abriram caminhos para discussão do

pensamento outro, a partir das experiências dos próprios colonizados, mas que foram negligenciados pela ciência moderna por não estarem situados geograficamente no espaço de enunciação do conhecimento.

O conhecimento moderno foi produzido a partir de um discurso firmado em uma ideologia de dominação, a partir do colonialismo com a descoberta do Novo mundo pós-século XVI (Quijano, 2005; Grosfoguel, 2005). A colonização e o pensamento europeu não apenas criaram uma dependência econômica, mas impactaram diretamente na própria organização social dos povos originários da América Latina (Aguiar, 2016), e do mundo. No centro, e partindo dele, a Europa e a europeização do mundo. Esse processo anulou qualquer forma de conhecimento válido que não derivasse dos cânones europeus. (Quijano, 2007; Grosfoguel, 2007, 2008)

A dominação colonial não foi apenas territorial e material, ela se constituiu na anulação do outro e em qualquer forma de conhecimento produzido por esses indivíduos (Lugones, 2014; Fanon, 1968; Quijano, 2007; Grosfoguel, 2007; Walsh, 2005; 2019). Para Grosfoguel, o epistemicídio é elemento constituinte da colonialidade do saber, mecanismo essencial para a perpetuação do status universal e verdadeiro do conhecimento eurocêntrico, constituindo um “colonialismo epistêmico de la ciência Occidental” (Grosfoguel, 2007, p. 88).

O epistemicídio colonialista apresentado por Grosfoguel, consiste na anulação de qualquer forma de conhecimento não-europeu, fazendo-se presente na história educacional do Brasil, quando se valorizou, e ainda há uma forte influência de uma história hegemônica desse continente e de seus povos, silenciando todos os outros que não estão localizados geográfica, social, cultural e politicamente nesse espaço, é o caso dos indígenas, africanos, afrodescendentes e outras “minorias” sociais.

O epistemicídio colonialista de Grosfoguel (2007), dialoga com a “colonialidade do poder e a classificação social” de Quijano (2007). Para este último, na constituição da modernidade/colonialidade, que passou a operar como novo padrão do poder capitalista a partir da colonização da América Latina, configurando novas identidades sociais, classificando os indivíduos a partir de critérios fenotípicos, como também, operando em um processo geocultural do poder colonialista, passando as relações intersubjetivas do poder à dominação por meio do espaço em que as pessoas estavam localizadas.

A respeito das novas identidades dadas aos sujeitos colonizados, Negro Bispo (2023) faz uma comparação entre o adestrador e o colonizado, pois ambos atuam por meio da denominação para apagamento de suas histórias e memórias.

[...] adestrar e colonizar são a mesma coisa. Tanto o adestrador quanto o colonizador começam por desterritorializar o ente atacado quebrando-lhe a identidade, tirando-o de sua cosmologia, distanciando-o de seus sagrados, impondo-lhe novos modos de vida e colocando-lhe outro nome. O processo de denominação é uma tentativa de apagamento de uma memória para que outra possa ser composta. (Bispo, 2023, p. 2)

A desterritorialização e, logo, a imposição de novas identidades operadas pelo colonizador fizeram parte do projeto político colonial. A Europa/branca como local do conhecimento e da civilização, esses teriam o poder sobre os outros espaços territoriais e logo sobre seus povos, operando uma classificação social entre superiores e inferiores, civilizados e selvagens, evoluídos e atrasados (Quijano, 2007). A superação da inferiorização do outro se faz por meio de “revolução educacional”, de acordo com o intelectual brasileiro Arthur Ramos (1940, p.30-31, sic):

Esses conceitos de ‘primitivos’, de ‘arcaico’, são puramente psicológicos e nada tem a ver com a questão da inferioridade racial. Assim, para obra de educação e cultura, é preciso conhecer essas modalidades do pensamento do ‘primitivo’, para corrigi-lo, elevando-o a etapas mais adiantadas, o que só será corrigido por uma revolução educacional que aja em profundidade, uma revolução ‘vertical’ e ‘intersticial’ que desça aos degraus remotos do inconsciente coletivo e solte as amarras pré-lógicas a que se acha acorrentado.

Esse processo de classificação por meio de uma geocultura a partir da modernidade-colonial-europeia, utilizou-se do conhecimento para sua legitimação. Para isso, a Europa, como centro do poder, passou a elaborar critérios classificatórios para o reconhecimento de saberes válidos por necessidade do capitalismo “Denominado racional, foi imposto e admitido no conjunto do mundo capitalista como a única racionalidade válida e como emblema da modernidade” (Quijano, 2007, p. 75).

Em uma narrativa de discursos e práticas, foi se construindo teorias, concepções e ideologias que começaram a postular a supremacia de um povo sobre o outro na modernidade (Quijano, 2007; Lugones, 2014; Grosfoguel, 2007, 2008),

conhecimentos, relações e valores, práticas ecológicas, econômicas e espirituais são logicamente constituídas em oposição a uma lógica dicotômica, hierárquica, ‘categorial’” (Lugones, 2014, p. 936), constituindo posteriormente como critério de classificação, primeiramente pelo conhecimento e pela escrita, e por conseguinte a diferenciação passou a ser uma classificação racial no processo da “diferença colonial” (Quijano, 2007).

A construção social da raça operou como critério de classificação social (Mignolo, 2003; Quijano, 2005; 2007; Grosfoguel, 2007; Fanon, 1968). Na construção social da modernidade, os processos de dominação fizeram-se presentes em estruturas institucionalizadas para esse fim, a raça foi uma dessas institucionalizações criadas pelo poder colonial.

Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados [...] raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial (Quijano, 2005, p. 118)

Ainda de acordo com Quijano (2005), raça, como classificação social, operou como padrão de poder imposto pelo mundo moderno europeu, assim como o trabalho capitalista. Essas duas instituições, tornaram-se fundamentais para a manutenção e o controle do poder, raça operando como critério de identificação e diferenciação entre colonizador e colonizado, e o trabalho capitalista impondo nas raças, consideradas como inferiores, responsáveis pela manutenção braçal da acumulação capitalista.

As novas identidades históricas produzidas sobre a ideia de raça foram associadas à natureza dos papéis e lugares na nova estrutura global de controle do trabalho. Assim, ambos os elementos, raça e divisão do trabalho, foram estruturalmente associados e reforçando-se mutuamente, apesar de que nenhum dos dois era necessariamente dependente do outro para existir ou para transformar-se [...] impôs-se uma sistemática divisão racial do trabalho (Quijano, 2005, p. 218).

A construção de raça não foi algo isolado e nem mero acaso, está dentro de um processo de dominação e exclusão, dividiu-se povos e nações para dominação de corpos e mentes a serviço da modernidade-colonial-capitalista-europeia (Ballestrin, 2013; Mignolo, 2003; Castro-Gómez, Grosfoguel, 2005; Lugones, 2014; Quijano, 2005, 2007; Grosfoguel, 2007; Fanon, 1962; Césaire, 2020, Memmi, 1977), e o trabalho capitalista, tornou-se essencial para reforçar as estruturas de poder. O projeto colonialidade/modernidade construiu-se a partir de uma concepção estrutural e estruturante de um centro de poder por meio de suas ideologias e formas de dominação cultural. “A ideia de raça organiza a população mundial segundo uma ordem hierárquica de povos superiores e inferiores que passa a ser um princípio organizador da divisão internacional do trabalho e do sistema patriarcal global” (Grosfoguel, 2008, p. 124).

Maria Lugones em seu artigo Rumo ao feminismo decolonial (2014), advoga que o colonialismo moderno é categórico e hierárquico, criou dicotomias nas relações sociais sobre raça, gênero e sexualidade. Ainda de acordo com a autora “A modernidade organiza o mundo ontologicamente em termos de categorias homogêneas, atômicas, separáveis” (Lugones, 2014, p.935). Na história conhecida da modernidade, as relações de poder se davam pelo sexo, idade e força de trabalho. Com a conquista da América e a formação da colonialidade/modernidade,

adotou-se o critério fenotípico. A colonialidade/modernidade criou diferenciação entre pessoas e territórios, com uma classificação hierarquizada entre superiores e inferiores, racionais e irracionais, tradicionais e modernos. (Quijano, 2007, p. 95-97), um princípio organizador dessa “nova” sociedade (Grosfoguel, 2008).

Tal projeto tem suas marcas mais profundas na própria concepção de modernidade histórica, criada a partir de acontecimentos históricos europeus e os adventos e revoluções proclamados após o século XVII, principalmente o racionalismo científico cartesiano e a dupla revolução burguesa europeia. É como se o mundo surgisse a partir desse momento. E não deixa de ser por um instante uma certa verdade, pois o projeto Iluminista e o advento da concepção de modernidade, pairam nesses acontecimentos históricos para demarcar uma nova fase da humanidade, dito moderna, um mito de criação, momento denominado por Castro-Gómez (2005), de “hybris del punto cero”.

O ponto zero, para esse autor decolonial, marca uma nova fase para história da humanidade, sendo o ponto de partida para uma nova era mundial, onde o conhecimento passou a ser critério para colonização de povos. Para Castro-Gómez (2005), o projeto colonial criou uma epistemologia dominante a partir do conhecimento para submissão e anulação do outro. Isso aconteceu, quando houve a separação entre homem-natureza-conhecimento, se até o momento da colonização essas categorias eram inseparáveis, pois o homem era uma extensão da natureza, essa por sua vez refletia a natureza humana e todo conhecimento partia dessa natureza. Com a colonização, o homem orgânico separou-se de sua essência e o conhecimento passou a ter como função o controle racional sobre o mundo, o homem e a natureza. Nesse processo reside a “hybris del punto cero” (Castro-Gómez, 2005, p. 81-82)

Para uma decolonialidade do saber é necessário um retorno ao ponto zero, momento em que se compartimentou as formas de conhecimento, criando campos do saber (Castro-Gómez, 2005). Para essa descolonização centrada no tripé: colonialidade do saber, do poder e do ser, torna-se necessário um “diálogo de saberes” a partir de uma “transdisciplinaridade” (Castro-Gómez, 2005, p.88).

A transdisciplinaridade é um diálogo entre três ou mais conhecimentos, sem que um seja a anulação do outro, é a valorização de saberes outros, que foram subjugados e/ou anulados pela colonialidade do saber, do poder e do ser. Na apresentação da obra Educação e transdisciplinaridade, os autores escrevem: “Quando falamos de transdisciplinaridade estamos colocando em evidência uma visão emergente, que é uma nova atitude perante o saber, um novo modo de ser” (Nicolescu et al., 2000, p. 5). A transdisciplinaridade passa a dialogar com outros saberes, sem anular ou hierarquizar-los. Nicolescu (2020, p. 11), advoga para a necessidade

moderna da transdisciplinaridade, pois “Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento”, tal unidade operou a partir da colonização europeia, necessitando agora sua superação.

Nelson Maldonado-Torres (2007), compreende que o processo de colonização operou primeiramente, por meio de um poder instituído, iniciando com a colonização das Américas pós-século XVII, operando por meio das formas modernas de exploração e dominação impostas pelo capitalismo. O poder passou a operar na construção da imposição colonizadora sobre os colonizados, nesse processo se deu a colonialidade do saber, uma extensão da colonialidade do poder. O saber foi utilizado e instrumentalizado como requisito básico para dominação, denominou-se o que era conhecimento e quem eram seus detentores. Na continuidade do processo, a colonização do poder, atrelada a colonização do saber se fez sentir na colonização do ser, quando o indivíduo colonizado foi destituído de sua cultura e da língua (Maldonado-Torres, 2007, p. 129-130).

Nesse processo de colonização do poder, quantas experiências outras não foram desperdiçadas? Quantas histórias de povos, sociedades e culturas não foram negligenciadas por um poder colonizador? Torna-se necessário (re)pensar como a colonização do saber e do poder negaram a outros povos e sociedades o reconhecimento válido de suas experiências. É urgente tratar desses debates no momento em que estamos a vivenciar a sequência da colonização dos países globalizados, que continuam a operar pelas lógicas de classificação e diferenciação, impondo uma matriz colonial econômica e cultural diante da nova ordem mundial da globalização neoliberal (Santos, 2007).

Ramón Grosfoguel, em artigo analisando o universalismo proposto pela filosofia Ocidental, apresenta um recorte histórico como se construiu filosoficamente a anulação do outro. Desde René Descartes (século XVII), com o sujeito racional cartesiano que tornou o sujeito do conhecimento como universal, inaugurando uma “ego-política do conhecimento”, advindo da cosmologia cristã da “teo-política do conhecimento”. Já no século XIX o sujeito cartesiano começou a ser questionado pela própria filosofia Ocidental. Em Descartes os dois tipos de universalismo abstratos: no sentido do enunciado e de enunciação, levou a anulação do outro. O filósofo Immanuel Kant no século XVIII, adota o sujeito transcendental do conhecimento, mas a razão não é característica de todos os seres humanos, restringindo-se aos brancos-europeus. No século XIX, Hegel revoluciona o pensamento Ocidental partindo do abstrato para o concreto com suas categorias complexas, a dialética hegeliana do “saber absoluto” que seria “o saber de todos os saberes”. Na segunda metade do século XIX, Karl Marx, teceu suas críticas a filosofia hegeliana por seu idealismo, colocando o proletariado no

centro do debate “Marx sitúa epistémicamente la producción de conocimiento, no como resultado del desarrollo del Espíritu de una época, sino del desarrollo material de las relaciones de producción” (Grosfoguel, 2007, p. 68-69).

O que a filosofia Ocidental tem em comum nesses quatro autores é o racismo epistêmico, pois as teorias de enunciação partiram de concepções eurocêntricas, negando aos não-europeus o direito de serem sujeitos racionais e produtores de conhecimento. “Para salir del atolladero de la ego-política del conocimiento es indispensable mover la geografía de la razón hacia una geopolítica y una ego-política del conocimiento ‘otras’” (Grosfoguel, 2007b, p.71). Com essa crítica à filosofia Ocidental universalista, Grosfoguel propõe filosofias outras, partindo do filósofo martinicano Aimé Césaire. Para Grosfoguel, “El eurocentrismo se perdió por la vía de un universalismo descarnado, que disuelve todo lo particular en lo universal”. (Grosfoguel, 2007, p. 71). Torna-se necessário um diálogo relacional

El universalismo concreto césaireano es el resultado de un proceso horizontal de diálogo crítico entre pueblos que se relacionan de igual a igual. El universalismo abstracto es inherentemente autoritario y racista, mientras que el universalismo concreto de Césaire es profundamente democrático. [...] Grosfoguel parte de Dussel ao propor um projeto de transmodernidade para superar o dualismo da modernidade eurocentrica é preciso transformar o sistema de dominação e exploração das relações de poder colonial do presente “sistema-mundo europeu/euronorteamericano moderno-colonial capitalista/patriarcal” (Grosfoguel, 2007, p. 72-74).

O colonialismo moderno produziu um mundo à sua imagem e semelhança, e logo eurocentrado. Nesse processo, o próprio colonialismo produziu uma “história única”, a do mito da modernidade; do mundo moderno; racional, civilizado, cultural e científico. Essa criação de uma “história única”, tornou-se a única conhecida e tornada verídica por meio do poder, do saber e do ser, com a aniquilação de outras formas não-eurocêntricas. A escritora nigeriana Chimamanda Ngozi chama a atenção para o perigo de uma história única, pois passa a ser a única conhecida, gerando um padrão de poder que elimina outras histórias. O poder, aqui, torna a história única como a história definitiva (Adichie, 2009), por isso, a necessidade de histórias outras, conhecimentos outros e saberes outros.

As críticas desenvolvidas pelo Grupo Modernidade/colonialidade latino-Americano, fizeram-se presentes em pensadores e intelectuais brasileiros que passaram a produzir análises sobre as consequências do colonialismo e da colonialidade na sociedade nacional (Ramos, 1995), principalmente no sistema educacional brasileiro. (Nascimento, 2000; 2004; Gomes, 2019; 2012; 2005; Munanga, 1999; 2022; 2005)

Ao pensar em uma proposta decolonial do conhecimento e de suas formas constituintes da modernidade do poder, do saber e do ser por meio desse diálogo relacional e de formas outras

do conhecimento e outras histórias, sem histórias únicas, por meio de uma pedagogia decolonial e da transdisciplinaridade, busco compreender como e até que ponto o Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e afro-brasileiro da Universidade Federal do Maranhão pode ser associado como um projeto decolonial. Para isso, faz-se necessário um aprofundamento nas discussões teóricas basilares nos documentos formuladores da referida licenciatura; análise das monografias defendidas pelos alunos egressos e entrevistas com os formuladores da proposta.

Considero também importante, relacionar o discurso decolonial com o movimento negro brasileiro que, desde o início do século XX, indicava pela necessidade de uma sociedade antirracista, necessitando para isso, de uma educação não-eurocêntrica, com a valorização da população negra brasileira, sua importância na construção histórica e social do país e do mundo, o reconhecimento da diversidade étnico-racial brasileira e o reconhecimento de conhecimentos outros não-eurocentrados. Questões levantadas por Arthur Ramos (1940; 1946), quando dos seus estudos de antropologia cultural afro-brasileira, postulando a compreensão das culturas negras nas américas e no Brasil por influência determinante dos vários povos tirados de suas terras no continente africano pelo escravismo transatlântico.

Essas pautas reivindicatórias fizeram-se presentes na promulgação da lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira na educação básica, alterando a LDB de 1996 e, em 2008, inserindo a temática indígena na legislação educacional brasileira por meio da lei 11.645/2008, mas esses dispositivos legais só foram possíveis com o longo percurso reivindicatório do movimento social negro brasileiro. As pautas do movimento amparadas pelas legislações de uma educação antirracista, possibilitaram a criação do Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-brasileiros da Universidade Federal do Maranhão, objeto de análise dessa pesquisa.

2.2 Por uma gênese do pensamento decolonial: as vozes dos contracoloniais - Césaire, Fanon, Memmi.

Nesta seção abordo as obras de três autores considerados os pioneiros do pensamento pós-colonial, antes mesmo desse termo entrar em voga, buscando refletir como seus escritos estavam a pensar o colonialismo e os processos de descolonização. Trata-se respectivamente, dos martinicanos Aimé Césaire e sua obra “Discurso sobre o colonialismo”, datada da segunda metade do século XX; Frantz Fanon e seu escrito “Os condenados da terra”, editado posteriormente ao seu compatriota, o tunisiano Albert Memmi “Retratado do colonizador

precedido do retrato do colonizado”, impresso pela primeira vez em 1957. Adoto esses três autores pela importância atribuída a eles como pioneiros na formação do pensamento pós-colonial, antes mesmo da institucionalização da formação desse campo de pensamento e por abrirem as discussões da colonização a partir dos próprios sujeitos colonizados.

Ao refletir sobre essas obras, a partir de leituras panorâmicas e fragmentos textuais, buscamos fazer um percurso do que veio a constituir o pensamento pós-colonial, pois é unânime entre os decoloniais, que seus escritos estão situados a partir da formulação dessa corrente de pensamento, pois os estudos pós-coloniais já iniciavam os debates para se pensar outros rumos da modernidade e as consequências do colonialismo para a história mundial.

A importância dessas obras, para o que veio formar o pensamento decolonial, encontra-se nas análises críticas feitas pelos colonizados que, por suas visões privilegiadas, já sinalizavam sobre as consequências do colonialismo, não só para os colonizados, mas também para os colonizadores, (Césaire, 2020; Fanon, 1962; Memmi, 1997), tornando-se vozes decoloniais (Valencia, 2006). A pesquisadora Cida Bento (2022), defende que os estudos de Fanon e Memmi apresentam-se como oposição e resistência à dominação colonial, problematizando “as continuidades simbólicas e institucionais das relações coloniais de dominação, mesmo após os processos formais de independência das nações” (Bento, 2022, p. 37).

Em artigo analisando a obra de Césaire, o professor Oliver Quijano Valencia (2017), atenta para a atualidade do pensador martinicano e suas contribuições para o pensamento decolonial com a redefinição do sistema-mundo, a crise do eurocentrismo e a geo/corpora-política do conhecimento, sendo fonte para autores decoloniais latino-americanos. (Valencia, 2017, p. 256), considerados “porta-vozes do mundo colonizado” (Faustino, 2016, p. 100).

Os autores Memmi, Césaire e Fanon, apresentaram suas críticas a partir de seus próprios lócus de enunciação colonizada, e como o colonialismo criou dois mundos “Assim como Memmi e Fanon, Césaire expuseram os problemas derivados da relação entre colonos, colonizados e mundo colonial, chegando ao ponto de expor uma realidade apartada dos desenvolvimentos históricos do Ocidente” (Stadler; Krachenski, 2019, s/p).

Nota-se que os três autores buscaram em seus escritos, refletir sobre o processo de colonização a partir de suas experiências individuais, tecendo críticas ao sistema colonial e refletindo sobre a decolonialidade das formas operadas pelo sistema colonial, principalmente em suas estruturas sociais.

2.2.1 Aimé Césaire: a voz de um revolucionário contra o discurso civilizatório

Aimé Césaire, nasceu na Martinica em 1913, uma antiga colônia francesa. Em 1930 em Paris, fundou juntamente com Léopold Sédar Senghor a revista *L'étudiant Noir* (O Estudante Negro), formulando o que posteriormente veio a ficar conhecido como negritude - condição do negro provocada pela diáspora africana. Atuou politicamente como filiado ao Partido Comunista Francês e membro da Assembleia Nacional Francesa em 1945, é um dos defensores do projeto de departamentalização da Martinica, saindo da condição de colônia para departamento ultramarino em 1946 (Stadler; Krachenski, 2019). Político, poeta e um militante intelectual na luta anticolonial martinicana, em sua obra *Discurso sobre o colonialismo*, editado pela primeira vez em 1950 na França, já alertava e fazia críticas ao colonialismo, à burguesia europeia, à europeização do mundo e do conhecimento eurocentrado, “esta obra deve ser entendida como um manifesto político-ideológico que pretende expor a falaciosa construção do saber europeu como um saber universal” (Stadler; Krachenski, 2019, s/p).

El Discurso del colonialismo refleja la reconfiguración del mundo después de la Segunda Guerra Mundial, en la cual se inscriben sugerentes dinámicas por la liberación (caso África y Asia) y por la descolonización del mundo no occidental excluido, subsumido y ontologizado por los principios, asunciones y prácticas de la modernidad/colonialidad. En tal sentido, el trabajo de Césaire ofrece una ruta interpretativa del colonialismo, el comunismo y la negritud, temas centrales en su agenda política e intelectual, y en la reivindicación de la intelectualidad del mundo no europeo, en especial de la diáspora africana (Valencia, 2007, p. 252).

De acordo com Césaire, a colonização europeia ancorou-se no discurso civilizatório, para isso, a burguesia europeia passou a operar a partir de práticas e discursos entre superiores e inferiores, por meio da evangelização e do conhecimento “las posturas de Césaire en favor de la descolonización se extienden a las estructuras científicas y epistemológicas que han acompañado los procesos expansivos promotores de la pretendida superioridad cognoscitiva y científica de Occidente” (Valencia, 2017, p. 259).

A crítica desenvolvida por Césaire ao conhecimento está postulada na colonialidade do saber, do poder e do ser, que passou a ser ancorada nos estudos decoloniais latino-americanos para sua guinada epistemológica, por isso, seu pensamento é considerado um giro epistêmico decolonial, quando questiona as formas de poder do sistema colonial (Valencia, 2017).

O autor questiona: “- O que é o princípio da colonização?” (Césaire, 2020, p.10), e responde:

É concordar que não é nem evangelização, nem empreendimento filantrópico, nem vontade de empurrar para trás as fronteiras da ignorância, da doença e da tirania, nem expansão de Deus, nem extensão do Direito, é admitir de uma vez por todas, sem recuar ante as consequências, que o gesto decisivo aqui é do aventureiro e do pirata, dos merceeiros em geral, do armador, do garimpeiro e do comerciante; do apetite e da força, com a sombra maléfica, por trás, de uma forma de civilização que, em um momento de sua história, se vê obrigada internamente a estender à escala mundial a concorrência de suas economias antagônicas (Césaire, 2020, p. 10).

A colonização, amparada em um discurso civilizatório, passou então a estruturar as relações sociais modernas, criando por meio das instituições modernas-europeias; religião, ciência e economia, processos antagônicos entre colonizadores e colonizados. A respeito desses processos antagônicos, o pensador martinicano, concebe que a colonização não foi e nem é um processo ingênuo “ninguém coloniza inocentemente” (Césaire, 2020, p. 21).

Em manuscrito analisando o pensamento decolonial de Fanon e Césaire, Stadler; Krachenski, (2019), compreende que o momento histórico da obra do intelectual martinicano está inserido em um contexto político discursivo e cultural; o pós-guerra, com uma série de atos e ações que buscavam um discurso civilizatório, uma cultura segregacionista em repúdio às questões históricas desse período, a obra se torna uma crítica colonial.

Devemos lembrar, dessa forma, o contexto político e, especialmente, o contexto discursivo e cultural no qual o continente europeu estava mergulhado quando da publicação do Discurso. O ano de 1955 marca o fim da primeira década pós-II Guerra Mundial, momento recheado de discursos e atitudes contrárias à violência e ao racismo como política de Estado que deram origem à barbárie do genocídio do povo judeu. No entanto, devemos colocar em perspectiva que nesse mesmíssimo contexto de repúdio às políticas nazistas, países metropolitanos incorporavam a diferença de raça como parte integrante da burocracia estatal colonial. Um exemplo: em 1948 a Grã-Bretanha assinou a institucionalização da política de segregação racial, o apartheid, na África do Sul (Stadler; Krachenski, 2019, s/p).

Além dos fatos históricos, o local de enunciação de Césaire precisa ser compreendido. O processo de colonização na Argélia, localizado no Norte da África, se deu a partir do século XVI com o Império Otomano, com a decadência desse império, instaurou-se o domínio colonial francês. Mas só em 1830 a França invade a Argélia, buscando combater a pirataria na costa africana do Mar mediterrâneo. A população argelina em seu primeiro momento conseguiu frear a invasão francesa, mas com as fortes investidas ao território para sanar sua crise econômica na época, em 1837 o governo francês impõe a lei Warnier, expatriando argelinos de suas terras, entregando para os colonizadores europeus. (Parada et al., 2008, p. 111-112). Percebe-se que a colonização na Argélia se deu a partir da estrutura do poder político francês, que iniciou sua instalação de colonização para com os argelinos, que perderam seus territórios com a apropriação das terras para o governo.

Ainda para Césaire, se a colonização esteve associada a um processo civilizatório, essa precisa ser compreendido não como um estágio evoluído da história da humanidade, mas como um processo de desumanização também, do sujeito colonizador, pois ele próprio se transformou em animal. O contato entre os dois mundos –colonizador e colonizado-, foi desumano, pois tornou o “homem nativo em instrumento de produção”, não visto e nem percebido como humano, mas apenas como uma coisa, e abaixo de todas as coisas a mais inferior, “falam-me de civilização, eu falo proletarização e mistificação” (Césaire, 2020, p. 22-25). Mas esse processo civilizatório levado a cabo pelo pensamento moderno europeu colonial, foi sentido também em terras europeias, quando por exemplo, do nazismo de Hitler, que pode ser entendido como a continuação do pensamento colonial, pois operou a partir das formas de classificação e diferenciação (Valencia, 2007).

O processo de coisificação, fez-se presente na própria ciência, essa como uma “ação de guarda-chuva do colonialismo”. Para o autor, a ciência serviu ao colonialismo como base para amparar suas teorias hierárquicas raciais, culturais, políticas, religiosas e sociais. Nota-se, a repulsa à colonização europeia enunciada por Césaire, e que ela não se encerra nos limites do século XX e nem se limitou ao espaço geográfico europeu, mas que a sua “barbárie da Europa-Occidental é superada pela Norte-Americana”, quando os Estados Unidos, no começo do século, passaram a impor uma nova colonização global, por isso, se faz necessário uma “revolução do proletariado” (Césaire, 2020, p.76-77).

As notas tomadas da obra do poeta martinicano nos servem aqui, para pensar como o colonialismo foi denunciado por meio dos próprios sujeitos colonizados, que no caso de Césaire, já sinalizava o colonialismo como um processo de desumanização, exploração, saques, estupros e extorsão, não apenas econômica, mas de toda vida cotidiana do sujeito colonizado por meio de um discurso civilizatório. Pensar a partir do sujeito colonizado, como fez o autor, nos mostra não só as mazelas desse processo, mas como esses sujeitos estavam a pensar suas consequências para a história mundial.

Ao operar suas críticas ao sistema, Césaire já propõe na segunda metade do século XX, um pensamento decolonial, buscando romper as linhas imaginárias, utilizando a concepção de Santos (2009) da “linha abissal”, o “pensamento fronteiriço” de Quijano (2008) e propondo um “giro decolonial” na perspectiva de Maldonado-Torres (2005), e um “contracolonialismo” de Negro Bispo (2015; 2023), para se pensar a colonialidade-modernidade a partir do seu próprio processo de colonização.

As críticas do poeta martinicano ao projeto colonial por meio de sua política econômica e ideológica, é compartilhada por outros autores (Parada et al., 2013; Devés-Valdéz,

2008; Moreira, 2017; M'Bokok, 2011). Para o professor cabo-verdiano Antonio Moreira, a ideologia racial amparada em uma nova cultura econômica em formação, colocou o mundo em uma escala evolutiva, onde os colonizados estariam no início desse processo, os “primitivos”. Essa ideologia se fez presente nos discursos dos navegantes e missionários que passaram a caracterizar povos e territórios a partir de uma classificação evolutiva, considerados como “selvagens, exóticos e demoníacos” (Santos, 2008), processo que operou no racismo colonial, resultando no epistemicídio colonialista de um saber universal (Grosfoguel, 2007).

2.2.2 Frantz Fanon e sua crítica colonial

As denúncias levantadas por Césaire contra o colonialismo, fizeram-se presentes na obra de um outro autor martinicano, o psiquiatra Frantz Fanon em seu escrito: *Os condenados da terra*, datado de 1961. Fanon nasceu em 1925 na Martinica (departamento ultra francês no Caribe) e morreu em 1961 de leucemia.

Nascido na Martinica (departamento ultramarino francês no Caribe), Fanon foi um dos principais intelectuais, tanto do movimento que ficou conhecido como terceiro-mundismo, quanto dos estudos pós-coloniais. Participou da Segunda Guerra Mundial na Resistência Francesa, onde estudou medicina e psicologia na Universidade de Lyon. Posteriormente dirigiu um hospital psiquiátrico na Argélia, onde se envolveu com a militância do partido socialista Frente de Libertação Nacional na Guerra da independência argelina que ocorreu entre a década de 50 e 60 (Oliveira Filho, 2017, p. 830).

O contexto histórico de Fanon nos ajuda a compreender a formação do seu pensamento anticolonial e a formulação do que veio a ficar conhecido como pós-colonial, pois, filho de um espaço colonizado, vivenciou as sequelas da colonização, assim como, participou diretamente das lutas argelinas pela independência. Político-militante e intelectual, escreveu em suas obras o fardo do colonialismo. “Escrito neste contexto, seu livro traça o panorama político, histórico, cultural e psíquico da colonização na Argélia e na África (Oliveira Filho, 2017, p. 830).

Apesar de morrer jovem, deixou várias obras escritas e publicadas; *Pele negra máscaras brancas* (1952); *5 anos da Revolução Argelina* (1959); *Os condenados da terra* (1961). Em 1964, três anos após sua precoce morte aos 36 anos, sua esposa organizou e editou o livro *Por uma revolução africana* (1964), composto de artigos publicados nas revistas *O Espírito*, *Presença Africana* e no jornal tunisiano *El Moudjahid* (Bernardino-Costa, 2016).

“Frantz Fanon é um nome central nos estudos culturais, pós-coloniais e africano-americanos, seja nos Estados Unidos, na África ou na Europa” (Guimarães, 2008, p. 99). Psiquiatra e revolucionário, debruçou-se nos estudos a respeito da descolonização e da

psicopatologia da colonização, ao mesmo tempo em que apoiou presencialmente a luta argelina pela independência, compondo o quadro da Frente de Libertação Nacional (FLN) (Stadler; Krachenski, 2019, s/p).

Em artigo analisando as recepções dos escritos de Fanon no Brasil e sua influência na formação de uma identidade nacional Antonio Sérgio Guimarães (2008), percebe uma entrada tímida do pensador martinicano no pensamento brasileiro, isso ocasionado por três fatores: I) a especificidade da esquerda latino-americana na década de 1960; II) a negação de conflitos raciais; III) a ausência no meio acadêmico de abordagens de formação de identidade negra e afirmação da opressão por critérios raciais. Esses fatores fizeram com que Fanon permanecesse ausente e, logo, desconhecido no cenário nacional, situação que mudaria a partir da década de 1960 pós ditadura, quando intelectuais como Abdias do Nascimento, Octávio Ianni, Clóvis Moura, Paulo Freire, entre outros, tiveram contato com o pensamento fanoniano fora do país, quando do exílio. Retornando, escreveram sobre as questões raciais utilizando das obras de Fanon (Guimarães, 2008).

Gordon, Sharpley-Whiting e White caracterizam o desenvolvimento dos estudos sobre Fanon em quatro fases. A primeira fase foi marcada pela literatura revolucionária dos anos 1960, que no Brasil, como vimos, encontrou acolhida nas ideias de Glauber, sobre o cinema-novo, e de Paulo Freire, sobre a pedagogia dos oprimidos. A segunda fase, que eles chamam de biográfica, não teve representantes no Brasil e passou praticamente em branco. Não apenas não há biografia de Fanon escrita por autor brasileiro como, até hoje, não há uma só biografia de Fanon editada no Brasil. Temos apenas breves notas biográficas. A terceira fase, que marca o interesse da teoria política por Fanon passaria também quase em branco não fosse o fato de Renate Zahar ter sido leitura de referência do Grupo de Estudos do Pensamento Político Africano. Cabe mencionar também o já citado livro de Ianni sobre o imperialismo. Mas Fanon continua apenas uma referência, sem que tais estudos tivessem gerado reflexões brasileiras de maior originalidade ou envergadura sobre seu pensamento político. A quarta e última fase, a dos estudos pós-coloniais, e praticamente ainda nova no Brasil, e chega apenas através dos comentários de Bahba, Gilroy, Gates Jr. ou de comentaristas brasileiros aos pós-colonialistas, como Sérgio Costa e Olívia da Cunha (Guimarães, 2008, p. 112-113).

Os escritos de Fanon no Brasil, para Deivison Faustino (2016), em sua tese de doutorado, defende que os escritos fanonianos tiveram sua entrada no país a partir de 1950 em confluência com o movimento negro no processo de afirmação de uma identidade nacional/negra em contraposição ao identitário nacional de uma pureza racial e, no período contemporâneo, a partir de estudos teóricos pós-coloniais e decoloniais. Mas apesar da “morna recepção” dos estudos fanonianos no Brasil apresentados por Guimarães (2008), os anos dois mil presenciaram um aumento substancial dos escritos sobre o pensamento do psiquiatra martinicano (Faustino, 2016).

Em seu artigo, ao se referir ao momento atual de recepção de Fanon, Guimarães havia elencado os seguintes trabalhos: Costa, 2006; Cunha, 2002; Cabaço E Chaves, 2004. No caso da presente coleta de dados, finalizada em junho de 2015, quando se exclui os artigos publicados anteriormente a 2008, encontra-se 67 trabalhos comentando as reflexões de Fanon ou se pautando nelas. Quando se acrescentam os dados anteriores à data de publicação do artigo de Guimarães, o número de trabalhos sobe para 80, representando um crescimento expressivo de publicações. Inicialmente, a busca no banco de dados da Scielo utilizando-se do descritor Fanon (Faustino, 2016, p. 194)

Em um outro repositório os dados se expandem, “Entretanto, quando se observa o banco de dados de Periódicos CAPES, utilizando-se do mesmo descritor (Fanon) e filtrando somente os artigos escritos em língua portuguesa, a quantidade de trabalhos se duplica” (Faustino, 2016, p. 195). O fato apresentado nas análises de Faustino é a comprovação dos escritos de Fanon e dos fanonianos no Brasil, principalmente, a partir dos anos dois mil. Faustino elabora quadros sínteses de forma quantitativa, apresentando a presença dos escritos de Fanon e sobre o psiquiatra na literatura acadêmica nacional. O que se observa é que nos últimos anos, o pensamento de Fanon ganhou mais popularidade e, logo, uma dizimação de suas ideias para pensar as questões sociais postas pelo colonialismo presentes na colonialidade.

Mesmo com uma entrada tardia no cenário intelectual brasileiro, Fanon teve sua importância no pensamento social nacional com as questões da causa negra. Assim como Césaire, Fanon já alertava em sua obra, um pensamento pós-colonial para se pensar uma descolonização da sociedade e do homem colonial/colonizado. “Fanon inspirou outros estudiosos e pensadores sobre o colonialismo e o pós-colonialismo a produzirem reflexões acerca da produção do sujeito em meio ao processo colonial” (Santos; Alves, 2017, p. 104).

O Terceiro Mundo está agora frente à Europa como uma massa colossal, cujo projeto deve se tratar da resolução dos problemas a que essa Europa não soube dar solução.

[...]

Trata-se, para o Terceiro Mundo, de recomeçar uma história do homem que tome em conta ao mesmo tempo as teses, algumas vezes prodigiosas, sustentadas pela Europa, mas também os crimes da Europa, o mais odioso dos quais foi, no seio do homem, o esquitejamento patológico das suas funções e a desintegração da sua unidade; dentro do quadro de uma coletividade, a ruptura, a estratificação, as tensões sangrentas alimentadas pelas classes; na imensa escala da humanidade, por último, os ódios raciais, a escravidão, a exploração e, sobretudo, o genocídio tão sangrento que representa a exclusão de mil e quinhentos milhões de homens. (Fanon, 1962, p. 366-367).

Representante da corrente de pensamento do terceiro mundismo, Fanon defende que a descolonização aconteceria quando o terceiro mundo encontrasse seu próprio caminho. Assim, para o autor, a libertação se daria não pelo proletariado, pois esse reflete ainda os ideários europeus, mas pelo lumpemproletariado, uma revolução do campesinato. (Fanon, 1962; Guimarães, 2008; Oliveira Filho, 2017). “São esses os que possuem, a seu ver, a necessária

independência da colônia para um processo de descolonização que realmente valha” (Oliveira Filho, 2017, p. 832).

O alerta de libertação proclamado por Fanon, faz parte da denúncia do psiquiatra martinicano ao projeto colonial, que anulou o homem não-europeu, aniquilando suas estruturas sociais, culturais, políticas, religiosas e econômicas. Mas essa libertação, ou essa descolonização, não aconteceria de forma pacífica, pois na compreensão do autor “a descolonização é sempre um fenômeno violento”, e essa violência faz parte da própria estrutura do sistema colonial, pois a colonização tornou os dois homens, colono e colonizador, reféns de suas próprias ações, logo, “a descolonização é simplesmente a substituição de uma ‘espécie’ de homens por outra ‘espécie’ de homens” (Fanon, 1962, p. 30).

Ao substituir o colono, o homem colonizado projeta em seu algoz sua nova realidade, operando a partir da sua história vivenciada uma nova história, mas não rompendo por completo as estruturas impostas pelo colonizador. O colonizado aprendeu com os seus “superiores” a partir da própria violência, e essa ele usaria para sua luta de libertação nacional. “O colonizado que pensa realizar esse programa, toma-se no seu motor, está disposto a todo o momento para a violência. Desde o seu nascimento, ele sabe que esse mundo estreito, cheio de interdições, apenas pode ser remido pela violência absoluta” (Fanon, 1962, p. 32). Sobre o uso da violência o sujeito colonizado projeta sua libertação, pois em seu interior ele não almeja apenas destruir o colono, mas substituí-lo, isso acontece porque sua única verdade e seu direcionamento foram criados dentro de um mundo colonial, sendo ele refém da sua própria história.

O uso da violência foi um mecanismo institucional de acordo com Parada et al. (2013), como no caso francês, com a criação de leis, como o Código dos indígenas, de 1880, e a União aduaneira, de 1844. “O código dos indígenas autorizava a aplicação de duras penalidades aos nativos das colônias que desafiassem as leis e as autoridades francesas; a União Aduaneira oficializou o controle comercial da França sobre a Argélia”, esses processos legais por parte do estado são caracterizados como “fator básico da lógica colonial” (Parada et al., 2013, p. 113).

Assim como Césaire (2020), Fanon compreende que a colonização “coisificou” o colonizado, criou-se um mundo maniqueísta, animalizando os sujeitos não-europeus, “Às vezes esse maniqueísmo chega ao extremo da sua lógica e desumaniza o colonizado. Propriamente falando, animaliza-o. E, na realidade, a linguagem do colono, quando fala do colonizado, é uma linguagem zoológica.” (Fanon, 1962, p. 37). As percepções entre esses dois indivíduos que foram criados dentro do processo de colonização, fizeram-se presentes em seu espaço geográfico, não apenas global, mas internamente em seus territórios, criou-se um espaço

segmentado e dividido, onde para cada um apresenta características específicas que organizam o mundo colonizado.

O mundo colonial é um mundo compartimentado. [...] Esta visão do mundo colonial, da sua distribuição, da sua disposição geográfica, permite-nos delimitar os ângulos a partir dos quais se reorganizará a sociedade descolonizada.

[...]

O mundo colonizado é um mundo dividido em dois. A linha divisória, a fronteira, está indicada pelos quartéis e pelos postos da polícia. Nas colônias, o interlocutor válido e institucional do colonizado, o porta-voz do colono e do regime de opressão é o polícia e o soldado. [...]. Nas regiões coloniais, ao contrário, o polícia e o soldado, pelas suas intervenções diretas e frequentes, mantêm o contato com o colonizado e aconselham-no, com golpes de coronha ou incendiando as suas palhotas, que não faça qualquer movimento. O intermediário do poder utiliza uma linguagem de pura violência. [...] O intermediário leva a violência à casa e ao cérebro do colonizado.

[...]

A zona habitada pelos colonizados não é complementar da zona habitada pelos colonos. [...] A cidade do colono é uma cidade sólida, toda de pedra e ferro. É uma cidade iluminada, asfaltada, onde os caixotes do lixo estão sempre cheios de vestígios desconhecidos, nunca vistos, nem sonhados. Os pés do colono não se veem nunca, a não ser no mar, mas poucas vezes se podem ver de perto. [...] A cidade do colono é uma cidade farta, indolente e está sempre cheia de coisas boas. A cidade do colono é uma cidade de brancos e de estrangeiros.

[...]

A cidade do colonizado, a cidade indígena, a cidade negra, o bairro árabe, é um lugar de má fama, povoado por homens também de má fama. Ali, nasce-se em qualquer lado, de qualquer maneira. Morre-se em qualquer parte e não se sabe nunca de quê. [...] A cidade do colonizado é uma cidade esfomeada, por falta de pão, de carne, de sapatos, de carvão, de luz. [...] É uma cidade de negros, uma cidade de ruminantes. O olhar que o colonizada lança sobre a cidade do colono é um olhar de luxúria, um olhar de desejo. Sonhos de possessão (Fanon, 1962, p. 32-34).

O rompimento com as estruturas herdadas de um passado colonial só será possível, com a criação de “homens novos”, tal mudança somente seria possível, a partir do Terceiro Mundo, ou seja, dos espaços outrora colonizados, que tem em suas histórias as marcas da violência de independência e libertação, pois aprenderam com os colonizadores, que a saída para qualquer processo de soberania se faz pelo uso da violência, mas torna-se necessário não repetir os erros que a Europa um dia utilizou.

Podemos fazer qualquer coisa sob a condição de não imitar a Europa, sob condição de não nos deixarmos obsidiar pelo desejo de alcançar a Europa. Decidamos não imitar a Europa e orientemos os nossos músculos e os nossos cérebros numa direção nova. Tratem-se de inventar o homem total que a Europa foi incapaz de fazer triunfar” (Fanon, 1962, p. 333-334).

Assim como já havia alertado Césaire (2020), Fanon compreende que a assimilação de um modelo europeu levou a um processo de inversão da dominação saindo da Europa para a soberania estadunidense. A crítica ao mundo colonial europeu apresentado por Fanon (1962) encerra-se em uma súplica decolonial “Pela Europa, por nós próprios e pela humanidade,

camaradas, é necessário mudar de pele, desenvolver um pensamento novo, tratar de formar um homem novo” (FANON, 1962, p.337, grifo nosso).

A assimilação, como política colonial que buscava tornar o colono assimilado ao colonizado, foi uma prática utilizada para manutenção do poder colonial e frear as ondas contestatórias dos colonizados. A esse respeito, Parada et al., (2013), relata o caso do governo francês nas colônias sobre seu domínio. As pequenas parcelas da população eram cooptadas pelo Estado, se beneficiando economicamente da exploração, esses assimilados eram, em geral, “comerciantes urbanos, profissionais liberais e pequenos e médios agricultores”. A política assimilacionista generalizou-se pelos colonizadores europeus (Moreira, 2017), como é o caso da colonização portuguesa¹², que estabelecia uma série de critérios para tornar o colonizado assimilado, desde o uso da língua, da cultura e dos costumes do colonizador (Macagno, 2014).

A obra de Fanon apresenta uma série de fatores que precisam ser analisados separadamente, não é nosso caso nesta pesquisa, o que nos interessa é compreender como o psiquiatra martinicano, que viveu no período colonial e de descolonização, estava a pensar esse processo da modernidade e como se apresenta a partir de um sujeito colonizado, suas visões daquele momento histórico. Para além das passagens retiradas da obra, o que nos interessa é justamente trazer para a discussão como seu pensamento, na segunda metade do século XX, está relacionado diretamente com o que veio se construir posteriormente como um pensamento pós-colonial e sua importância na teoria decolonial latino-americana.

Ao longo de sua obra, retratando o processo de descolonização, especificamente o da Argélia, seu país que foi colônia francesa, o autor critica tanto a colonização como o processo de descolonização, compreendendo que as sequelas não são apenas materiais; são psíquicas, históricas e subjetivas, pois cada sujeito colonizado guarda traumas e efeitos desses processos. Por isso, ao focar um pensamento decolonial é preciso considerar a própria colonização, como operou com suas estruturas sociais de dominação de corpos e mentes, fazendo-se presente nas instituições sociais históricas, como a escola e o próprio ensino.

2.2.3 Albert Memmi e os “dois” mundos: do colonizado e do colonizador

Compartilhando com os autores acima, o poeta tunisiano Albert Memmi em sua obra Retrato do colonizado precedido pelo Retrato do colonizador, editada pela primeira vez em 1957, explora e descreve os efeitos psicológicos, sociais, culturais e históricos do colonialismo

¹² Para ver mais sobre a política assimilacionista do império português ver Macagno (2014).

sob colonizados e colonizadores. Os efeitos da colonização devem ser vistos, de acordo com Memmi, como uma dualidade posta entre dois mundos e dois seres. “A situação colonial fabrica colonialistas, como fabrica colonizados” (Memmi, 1977, p. 58-59)

Henrique Muzzio (2013), nos apresenta uma síntese de Memmi. Filósofo e sociólogo. Memmi nasceu na Tunísia, em 1920, ainda sob o domínio francês, e viveu as contradições de ter origem judaica em um mundo mulçumano. Após a independência, também não encontrou espaço na Tunísia liberta, optando por viver na própria França, onde lecionou no Centro Nacional de Pesquisa e na Universidade de Paris (Sorbonne). O espaço de enunciação do autor contribuiu para construção do pensamento pós-colonial, pois mesmo com a libertação de seu território, sua origem estava associada a um espaço colonizado, assim como sua cultura respirava um sujeito colonizado, não sendo reconhecido como um cidadão de fato francês.

O autor divide sua obra em duas partes; a primeira apresentando o colonizador, como esse seguiu a aventura colonial, os motivos que o conduziram para tal escolha, seus privilégios, sua nova vida e as estruturas sociais levadas para as colônias, mas também, retrata a sua situação, sua ambiguidade como privilegiado, sendo também uma vítima do próprio processo de colonização, aceitando seu status ou em alguns momentos criticando-os, instaurando uma nova ordem a partir de sua origem, sendo conhecedor de seus privilégios mas refém deles próprios. “Tendo instaurado esta nova ordem moral, na qual, por definição, é senhor e inocente, o colonialista ter-se-ia, enfim, dado a absolvição. É preciso ainda que essa ordem não seja posta em questão pelos outros e principalmente pelo colonizado” (Memmi, 1977, p. 72-73).

A colonização é como um “câncer” que se espalha por meio de suas autoridades opressivas e conservadoras (Memmi, 1977, p. 64).

Não é também de espantar que o fascismo colonial dificilmente se limita apenas à colônia. Um câncer não seja senão expandir-se. O colonialista não pode deixar de manter as tendências e os governos opressivos e reacionários, ou ao menos conservadores. [...] Se acrescentarmos que seus recursos financeiros e, portanto, políticos são desmedidos, compreendemos que represente para as instituições centrais um perigo permanente, uma bolsa de veneno ameaçando sempre envenenar todo o organismo metropolitano. [...] não é exagerado dizer-se que, assim como a situação colonial apodrece o europeu das colônias, o colonialista é um germe de apodrecimento da metrópole (Memmi, 1977, p. 64)

A comparação do regime fascista com o sistema colonial faz-se presente na própria estrutura econômica, social e política da colônia, pois havia opressão de uns sobre outros, privilégios de uma minoria sobre a maioria, um processo de exploração baseado na desigualdade humana e no autoritarismo institucional por meio de seus aparelhos repressivos estatais, sendo eles o próprio Estado.

Que é o fascismo senão um regime de opressão em proveito de alguns? Ora, toda a máquina administrativa e política da colônia não tem outros fins. As relações humanas resultam de uma exploração tão intensa quanto possível, fundam-se na desigualdade e do desprezo, garantidas pelo autoritarismo policial. Não há dúvida alguma, para quem o viveu, que o colonialismo é uma variedade do fascismo. [...] Essa fisionomia totalitária, que assumem nas suas colônias regimes frequentemente democráticos, não é aberrante senão na aparência: representados junto ao colonizado pelo colonialista, não podem ter outra (Memmi, 1977, p. 63-64).

A colonização, como já demonstrado em momentos anteriores, não foi um mero acaso, uma simples coincidência do destino, mas uma aventura premeditada, visando lucros e privilégios. Porém, essa aventura trouxe consequências para o aventureiro, esse se transformou não apenas em um homem de negócios, privilegiado por sua ascendência e origem, o colonizador torna-se beneficiário dessa “empreitada colonial”, mas descobre que é refém de sua própria situação de colonizador, descobre-se como um beneficiário do lucro, do privilégio, tornando-se um usurpador (Memmi, 1977, p. 43-44). Mas buscará sua “auto absolvição”, pois entende que a colonização é necessária e sua missão é tirar o colonizado das “trevas”, logo “a colonização é legítima, em todos os seus aspectos e consequências”, as atrocidades da colonização tornam-se justificadas “achando-se inscrita a servidão na natureza do colonizado e a dominação na sua, não haverá problema. As delícias da virtude recompensada, acrescenta a necessidade das leis naturais. A colonização é eterna, pode encarar seu futuro sem nenhuma inquietação” (Memmi, 1977, p. 71-72).

Nota-se, nas passagens retiradas da obra, que a colonização fez do colonizador um duplo agente; o da mudança e do atraso, de vilão e de vítima. A colonização em seu próprio aspecto de dominação, acabou por dominar também o colonizador, seu “filho” não vê a metrópole para além de uma linha no horizonte, onde restou apenas implantar seus modos de vida em sua nova morada; a colônia. Por isso, adota métodos e práticas para se sentir cada vez mais superior, nem que para isso desumanize o outro, inferiorize outro homem, se valha de apadrinhamento para continuar sendo a imagem a ser alcançada, mesmo sabendo que nunca chegarão ao seu nível. O que verdadeiramente o colonizado importa pouco ao colonizador. “Assim se destroem, uma após outra, todas as qualidades que fazem do colonizado um homem. E a humanidade do colonizado, recusada pelo colonizador, torna-se para ele, com efeito, opaca” (Memmi, 1977, p. 80-81)

Essa imagem do colonizado como inferior e desumanizada, está presente na segunda parte da obra e foi construída pelo próprio colonizador. O autor faz um retrato do colonizado, como foi construído em comparação e contraste com o colonizador “a existência do colonizador reclama e impõe uma imagem do colonizado”, essa imagem paira na desumanização,

interiorização e exotização do colonizado, é uma imagem mítica construída e orquestrada como inferiorizada em todos os sentidos e aspectos (Memmi, 1977, p. 77).

A imagem do colonizado está no mito da sua própria criação como forma de legitimação dos privilégios do colonizador, e nesse mito de origem faz-se presente o racismo, categoria fundante do próprio projeto da modernidade-colonialidade.

Nada poderia legitimar melhor o privilégio do colonizador que seu trabalho; nada poderia justificar melhor o desvalimento do colonizado que sua ociosidade. O retrato mítico do colonizado conterà então uma inacreditável preguiça. O do colonizador o gosto virtuoso da ação. Ao mesmo tempo, o colonizador sugere que o emprego do colonizado é pouco rendoso, o que autoriza os salários inverossímeis. [...] o colonizador institui o colonizado como ser preguiçoso. Decide que a preguiça é constitutiva da essência do colonizado. [...] Voltemos sempre ao racismo, que é bem uma substantificação, em proveito do acusador, de um traço real ou imaginário do acusado (Memmi, 1977, p. 78-79).

Ao legitimar sua capacidade, o colonizador dispara estigmas e estereótipos contra os outros, utilizando do seu lugar privilegiado para impor seu mundo, suas regras, suas normas e seu cotidiano. Com um mundo construído a sua imagem e semelhança, o colonizado se vê impotente de ser administrador em seu próprio território, em suas próprias estruturas sociais, pois “o colonizador nega ao colonizado o direito mais precioso reconhecido à maioria dos homens: a liberdade” (Memmi, 1977, p. 82).

A recusa a liberdade do colonizado faz desse um sujeito sem direitos, coloca-o abaixo de uma linha evolutiva, não o concebem como um cidadão pleno de direito, pois sua animalidade, incapacidade, seu ócio e todos os preconceitos disparados fazem-no como um ser mistificado, governado por instintos, e não pela razão. A esse restou apenas ser dominado para assim conseguir pelo menos sonhar em tornar-se um assimilado, adotando as práticas, costumes, culturas e todas as estruturas consideradas legítimas pelo colonizador, mas sua assimilação nunca será completa, pois o colonizador nunca o reconhecerá como tal. Esse teria por símbolo maior a missão de civilizar os pobres selvagens de suas barbáries.

A falta de liberdade do colonizado em sua própria terra atinge todas as estruturas sociais e oficiais, desde um momento festivo ao sistema educacional. A sua memória vai se perdendo na memória oficial do colonizador, as festas que ele passa a conhecer são da metrópole, as datas comemorativas, os dias festivos, feriados faz menção a terra do colonizador.

[...] o colonizado parece condenado a perder progressivamente a memória.
[...]

A lembrança não é um fenômeno de puro espírito. Assim como a memória do indivíduo é o fruto de sua história e de sua fisiologia, a de um povo que apoia-se nas suas instituições. Ora, as instituições do colonizado estão mortas ou esclerosadas. Mesmo nas que guardam uma aparência de vida, ele não mais acredita, pois verifica todos os dias sua ineficiência;

[...]

Toda a eficácia, ao contrário, todo dinamismo social, parecem açambarcados pelas instituições do colonizador. [...] A cidade está em festa? São as festas do colonizador, mesmo religiosas, que são celebradas com estardalhaço:

[...] em virtude do seu formalismo, o colonizado conserva todas suas festas religiosas, invariáveis há séculos. Precisamente, são as únicas festas religiosas que, em certo sentido, estão fora do tempo. Mais exatamente, encontram-se na origem do tempo da história e não na história (Memmi, 1977, p. 94).

A história passa a ser contada a partir do colonizador e da colonização, a memória, torna-se cada vez menos uma lembrança distante de um passado distante, isso faz com que a história do colonizado se apague lentamente dando lugar cada vez mais a história dos heróis do colonizador, de sua terra e de sua gente. Esse processo culminará em uma história única, como já havia nos alertado a escritora nigeriana Adichie (2009), esse modelo de história tem suas consequências que se faz presente no sistema educacional, quando há a valorização de determinadas histórias em detrimento de outras. E, sobre a educação, a escola passa a ser colonizada, tudo que se sabe e se aprende é da terra do colonizador, sua história será excluída, já não existe mais (Memmi, 1977).

Após se ver privado de sua liberdade e de tudo que ela proporciona, a colonizada busca se libertar do colonizador cedo ou tarde, para isso, percebe que a única saída será por meio de uma revolta, pois o colonizador nunca aceitará sua assimilação, perder seus privilégios e nem o reconhecer como um cidadão dotado de direitos. O colonizador proclama sua liberdade e para isso recusa o colonizador, usa das armas que seu algoz um dia utilizou, da violência e do racismo, mas este difere do racismo de inferioridade utilizado pelo colonizador.

[...] Após ter sido por tanto tempo recusado pelo colonizador, chega o dia em que é o colonizado que recusa o colonizador.

[...]

[...]o colonizado é, com efeito, xenófobo e racista; tornou-se uma coisa e outra.

[...]

Considerado e tratado separadamente pelo racismo colonialista, o colonizado acaba por aceitar-se segregado; por aceitar essa divisão maniqueísta da colônia e, por extensão, do mundo inteiro. [...] O racismo do colonizado não é, em suma, nem biológico nem metafísico, porém social e histórico. Não está baseado na crença da inferioridade do grupo detestado, mas na convicção, e, em grande parte, na verificação do que é definitivamente agressor e nocivo. [...] não é um racismo de agressão, porém de defesa (Memmi, 1977, p. 112-114).

Mas sua liberdade só se fará completa após a revolta, pois é preciso sair de seu estado de alienação que por tanto tempo se fez presente, é preciso romper com as estruturas do colonizador, mas também romper consigo mesmo, “A cura completa do colonizado, exige que termine totalmente sua alienação: é preciso esperar o desaparecimento completo da colonização, isto é, o período de revolta inclusive” (Memmi, 1977, p. 120).

Percebe-se nas passagens analisadas das obras dos autores aqui estudados as denúncias do projeto colonial, de como o sistema operou por meio da diferenciação para impor suas regras. Nesse projeto ninguém saiu ileso, colonizado e colonizador foram vítimas, um mais do que outro, mas reconhecem que ambos são molas da estrutura colonial, e para uma mudança dessas amarras, faz-se necessário uma revolta do colonizador, que se rebele contra o sistema, mas liberte-se de si mesmo e da sua alienação. Nesse processo de libertação do colonizado, acionamos aqui como pensamento decolonial, pois compreendo que decolonizar-se é inserir-se e inserir pensamentos outros para explicações da realidade social. Ao propor essa descolonização, estamos a operar por uma decolonialidade, buscando a compreensão da realidade por histórias outras.

Em escrito assinado por Débora Kreuz (2020), analisando a relação colonial e da posterior luta de libertação nacional, em especial no norte da África a partir das obras de Fanon e Memmi, assevera que o espaço entre os autores é bem diferente, enquanto o primeiro parte de uma perspectiva psicológica, o segundo aborda, de maneira mais acentuada, o processo de independência, suas características e contradições mas, com formação em psiquiatria, Fanon observava a situação colonial a partir das contradições de classe, embora não deixasse de lado a análise subjetiva dos indivíduos” (Kreuz, 2020, p. 129).

As obras aqui, guias de reflexão sobre o sistema colonial e suas consequências, estão inscritas em um momento histórico específico, o Pan-Africanismo¹³, movimento social, cultural, intelectual e político, que surgiu no final do século XIX, como uma alternativa de luta contra a opressão e exploração do continente africano e de seus povos para unificação da África. Aimé Césaire e Frantz Fanon fazem parte desse movimento que buscou uma transformação para o pensamento africano. (Parada et al., 2013). Os escritos de Césaire e Fanon encontram-se no grupo da terceira geração pós 1935, momento que passou a tratar do movimento de libertação nacional (Parada et al., 2013; Devés-Valdéz, 2008). “A segunda metade da década de 1950, foi muito importante para o continente africano e para o Pan-Africanismo. O contexto de forte mobilização e conquistas políticas incitava os líderes africanos a lutar por espaço político”. (Parada et al., 2008, p. 88)

“Cesaire, Memmi e Fanon invertem o olhar colonial e imperial, propondo-se a reexaminar e recontar a história da colonização pela perspectiva dos colonizados, negando o monólogo Ocidental que os exclui e afirmando o diálogo não-Ocidental, que valoriza o ponto de vista do subalterno” (Thobias, 2020, p. s/p). O contexto reivindicatório de emancipação

¹³ Sobre o Pan-Africanismo ver Parada et al. (2013); Devés-Valdéz (2008).

política por meio da descolonização que as obras analisadas foram inscritas, para além de denunciar as sequelas do sistema colonial, servem como combustível para as lutas de libertação. Césaire, Fanon e Memmi presenciaram na pele, as marcas da colonização e do processo de descolonização não só territorial, mas a permanência da colonialidade do poder, que continuou e continua a operar pela lógica de dominação e exclusão.

O compartilhamento das ideias entre os três autores sobre a colonialidade, foi assim resumida em escrito de Thiago Tobias, em manuscrito analisando as aproximações do pensador social brasileiro Sérgio Buarque de Holanda em sua obra “Raízes do Brasil”, com o pensamento das obras dos autores pós-coloniais aqui apresentadas

Cesaire, Memmi e Fanon parecem expressar uma ideia de colonialidade, em suas obras, da seguinte forma: [1] a Europa é incapaz de resolver dois problemas causados por sua existência, que são o problema do proletariado e o problema colonial; [2] milhões de homens desarraigados de seus deuses, de suas terras, de seus costumes, de sua vida, da vida, da dança, da sabedoria; [3] milhões de homens aos quais sabiamamente se lhes inculcou o medo, o complexo de inferioridade, o temor, o pôr-se de joelhos, o desespero, o servilismo; [4] o racismo é o nutriente essencial da imutabilidade da relação histórica entre colonizador e colonizado, que teve data de nascimento, mas é eterna; [5] colonização seria eterna porque, além da missão histórica civilizacional, seria impossível a ruptura da relação colonial, pois o colonizado seria naturalmente dado à servidão e o colonizador à dominação (Thobias, 2020, s/p).

Nota-se, que as marcas da colonialidade dificultam o processo de descolonização, pois as relações coloniais são históricas, e como apresentadas por autores pós-coloniais, sobrevivem na colonialidade do poder, do saber e do ser, por isso, a necessidade de buscar alternativas outras para composição de uma descolonialidade global que aconteceria, de acordo com Césaire, Fanon e Memmi, por meio de uma revolução do sujeito colonizado.

Compreendo que essa revolução está em curso por meio dos estudos decoloniais, quando esses passam a acionar outras perspectivas sobre a humanidade, o mundo e o conhecimento. Um processo que está se desenvolvendo por intermédio das ações de sujeitos de espaços colonizados, que buscam romper com o colonialismo e a colonialidade a partir do contracolonialismo de Negro Bispo (2015; 2023), ou seja, utilizando dos processos históricos de dominação, acionando formas de resistência e da própria existência, (re)construindo práticas sociais e culturais em oposição às imposições do colonialismo.

O sistema educacional está a promover uma descolonização dos currículos (Gomes, 2012; Lander, 2005; Regis; Neris, 2019; Neris, et al. 2021), ao acionar a diversidade cultural, teórica, epistêmica e metodológica nos sistemas de ensino por meio dos currículos, que passam a questionar saberes hegemônicos, partindo pelo direito à diferença, a diversidade e a transdisciplinaridade.

Nossa intenção nessa seção não foi de esgotar as análises sobre o colonialismo e suas consequências, as leituras panorâmicas sobre essas obras e os fragmentos textuais nos ajudam a perceber, como os autores citados já sinalizavam para um pensamento outro, para uma história outra, para uma decolonialidade do poder, do saber e do ser. Ao abrir um pensamento outro na segunda metade do século XX, proporcionaram uma libertação intelectual nos campos do conhecimento, formulando teorias e epistemes para além do pensamento europeizado com as teorias pós-coloniais, que vieram a contribuir no pensamento decolonial latino-americano do grupo Modernidade/colonialidade e movimentos teóricos e sociais descoloniais.

3 O MOVIMENTO SOCIAL NEGRO BRASILEIRO E SUA LUTA HISTÓRICA: POR UMA DECOLONIALIDADE DO PODER, DO SABER E DO SER

O projeto da decolonialidade do conhecimento, retratado acima, já assinalava desde sua formação, a necessidade de (re)pensar a construção histórica da modernidade, e com ela suas consequências nas formas do poder, do saber e do ser. Trago para o diálogo neste capítulo, as contribuições históricas do movimento negro, buscando refletir sobre a importância desse movimento para a construção de políticas públicas e para uma educação antirracista. Até que ponto essas proposições podem ser pensadas em uma perspectiva decolonial? Essas perguntas orientadoras compõem a base desse capítulo, que está estruturado, apresentando a trajetória histórica do movimento, as contribuições no campo educacional, os avanços e retrocessos das políticas antirracistas no país e o contexto maranhense.

O campo dos estudos das relações raciais brasileira, foi permeado por diferentes enfoques e disciplinas (Ramos, 1995; Nogueira, 2006; 1998). O sociólogo brasileiro Oracy Nogueira, em artigo analisando a questão racial no Brasil e nos Estados Unidos, apresenta que tais estudos concentraram-se até o século XX em três vertentes; 1- nos estudos culturalistas, que tinha como foco a aculturação do negro, buscando as contribuições das culturas africanas na formação da cultura nacional, 2 - dos estudos históricos, que tinham como foco mostrar como o negro ingressou na sociedade brasileira e 3 - a corrente sociológica, que buscou “desvendar o estado atual das relações entre os componentes brancos e de cor (seja qual for o grau de mestiçagem com o negro ou o índio) da população brasileira”, tal perspectiva passa a ser adotada por Oracy Nogueira (2006, p. 287).

A questão racial ocupa lugar de destaque em Oracy Nogueira (1998; 2006). O que é digno de nota nos estudos do autor é sua abordagem sobre a questão racial no Brasil, pois ele desvenda o racismo à brasileira. O racismo no Brasil, é caracterizado pelo autor, como algo velado, que o próprio estado e, logo, a sociedade negam, alegando que diferentes de outros espaços, como os Estados Unidos que viveu um sistema segregacionista¹⁴, no Brasil o fator preponderante da desigualdade era de base econômica, logo, de classe social e não racial. Os apontamentos de Oracy Nogueira, fizeram-se presentes nos escritos de pensadores no século XX, com as denúncias ao racismo que foram acolhidas na formação do movimento negro

¹⁴ A segregação racial nos EUA, começou com o processo de colonização e escravidão que levou a uma crise sistêmica durante os séculos XIX e XX. As leis Jim Crow embasavam essa discriminação impondo a separação de brancos e negros nas escolas, transportes públicos e outros locais. O fim da discriminação ocorreu no final da década de 1960, por meio de ações legais. Ver mais: <https://blog.hexag.online/blog-noticias/apartheid-nos-eua>. Acesso em 09 de jun. 2025.

brasileiro e as críticas ao modelo de sociedade que não se reconhecia racista. “Oracy Nogueira, o homem que desvendou o racismo brasileiro”.¹⁵

Alberto Guerreiro Ramos, outro intelectual brasileiro, analisando o problema do negro na sociologia brasileira assevera que “o negro tem sido estudado no Brasil, a partir de categorias e valores induzidos predominantemente da realidade europeia.” (Ramos, 1995, p. 162). Tal perspectiva serviu para se criar no país, estudos com foco nos estágios que Oracy Nogueira apontava: culturalista, de aculturação e uma sociologia evolucionista. (Nogueira, 1988; 2006). Guerreiro Ramos desenvolveu críticas a estes estudos e seus intelectuais, pois compreendia que se desenvolveu três correntes sobre o estudo do negro nacional, todos de base exógena, europeias e estadunidense: I - fundada por Sylvio Romero (1851-1914), caracterizado por uma concepção crítico-assimilativa, tendo o negro no exótico; II- a monográfica, fundada por Nina Rodrigues (1862-1906), tomando o elemento negro como área de estudo de especialistas. “Interessava-lhes o passado da gente de cor ou as sobrevivências daquelas no presente” (Ramos, 1995, p. 169). III- o negro como sujeito histórico, postulado a partir da década de 1940, com a formulação do Teatro Experimental do Negro (TEN), “no presente, o negro se recusa a servir de mero tema de dissertações ‘antropológicas’, e passa a agir no sentido de desmascarar os preconceitos de cor”. (Ramos, 1995, p. 204).

Tanto no passado como no presente, a sociedade brasileira operou por meio do “mito da democracia racial” (Nogueira, 1998; 2006; Munanga, 2005; González, 1982; Brasil, 2024), situação que dificultou a formulação de políticas públicas antirracistas, pois negava o racismo no país, alegando que o problema do país era exclusivo no campo econômico.

Parto do reconhecimento que o movimento negro brasileiro está diretamente comprometido, com a proposta de uma educação antirracista, reivindicando a inserção de conteúdos que foram negligenciados ao sistema educacional, pelo eurocentrismo (Gomes, 2012; Oliva, 2007; Santos, 2007). Propõe, portanto, um currículo descolonizado (Gomes, 2005; 2012) e afrocentrado (Asanti, 2009; Canuti, et. al. 2023; Santos Junior, 2010; Pereira, 2023), partindo de um “giro decolonial”, usando a expressão de Nelson Maldonado-Torres (2005), buscando romper com a linha abissal do conhecimento (Santos, 2010).

¹⁵ A descrição é encontrada no site da Fiocruz, importante unidade técnico-científica da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), a mais destacada instituição da América Latina nas áreas de ciência e de tecnologia em saúde. O portal serve como repositório de material acadêmico e científico para a propagação da ciência. Ver: <https://www.coc.fiocruz.br/todas-as-noticias/oracy-nogueira-o-homem-que-desvendou-o-racismo-brasileiro/>. Acesso em 09 de jul. 2025

Arroyo (2013), destaca que o currículo é “um território em disputa”, marcado por um oficial e, outro, na prática. O primeiro tende a ser normatizado, marcado por políticas de avaliação do que é ensinado, outro, pode ser pensado como um ato político dos docentes, que passaram a inserir ações, programas e projetos para além do currículo oficial, é o currículo na prática. O currículo, como campo em disputa, é marcado pelas identidades coletivas de docentes e dos movimentos sociais, que passam a questionar e inserir questões não contempladas pelo currículo oficial.

Nas últimas décadas fatos novos postos em nossa dinâmica social vêm configurando as identidades e a cultura docente: a presença dos movimentos sociais em nossas sociedades: O movimento feminista e LGBT avançam nas lutas por igualdade de direitos na diversidade de territórios sociais, políticos e culturais. O movimento negro luta por espaços negados nos padrões históricos de poder, de justiça, de conhecimento e cultura, assim como os movimentos indígena, quilombola, do campo afirmar direitos à terra, territórios, à igualdade, às diferenças, às suas memórias, culturas e identidades e introduzem novas dimensões e na cultura docente.

Movimentos que pressionam por currículos de formação e de educação mais afirmativos dessas identidades coletivas. Que pressionam, ainda, para que entrem no território do conhecimento legítimo as experiências e os saberes dessas ações coletivas, para que sejam reconhecidos sujeitos coletivos de memória, história e culturas. Os movimentos sociais trazem indagações disputas para o campo dos currículos e da docência (Arroyo, 2013, p.11).

As tensões em torno do currículo e da formação docente busca inserir conhecimentos deslegitimados pelo currículo oficial, passando a partir de então ao reconhecimento desses movimentos e de seus sujeitos como detentores de memórias, histórias e culturas. Essa posituação, e essa disputa, é presente na formação do movimento negro brasileiro no século XX, pois a história oficial construiu uma narrativa negativa e excludente sobre as minorias sociais.

É sabido que os negros escravizados não aceitaram de forma passiva suas situações de opressão, que lutaram por meio de rebeliões, confrontos, fugas e formações de quilombos na busca por liberdade e cidadania (Viana, 2015; Nascimento, 2000; 2004). Nesse sentido, podemos afirmar, e compartilho com os autores acima, que a formação do movimento negro é histórica e pode ser encontrada ainda no período escravagista. A diferença entre as rebeliões desse período para as manifestações pós século XX é sua organização política (Viana, 2015).

O movimento negro organizado tem sua história marcada pelas lutas travadas em prol de políticas públicas antirracistas, pautadas na população afro-brasileira e seus sujeitos históricos, tanto do lado de cá do Atlântico, como em seus agentes históricos em África, positivando tanto o território e sua população como sujeitos de direito, e como local de conhecimento que o modelo eurocêntrico negou e subjugou ao longo da modernidade,

continuando a operar no século XXI pelas formas da colonialidade econômica, política, cultural e social.

O Movimento Negro conquistou um lugar de existência afirmativa no Brasil. Ao trazer o debate sobre o racismo para a cena pública e indagar as políticas públicas e seu compromisso com a superação das desigualdades raciais, esse movimento social ressignifica e politiza a raça, dando-lhe um trato emancipatório e não inferiorizante (Gomes, 2019, p. 19).

Em sua formação histórica, o movimento negro apresentou-se para intelectuais e militantes, como singular para uns e plural para outros (Gonzalez, 1982; Santos, 2014). A concepção de singularidade do movimento negro já tinha sido assinalada por Lélia Gonzalez, compreendendo as especificidades e divergências em suas articulações, por isso, defendia o termo no singular “exatamente porque está apontando para aquilo que o diferencia de todos os outros movimentos; ou seja, a sua especificidade. Só que nesse movimento, a especificidade é o significante negro” (Gonzalez, 1982, p. 19).

Sales Augusto dos Santos (2014), utiliza o termo no plural, pois concebe que a multiplicidade de organizações em prol da questão racial, faz com que os movimentos sociais apresentem complexidades e organizações diferentes, mas como ponto em comum, a questão racial. “existe um sem-número de organizações negras de combate ao racismo atuando das mais diversas formas, orientadas por perspectivas tão diversas quanto válidas, em oposição à ideia de um bloco monolítico e homogêneo” (Santos, 2014, 44). Para critério didático desse estudo, adotaremos o termo no singular, mas atentando para suas diferentes formas de ação e sociabilização na compreensão de que o movimento negro é macro, congregando vários tipos de organizações, mas com foco na questão racial.

A pluralidade está centrada no próprio movimento com as diversas pautas levantadas ao longo do processo histórico (Pereira, 2010) mas, de maneira geral, o movimento negro é considerado um movimento social, que tem como característica a insatisfação de demandas sociais por determinado grupo ou sujeitos históricos, que pressionam o Estado para atender suas reivindicações por meio de políticas públicas (Gohn, 2000), sendo o principal protagonista das políticas públicas antirracistas no país. “O Movimento Negro é, portanto, um ator coletivo e político, constituído por um conjunto variado de grupos e entidades políticas (e também culturais) distribuídos nas cinco regiões do país” (Gomes, 2019, p. 22).

Todas as entidades, de qualquer natureza, e todas as ações, de qualquer tempo (aí compreendidas mesmo aquelas que visam à autodefesa física e cultural do negro), fundadas e promovidas por pretos e negros. (Utilizo preto, neste contexto, como aquele que é percebido pelo outro; e negro como aquele que se percebe a si). Entidades religiosas, assistenciais, recreativas, artísticas, culturais e políticas; e ações de

mobilização política, de protesto anti-discriminatórias, de aquilombamento, de rebeldia armada, de movimentos artísticos, literários e “folclóricos” – toda esta complexa dinâmica, ostensiva ou invisível, extemporânea ou cotidiana, constitui movimento negro (Santos, 1985, p. 303).

Nota-se, a partir do exposto, de como os sentidos amplo e restrito do movimento representam a luta de grupos formados por pessoas negras e simpatizantes da causa racial, mas o que diferencia o sentido amplo é a defesa integral, ou seja, perceber como as estruturas sociais condicionaram o negro a uma inferioridade, por isso, a necessidade de políticas anti-discriminatórias em todo contexto social. A luta do movimento negro no Brasil se faz presente desde as lutas dos primeiros indivíduos escravizados nos navios negreiros, perpassando por toda a história nacional, formando ao longo de seu processo, uma militância com várias organizações sociais em prol de uma luta antirracista.

Não existe o Brasil sem o africano, nem existe o africano no Brasil sem o seu protagonismo de luta anti-escravista e anti-racista. Fundada por um lado na tradição de luta quilombola que atravessa todo o período colonial e do Império e sacode até fazer ruir as estruturas da economia escravocrata e, por outro, na militância abolicionista protagonizada por figuras como Luiz Gama e outros, a atividade afro-brasileira se exprime nas primeiras décadas deste século sobretudo na forma de organização de clubes, irmandades religiosas e associações recreativas. (Nascimento; Nascimento, 2000, p. 204)

A formação do movimento é histórica, constituinte do próprio processo de formação da sociedade nacional. Sua construção no país se deu pela luta antiescravista, ainda nos porões dos navios negreiros, quando das suas saídas compulsórias de seus espaços de origem. Ao refletir sobre a formação do movimento negro brasileiro, como um movimento social em busca de sociedade mais igualitária, situamos os movimentos sociais latino-americanos que a partir de 1980, como o zapatista no México, referência mundial no âmbito de experiências contra hegemônica e anticapitalista no cenário moderno, buscam romper com o modelo hegemônico eurocentrado da colonialidade do saber, ao propor uma educação decolonial e decolonizadora. (Melo; Ribeiro, 2021).

Os Movimentos sul-americanos passaram a reivindicar o papel dos conhecimentos subalternizados pelo projeto da modernidade. Estes movimentos antissistêmicos¹⁶, passaram a exercer “um pensamento decolonial, a partir das línguas e categorias de pensamento que não foram incluídas no pensamento ocidental” (Ribeiro, 2019, p. 305), uma busca pelo direito à diferença (Quijano, 2005).

¹⁶ A concepção de movimentos antissistêmicos foi originalmente proposto por Immanuel Wallerstein para englobar os movimentos socialistas e sociais surgidos nos países centrais e semiperiféricos do sistema-mundo, e de outro, o conjunto de movimentos nacionalistas, anticolonialistas e de liberação nacional desenvolvidos na grande maioria das nações da vasta periferia desse mesmo sistema-mundo capitalista (Wallerstein, 2008).

A partir da experiência do movimento zapatista mexicano, situamos o movimento negro brasileiro como um movimento social, que busca ao longo de sua história romper com a colonialidade do poder, do saber e do ser, ao criticar o modelo eurocêntrico de educação e de sociedade, suas formas ensinadas nas escolas brasileiras que acabou por oferecer aos indivíduos, uma “história única” (Adichie, 2009), algo perigoso social, política e culturalmente, pois uma história única, acaba por negar a existência de outras histórias, povos e sociedades, operando a partir de uma universalidade e homogeneização social, um verdadeiro epistemicídio (Grosfoguel, 2007).

A professora Nilma Lino Gomes (2019), concebe o movimento negro como um ator político que ressignificou e politizou o termo raça, dando-lhe um caráter emancipatório, visibilizando a questão étnico-racial e o direito à diferença na sociedade brasileira. Politizando esse conceito como construtor de identidades e reconhecendo os indivíduos como seres dotados de direitos, colocou em xeque o mito da democracia racial.

Ainda de acordo com a autora, o movimento negro é um educador para si e para a sociedade, pois produz a emancipação de sua população se auto afirmando e identificando como pertencentes de um grupo étnico-racial de igual valor aos demais, como também, sistematiza conhecimentos raciais para a sociedade, politizando conceitos e categorias, passando de reivindicações sociais para a formulação e implementação de políticas públicas no século XXI. (Gomes, 2019). Compartilhando com a autora citada, o pesquisador Santos (2014), defende que a educação para os negros sempre foi objeto central do movimento.

Amilcar Araújo Pereira (2010), em sua tese de doutoramento sobre a história social do movimento negro contemporâneo no Brasil, concebe duas fases amplas do movimento, com subperíodos menores. A primeira, desde a sua formação no início do século XX até a década de 1970, essa primeira fase apresenta rupturas e continuidades, pois entre 1940-1960 e com o período ditatorial, o movimento sofreu repressões e perseguições por parte do Estado brasileiro, e a fase contemporânea pós década de sessenta aos dias atuais. Para o autor acima citado, em cada fase histórica o movimento negro apresentou características específicas do período, por isso, adota o termo no singular, mesmo concebendo a multiplicidade de estratégias, não sendo unânime e homogêneo em sua própria estrutura e em suas lutas reivindicatórias (Pereira, 2010, P. 80).

As múltiplas estratégias adotadas pelo movimento, faz com que diversos autores e autoras caracterize-o a partir de suas fases e acontecimentos históricos, mas complementares e fundamentais para compreensão de como nessas fases constituíram-se na formação do movimento negro organizado. Os autores Pereira (2010), Pereira (2008) e Domingues (2007),

dividem o movimento em três momentos históricos, com características específicas em cada período: I- da Primeira República ao Estado Novo (1889-1937), momento caracterizado pela formação da Frente Negra Brasileira (FNB) em 1931; II- da segunda república à ditadura militar (1940-1964), que tem como símbolo máximo a formação do Teatro Experimental do Negro (TEN), em 1944 e III-, sua terceira fase da reabertura política nacional, no início dos anos 1980, caracterizado pelo retorno do movimento negro e de seus militantes, que foram cassados no período ditatorial, formação da constituinte em 1988 e as conquistas no campo político nacional (Pereira, 2010; Pereira, 2008; Domingues, 2007).

A segunda fase do movimento tem como características um refluxo dos movimentos sociais entre 1970-1980, momento marcado pelo retorno desses movimentos no cenário político. Sobre esse período Santos (2014, s/p), aborda em sua obra o “revigoreamento e expansão dos movimentos negros brasileiros”, isso porque, presenciou-se uma retomada das ações coletivas por direitos sociais e identitário. Os discursos em torno da questão racial não focam só na inserção do negro na sociedade nacional, mas na busca pela valorização de suas identidades e culturas (Santos, 2014).

O período histórico que caracteriza a segunda fase do movimento negro brasileiro está situado em uma conjuntura política e social a nível mundial, pois a década pós 1960, presenciou no campo político internacional o pós-guerra, a busca por uma reestruturação econômica dos países centrais e asiáticos. Nesse momento, países do continente africano estavam a lutar por suas independências das potências colonizadoras que operavam pela lógica da dominação colonial. No campo político-social os Estados Unidos vivenciavam a luta dos negros pelos direitos civis, pois o Apartheid naquele país segregou os negros dos direitos básicos e do convívio social. Momento que a África do Sul, por meio das organizações internacionais estava formulando acordos de paz para o desmantelamento do Apartheid e das negociações para libertação do maior símbolo dessa luta Nelson Mandela, que ficou preso por vinte e sete anos, preso em 1962 e condenado a prisão perpétua em 1964, sendo libertado em 1990 no período de negociações internacionais para o fim de regime, que foi oficialmente desinstitucionalizado em 1994.

O professor e pesquisador Carlos Benedito Rodrigues Silva (2010), em artigo analisando as trajetórias do movimento negro e ação afirmativa no Brasil, destaca que as transformações em curso a nível mundial desde de 1960, tiveram forte influência na organização do movimento negro brasileiro, a partir do movimento pelos direitos civis nos EUA, das lutas de independência dos países africanos sob domínio português, e internamente com o regime militar. Tais fatores contribuíram para o fortalecimento da identidade racial e

afirmação de negritude a partir de grupos artísticos e culturais, que passaram a buscar uma valorização da estética e positivação da identidade negra. (Silva, 2010).

O estudo de Silva (2010), apresenta uma série de iniciativas pós-redemocratização ligados a uma “militância acadêmica”, mesmo reconhecendo que não se pode caracterizar como um “movimento negro acadêmico”, mas o que se presenciou foram iniciativas que possibilitam dar visibilidade as lutas antirracismo com estudos e pesquisas de pesquisadores e pesquisadoras negros e negras com uma diversidade temática da questão étnico-racial na produção do conhecimento, destaca: I Encontro de Pesquisadores e Pós-Graduandos Negros das Universidades Paulistas, realizado em Marília-SP, em 1989; a 47ª Reunião da SBPC, 1995, na coordenação de Gt's, minicursos e seminários; a realização do I SENUN – Seminário Nacional de Universitários Negros, ocorrido em Salvador-BA em setembro de 1993; o IVª e Vª do Congresso Afro-Brasileiro, realizadas em Recife/1994 e Salvador/1997; a partir do ano 2000 a realização de cinco edições do Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros: Recife, 2000; São Carlos, 2002; São Luís, 2004; Salvador 2006 e Goiânia 2008, que possibilitou a criação de Associação Brasileira de Pesquisadores Negros – ABPN. O COPENE possibilitou articulação entre os Núcleos ou Centros de Estudos Afro-Brasileiros de várias universidades brasileiras, resultando na organização do Consórcio de Neabs e as articulações entre os Neabs com a SESU e a SECAD do Ministério da Educação, criando o Programa Uniafro, iniciativas que se juntaram “as mobilizações políticas que reafirmaram a necessidade de implantação, por parte do Estado brasileiro, de políticas emergenciais de combate às desigualdades étnico-raciais e ao racismo”. (Silva, 2010, p. 10).

Vale destacar a formação dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEAB), pois esta rede de estudos possibilitou a articulação do NEAB- UFMA para criação do LIESAFRO (UFMA, 2014; 2017a, 2017b)

Tais núcleos têm se destacado pela luta antirracista, interna e externamente aos seus muros institucionais. A produção de conhecimentos contra hegemônicos, trazendo novas narrativas sobre a história da população afro-brasileira e africana, valorizando as histórias silenciadas e os saberes populares. (Roza; Roza; 2020, p. 96)

Nota-se, que a terceira fase do movimento negro contemporâneo é marcada pela entrada da academia e de seus intelectuais na busca de ações efetivas de combate ao racismo e as questões étnico-raciais. Além dessas três fases, autores como Domingues (2007) e Franco (2019), acrescentam uma quarta: Após anos dois mil, caracterizada pela conferência de Durban (2001), marcado por ganhos políticos, sociais e culturais advindos dos períodos anteriores, além de um “discurso político-identitário transnacionalizado, por meio do deslocamento de uma

identidade nacional para uma identidade étnica” (Trapp; Silva, 2010). Após a Conferência de Durban, em 2001, o movimento negro amparado nas agências internacionais ONU e UNESCO, passou a cobrar, de forma mais efetiva ao Estado brasileiro, políticas de ações afirmativas reparatórias, para superação do racismo e de qualquer tipo de discriminação.

Portanto, é notório e significativo a participação do movimento negro brasileiro na luta contra o racismo no país, tornando um agente social e político em busca de políticas públicas efetivas para os afro-brasileiros. Ao situarmos o movimento negro, nesta pesquisa, utilizamos a categoria de “agente” e “agência” de Asanti (2009), compreendo sua atuação para o interesse coletivo dos afro-brasileiros e na busca de valorização de suas culturas “Um agente em nossos termos, é um ser humano capaz de agir de forma independente em função de seus interesses. Já a agência é a capacidade de dispor dos recursos psicológicos e culturais necessários para o avanço da liberdade humana” (Asanti, 2009, p. 93-94).

3.1 "Gente simples, fazendo coisas pequenas, em lugares pouco importantes, consegue mudanças extraordinários"¹⁷: o movimento negro brasileiro; da gênese ao século XXI

Como citado anteriormente, o movimento negro brasileiro apresenta fases ao longo do seu processo histórico, que correspondem a momentos políticos e sociais, mas que se aglutinam no tocante a questão racial, tornando-se um “agente” e uma “agência” (Asanti, 2009) em busca de interesses coletivos para os afro-brasileiros e protagonista da sua própria história. Nesse item iremos nos deter a essas fases e suas características, buscando compreender o lugar da educação nas pautas do movimento ao longo de sua história.

A primeira fase de 1931-1937 caracteriza-se pela fundação da Frente Negra Brasileira (FNB), transformando-se em 1936, em partido político, surgido como uma resposta ao “mito da democracia racial”, que nesse momento ecoava no país e vendia a imagem de um país harmonioso em relação a sua formação racial. Esse período é marcado pelo fim das oligarquias cafeeiras e a política do café com leite, a Revolução de 1930 e a chegada de Getúlio Vargas a presidência, além de fatores externos como a crise de 1929, que aqui no país vai agravar a situação econômica dos negros no mercado de trabalho e na vida social, aumentando cada vez mais o abismo entre brancos e negros.

Esses fatores fizeram com que diversas entidades se organizassem em torno da questão racial brasileira “para que fosse possível a criação da Frente Negra Brasileira em 1931, foram

¹⁷ Provérbio africano

fundamentais a existência de dois tipos de organizações criadas por negros antes mesmo do final do século XIX: a ‘imprensa negra’ e os ‘grêmios, clubes ou associações de negros’ (PEREIRA, 2010, p. 84-86). Esse período caracterizado pelo pós-abolição, encontrou nas teorias raciais sustentadas pelos discursos científicos do século XIX e XX, com o darwinismo social, a eugenia e a ascensão do racismo científico no Brasil, a formação de grupos e associações de pessoas negras na Primeira República (1889-1930). (Franco, 2019, p. 107-109).

Essa primeira fase é caracterizada pelo momento histórico pós-abolição, onde a população cativa, agora livre, não obteve espaço social, cultural e político por parte do Estado, ficando uma população marginalizada. Situando a educação formal nesse período, constata-se uma série de medidas legais provinciais, que proibia os negros de frequentarem as escolas de instrução (Barros, 2016). Em estudo analisando as legislações educacionais do XIX, Surya Pombo de Barros nos diz que:- “Um dos empecilhos para a escolarização negra seria a legislação que, no século XIX, teria proibido a matrícula e frequência à escola, interditando a escola aos negros”. (Barros, 2016, p. 593). Situação que vai se estender até a primeira República (1889-1930).

Oracy Nogueira (1988), em sua obra sobre as relações raciais em Itapetininga, município do Estado de São Paulo, vê o pós-abolição como a proliferação da manutenção das relações de poder advindas desde o período anterior. A cor da pele continua a operar como um divisor social, configurando como um “preconceito de marca”. O estado utilizou-se de ideologias do branqueamento com a entrada de imigrantes europeus que foram paulatinamente tornando-se uma classe privilegiada economicamente e socialmente. (Nogueira, 1998).

A busca no momento era da inclusão por meio da teoria assimilacionista, mas que não apresentava uma ruptura na própria sociedade “Para reverter esse quadro de marginalização no alvorecer da República, os libertos, ex-escravizados e seus descendentes instituíram os movimentos de mobilização racial negra no Brasil, criando inicialmente dezenas de grupos (grêmios, clubes ou associações) em alguns estados da nação”. (Domingues, 2007, p. 103). Dentre esses grupos destaca-se a FNB.

É sempre importante retomar o papel da Frente Negra Brasileira. Essa associação de caráter político, informativo, recreativo e beneficente surgiu em São Paulo, em 1931, com intenções de se tornar uma articulação nacional. Composta por vários departamentos, promovia a educação e o entretenimento de seus membros, além de criar escolas e cursos de alfabetização de crianças, jovens e adultos. Visava, também, a integração dos negros na vida social, política e cultural, denunciando as formas de discriminação racial existentes na sociedade brasileira daquele período (Gomes, 2019, p. 24, grifo nosso).

A integração social do negro deveria passar pelas oportunidades ofertadas pelo Estado, que nesse momento não eram atendidas, por isso a preocupação da FNB em fornecer educação a população negra, já que o próprio estado brasileiro lhes negava acesso à educação no período. A alfabetização era uma preocupação constante da Frente, que em seus anos de atuação criou escolas e cursos para alfabetização não somente dos negros, mas seu foco centrava-se nesse grupo étnico racial. Associado à escolarização da população negra, formou-se a imprensa negra, instrumento de informação que divulgava as ações do movimento e as denúncias ao Estado, frente à sua omissão aos direitos dessa população. (Gomes, 2019.)

Lélia Gonzáles (2009), em manuscrito analisando a formação histórica do Movimento Negro Unificado (MNU), advoga que esse período de organização da FNB, caracteriza-se pela formação do processo de industrialização e urbanização do Brasil, momento de entrada do capitalismo competitivo e posterior ao capitalismo monopolista. Esses fatores fizeram emergir um mercado de trabalho desigual, pois grande parte da população excedente se tornou uma massa marginal no sistema monopolista, criando um exército industrial de reserva. Associado ao campo econômico, no plano político com a política paternalista de Vargas, a FNB passou a fazer parte de movimentos reacionários, logo, adotando uma concepção ideológica partidária associada ao governo.

Apesar de seus extraordinários esforços, a Frente Negra Brasileira se tornou um instrumento do governo Getúlio Vargas por reproduzir seu nacionalismo autoritário e sua manipulação das massas. Em última instância, seu protesto assumiu características moralizadoras por sua identificação com movimentos políticos reacionários (a Ação Integralista e setores de direita da comunidade imigrante). Sua liderança, apesar da incansável denúncia do racismo e do preconceito racial, não conseguiu perceber a necessidade de desafiar as contradições do próprio sistema. A FNB não lutou pela inclusão dos negros no mundo do trabalho [enquanto classe operária]. (Gonzalez, 2009, p. s/p)

A crítica da autora, na passagem acima, reflete o momento histórico político da criação da imagem paternalista de Vargas e seu discurso nacionalista. Momento em que buscou produzir um discurso harmonioso, negando o problema sócio racial enquanto fator de desigualdade, pois a ideia era de uma democracia racial, logo a questão era de campo econômico. O momento é marcado pela busca de uma construção da nação e de uma identidade nacional. O projeto de nação de Vargas passava pela massa, para uma falsa ideia de pertencimento ao estado nacional. A respeito desse período, e sobre a questão racial, Santos (2007) aborda que não foi por meio do trabalho que o negro levantou suas pautas reivindicatórias contra o racismo e a discriminação em que vivia, mas por meio dos bailes culturais e recreativos.

Mesmo sendo a esfera do trabalho de vital importância para os afro-brasileiros, foi das áreas de lazer e recreação que emanaram as primeiras formas de organização dos pretos e pardos para fazer frente à discriminação racial, quando uma parte da incipiente “elite negra” formou associações tendo por fim agregar os afro-brasileiros, especialmente por meio de bailes. Com efeito, o viés cultural tornou-se um polo importante para a construção de vínculos entre iguais. Por se tratar de terreno excessivamente matizado e infenso a interesses políticos, os aportes culturais serviram para manter privilégios e confirmar subalternidades. Em São Paulo, pretos e pardos em ascensão social eram sistematicamente barrados nas áreas de entretenimento destinadas aos brancos, em função de sua cor/raça (mesmo que não houvesse suporte legal que assegurasse a “preferência”). Para ter acesso ao lazer e à recreação, os afro-brasileiros tiveram de criar os seus próprios clubes sociais e sociedades de danças, além dos clubes de futebol (Santos, 2007, 67-68).

As formas de organização encontradas pelos negros naquele momento serviram para organizarem-se contra a discriminação racial, agregando seus iguais e formando associações culturais. Essas associações culturais proporcionaram um projeto governamental para construção de uma identidade nacional (Oliven, 1984; Barbalho, 2000). Alexandre Barbalho (2000), analisando a formação da identidade nacional no período varguista, advoga que o projeto político ideológico de construção da nação passava pela construção da identidade nacional, transformando as coisas do povo em símbolo nacional, logo, o carnaval, o samba, as religiões afro-brasileiras, praticados por negros e de forte repressão nos períodos anteriores, passaram a ser símbolos de nacionalidade (Barbalho, 2000; Oliven, 1984).

As ideias varguistas e paternalistas, fizeram-se presentes na formação do Estado Novo (1937-1945), com as apropriações das manifestações culturais, apoiando e apoiado pela massa. “Com o Estado Novo, veio um longo período de cooptação e manipulação das massas negras pelo populismo brasileiro” (Gonzales, 2009, s/p) - esse período será analisado mais adiante, quando trataremos da segunda fase do movimento.

Mas, de acordo com Domingues, essa primeira fase é caracterizada pelo “assistencialismo” e uma recreatividade cultural, agregando poucos “homens de cor”, não apresentando uma forma mais organizada para constituição de um movimento social naquele momento, sendo mais uma “batalha contra o preconceito de cor” (Domingues, 2007, p. 103-105). As organizações, os grêmios, as irmandades religiosas e outras instituições sociais, focavam no caráter de promoção de assistência a população negra. O caráter assistencialista se dava pela formação das irmandades de apoio mútuo de forma filantrópica, e na busca pelos negros em adotar as práticas dos brancos ao seu cotidiano, para assim ser aceito na sociedade de classes que se formava.

O movimento social negro brasileiro, nessa primeira fase, teria como principais características a busca pela inclusão do negro na sociedade, com um caráter “assimilacionista”, sem a busca pela transformação da ordem social [...]; outra

característica era a existência de um nacionalismo declarado pela Frente Negra Brasileira e por outras organizações da época (Pereira, 2010, p. 89).

Esse período tem como importante veículo de a criação de uma “imprensa negra” constituída por vários jornais, acionados como veículos de informação e disseminação de ideias das ações e lutas, tornando-se uma parte ativa na própria formação do movimento (Franco, 2019; Pereira, 2008; Pereira, 2010; Domingues, 2007; Santos, 2007, 2014; Gomes, 2019).

Para Domingues (2007), essa imprensa começou a elaborar temas relacionados às questões da população negra e a inclusão desses indivíduos na sociedade de classes que se formava no país. “Até 1930, contabiliza-se a existência de, pelo menos, 31 desses jornais circulando em São Paulo”. Esses números vão aumentar nos anos seguintes, pois há uma crescente intelectualidade negra se formando, logo, “A imprensa negra conseguia reunir um grupo representativo de pessoas para empreender a batalha contra o ‘preconceito de cor’, como se dizia na época” (Domingues, 2007, p. 104-105).

Esses jornais começaram a denunciar o descaso social que a população negra enfrentava, e reivindicavam atenção por parte do Estado, nesse momento, a educação para os negros já fazia parte das pautas reivindicatórias por uma mudança na sociedade nacional, desempenhando um papel educativo e informativo (Santos, 2007, Gomes, 2019;). Como o Estado brasileiro criou leis e decretos nos primeiros anos da República, negando direitos básicos à população negra, a imprensa agiu para denunciar o Estado Republicano.

Esses jornais enfocavam as mais diversas mazelas que afetavam a população negra no âmbito do trabalho, da habitação, da educação e da saúde, tornando-se uma tribuna privilegiada para se pensar em soluções concretas para o problema do racismo na sociedade brasileira (Domingues, 2007, p. 105).

A imprensa negra formada no início do século XX, é concebida por Maria da Guia Viana (2015), como um ato político reivindicatório, pois pela falta de acesso aos meios de comunicação e a falta de interesse por parte do Estado em tratar dos problemas sociais dos negros no país, serviu como meio de denúncia racial. O ato denunciativo apresentado pela autora é compartilhado por Gomes (2019, p.23) que acrescenta “A imprensa negra paulista, com suas diferentes perspectivas, pode ser considerada como produtora de saberes emancipatórios sobre a raça e as condições de vida da população negra”, essa emancipação está ancorada na busca pela superação das teorias racistas do período “A imprensa negra rompe com o imaginário racista do final do século XIX e início do século XX que, pautado no ideário do racismo científico, atribuía à população negra o lugar de inferioridade intelectual” (Gomes, 2019, p.23).

Para modificar essa realidade, surgiram jornais, como: Manelik (1915), Kosmo (1922), A liberdade (1918), O alfinete (1918), Tamoio, Clarim da Alvorada (1924), A Tribuna Negra (1928), O Quilombo (1929).

[...] Outros jornais importantes na década de 1930 do século XX foram O progresso (1931), Promissão (1932), Cultura, Social e Esportiva (1934) e o Clarim (1935). (Viana, 2015, p. 66).

O século XX viu eclodir vários jornais criados em prol da causa negra (Gomes, 2019; Santos, 2007; Viana, 2015). Esses periódicos reivindicatórios passaram a circular por diversas cidades brasileiras, ganhando cada vez mais adeptos e se popularizando como uma bandeira de luta contra a situação racial do país. Nesse período de forte efervescência da imprensa ligada à causa negra, surge o jornal A voz da Raça (1936), tornando-se um embaixador das ideias da FNB (Viana, 2015).

Nas primeiras décadas do século XX, a FNB já sinalizava para a necessidade da inclusão dos negros no espaço social brasileiro por meio da educação. Segundo Santos (2007, p, 79) “Foi com a FNB que se deu a criação de cursos noturnos para Educação de Jovens e Adultos, conhecida hoje como EJA, o que nos autoriza afirmar o seu pioneirismo no desenho e execução de políticas educacionais inclusivas”. Nota-se, pela passagem do autor que, mesmo com a negação por parte do Estado nacional em fornecer educação formal para a população negra, essa organização proporcionou meios para alfabetizar os racialmente excluídos.

A instituição subvencionou cursos vocacionais e de alfabetização para adultos, fundando e montando uma escola com curso primário em sua sede (Cf. Andrews, 1998), pela razão óbvia de que a maioria dos negros era analfabeta e que empecilhos de várias ordens postergavam o seu processo de formação. Inicialmente, essa escola funcionou em caráter extra-oficial, para, posteriormente, em julho de 1934, ser reconhecida formalmente pelo estado de São Paulo. Com status legal, o governo paulista nomeou professores para trabalharem na escola (Santos, 2007, p, 75).

A FNB teve sua atuação até 1937 com o golpe de estado de Vargas, que passou a considerar ilegal toda e qualquer atividade política, momento que marca a segunda fase do movimento negro. “Mas o seu fechamento como partido político não significou o fim dos protestos e das atividades dos negros do movimento” (Viana, 2015, p. 67), que continuaram se organizando, denunciando o racismo e a ausência do Estado no combate e formulação de ações em prol da questão antirracista.

O período em tela, que consiste na primeira fase do movimento (1889-1937), é marcado pelos estudos de uma socioantropológica brasileira de caráter “crítico-assimilativa” e a “monográfica”, com seu expoente Nina Rodrigues (1862-1906), (Ramos,1995). Os estudos deste período com Sylvio Romero (1851-1914), Euclides da Cunha (1866-1906), Alberto Torres (1865-1917) e Oliveira Viana (1883-1951), tinham por base os estudos etnocêntricos na formulação de uma nação, o elemento negro visto e tratado como exótico.

[...] e se caracteriza pela atitude crítico-assimilativa de seus epígonos, em face da ciência social estrangeira. Apesar das diferentes concepções teóricas desses autores, todos eles estavam interessados antes na formulação de uma teoria do tipo étnico-brasileiro do que extremar as características peculiares de cada um dos contingentes formadores da nação. No que diz respeito ao elemento negro, seus trabalhos, embora ressaltem a sua importância, contribuíram para arrefecer qualquer tendência para ser ele considerado do ângulo do exótico, ou como algo estranho na comunidade. (Ramos, 1995, p. 168).

Já a monográfica, com Nina Rodrigues, Arthur Ramos (1903-1949) e Gilberto Freyre (1900-1987), tinha como foco as sobrevivências históricas dos afro-brasileiros.

Enquanto a primeira corrente viu o elemento de cor preponderantemente em devenir, em processos, a última inclinava-se a adotar ponto de vista estático, acentuando minuciosamente o que na gente de cor a particularizava em comparação com os restantes contingentes étnicos da comunidade nacional. (Ramos, 1995, p. 169)

Nota-se, que em ambas perspectivas, o negro brasileiro foi visto e tratado como objeto de estudo, resumindo-o a uma visão culturalista para composição de uma nação e, por outro lado, uma visão estática como mero ser a observado estático no tempo. Os estudos e seus intelectuais apresentados por Ramos (1995), se desenvolveram usando o negro como um problema nacional a ser superado pela aculturação. Essa concepção sofrerá mudanças na segunda fase do movimento negro com o TEN, quando passa-se a estudar o negro como sujeito histórico (Ramos, 1995)

Com o golpe de estado feito articulado por Vargas em 1937, temos as características da segunda fase com a formação do Estado Novo (1937-1945), até o golpe militar de 1964. Com a formação do Estado Novo, a FNB, outras organizações e associações políticas foram fechadas.

Nessa segunda fase, ocorreu a formação do Teatro Experimental do Negro (TEN), criado por Abdias do Nascimento - um grande nome do ativismo do movimento negro brasileiro e internacional, e outras associações que se utilizaram da arte e do teatro para denunciar o racismo à brasileira, colocando a educação como de grande importância para uma transformação social (Nascimento, 1950; 2004; Santos, 2007). O TEN, apresenta-se como uma nova fase dos estudos sobre o negro, não mais com uma abordagem descritiva nos campos da literatura, história e antropologia, mas apresentando uma perspectiva sociológica ao examinar o problema do negro brasileiro (Ramos, 1950).

Engajado a estes propósitos, surgiu, em 1944, no Rio de Janeiro, o Teatro Experimental do Negro, ou TEN, que se propunha a resgatar, no Brasil, os valores da pessoa humana e da cultura negro-africana, degradados e negados por uma sociedade

dominante que, desde os tempos da colônia, portava a bagagem mental de sua formação metropolitana europeia, imbuída de conceitos pseudocientíficos sobre a inferioridade da raça negra. Propunha-se o TEN a trabalhar pela valorização social do negro no Brasil, através da educação, da cultura e da arte (Nascimento, 2004, p. 210, grifo nosso).

A preocupação continuava em inserir o negro na vida social do país por meio da educação, buscando alfabetizar essa massa da população marginalizada pela sociedade e pelo Estado, compreendendo que a formação política passava pela educação para o combate à discriminação racial, promovendo a arte e a cultura, com os valores estéticos, morais e sociais dos negros. Mas o TEN, mesmo continuando as denúncias e protestos contra a situação do negro na sociedade nacional, passou a assumir um caráter mais identitário, valorizando a cultura africana e afro-brasileira. (Santos, 2007; Nascimento; Nascimento, 2000; Nascimento, 1978).

Na definição de Guerreiro Ramos (1950), “A técnica social do T.E.N pode ser chamada de grupo terapia. [...] Ele é um conjunto de polarização psicológica, onde o homem encontra oportunidade de eliminar as suas tensões e os seus recalques” (Ramos, 1950, p. 24). A terapia do grupo, encontra-se em sua proposta humana e social de lançar luz a um passado criado em um viés de inferioridade para sua superação enquanto sujeitos dotados de cultura.

O TEN, por meio do seu fundador Abdias do Nascimento, integrantes e colaboradores, buscou ações práticas para denunciar o racismo operante, além de continuar a utilizar-se da imprensa.

O Teatro Experimental do Negro (TEN) [1944-1963] nasceu para contestar a discriminação racial, formar atores e dramaturgos negros e resgatar a herança africana na sua expressão brasileira. O TEN alfabetizara seus primeiros participantes, recrutados entre operários, empregados domésticos, favelados sem profissão definida, modestos funcionários públicos, e oferecia-lhes uma nova atitude, um critério próprio que os habilitava também a indagar o espaço ocupado pela população negra no contexto nacional. O TEN também publicou o jornal Quilombo (1943-1950), que apresentava em todos os números a declaração do “Nosso Programa”. A reivindicação do ensino gratuito para todas as crianças brasileiras, a admissão subvencionada de estudantes negros nas instituições de ensino secundário e universitário - onde esse segmento étnico-racial não entrava devido à imbricação entre discriminação racial e pobreza -, o combate ao racismo com base em medidas culturais e de ensino e o esclarecimento de uma imagem positiva do negro ao longo da história eram pontos importantes do programa educacional dessa organização (NASCIMENTO, 2004). O TEN deixou herdeiros e saberes. A luta pela visibilidade dos negros e das negras na cena artística e cultural, na literatura e na mídia continua até hoje (Gomes, 2019, p. 24, grifo nosso).

O programa de ações do TEN, continuava a pautar a necessidade da inserção do negro na vida social do país, que se fazia presente desde o alvorecer da República, percebendo a necessidade da escolarização desses indivíduos para a transformação social. A necessidade de alfabetizar os trabalhadores partia do princípio da formação de uma consciência reivindicatória

política, em busca dos direitos sociais básicos que, mesmo passados quase meio século desde a abolição, a população negra continuava sem oportunidades no mundo social.

As propostas do TEN, foram mais ousadas do que as dos períodos anteriores, pois não solicitava apenas a educação formal, pedia a admissão dos negros no ensino superior, algo até então não vislumbrado. Essa necessidade vista pelo TEN se dava pela escolarização que muitos negros e negras já haviam alcançado, precisando continuar seus estudos a nível superior, cujo acesso era dificultado pelo Estado

Mas, alguns autores e autoras como Lélia Gonzalez, emitem críticas a essas associações, tanto a FNB como ao TEN, pois em seu entendimento “Tal como a FNB, o TEN não abordava a integração dos sistemas. Além disso, quando ele surgiu, em 1944, a população negra já estava comprometida com Getúlio Vargas” (Gonzalez, 2009, s/p). A cooptação do TEN, assim como ocorreu com a FNB, fez com que o teatro não rompesse por completo com as estruturas sociais anteriores associadas ao governo.

A não integração dos negros no mercado de trabalho, apoiada pelo discurso paternalista varguista, fez com que a pauta racial não se tornasse uma questão social. A política paternalista do governo sobre o guarda-chuva da democracia racial, acabou por esconder o problema racial, ocasionando uma cegueira por parte da população, em relação ao racismo existente no país, “esses dois movimentos não foram capazes de motivar a população negra como um todo e muito menos a sociedade brasileira em geral. Nesse sentido, é importante ressaltar a forte resistência da sociedade em relação à questão racial” (Gonzalez, 2009, s/p).

Esse momento caracteriza-se ao mesmo tempo, um tanto emblemático com a censura feita pelo Estado aos partidos políticos e aos movimentos sociais, por meio de decreto presidencial que colocava os opositores ao sistema na clandestinidade (Franco, 2019, p. 114), mas também, um momento de abertura para a entrada de pessoas negras em cursos superiores no país, o que possibilitou a formação de uma intelectualidade negra nacional, posteriormente compondo a terceira fase com a circulação de ideias.

Percebe-se, que as duas fases citadas com suas respectivas associações, a FNB e o TEN, tinham por objetivos a inserção dos negros na sociedade, compreendendo que o processo passava pela educação, por isso que, em suas ações, fica explícito o comprometimento com a alfabetização e a escolarização da população negra. “A educação como um valor e um vetor estratégico para a suplantação da discriminação racial e para a ascensão da população negra foi um ponto de vista partilhado pelas organizações negras do século XX, como o TEN e a Frente Negra Brasileira” (Santos, 2014, s/p). O que essas duas fases apresentam em comum é a

“inserção da população negra na sociedade brasileira” (Pereira, 2010, p.90-93), uma inserção que se fazia necessária, perpassando pela educação formal (Santos, 2014).

A segunda fase, caracterizada pela formação do TEN, apresenta-se com uma intensa repressão política, inviabilizando a atuação dos movimentos contestatórios. Domingues (2007) acrescenta nessa fase, a criação de dois agrupamentos sociais: a União dos Homens de Cor, UHC, fundada em Porto Alegre em 1943 e a formação do Teatro Experimental Negro (TEN), no Rio de Janeiro em 1944, além de vários outros, mas esses dois tiveram maior repercussão nesse período, possibilitando o surgimento de tantos outros a partir dos enfoques dos pioneiros.

A UHC que em seu primeiro estatuto apresenta como finalidade central, “elevar o nível econômico e intelectual das pessoas de cor em todo o território nacional, para torná-las aptas a ingressarem na vida social e administrativa do país em todos os setores de suas atividades” (Domingues, 2007, p. 108). Na citação do estatuto, notamos a preocupação com a educação da população negra, quando advoga a favor da capacidade intelectual, e sucessivamente ingressá-los na vida social do país. Essa integração era o grande gargalo pós-abolição, pois os negros não foram inseridos na sociedade de classes, pelo contrário, foram deixados à sua própria sorte e cada vez mais sem espaços e sem direitos sociais básicos.

Assim como o UHC, o TEN preocupou-se em formar seus integrantes a partir da alfabetização e várias outras ações, na busca pela defesa dos “direitos civis dos negros. O TEN propugnava a criação de uma legislação anti-discriminatórias para o país” (Domingues, 2007, p. 108-109), reivindicava direitos históricos como educação, saúde, moradia, trabalho, dentre outros direitos sociais. (Franco, 2019, p. 114-115), questões essas já abordadas pela FNB em momentos anteriores.

Gonzalez (2009) afirma, que assim como na primeira fase com a FNB, na segunda fase com o TEN, o Estado brasileiro por meio das políticas assistencialistas e paternalistas de Vargas, manteve o movimento amparado em seu discurso ideológico, cooptando-o. Um exemplo dado pela autora, foi a legislação trabalhista, que buscou, de certa forma, beneficiar os trabalhadores negros, mas como uma forma de manipulação por parte do Estado.

Vargas substituiu as outras tendências ideológicas entre esses novos setores de trabalhadores urbanos. Após o golpe de 1937, ele também tomou o lugar da FNB aos olhos dos negros, e com muita eficiência. A legislação trabalhista que ele criou durante o Estado Novo beneficiou principalmente os trabalhadores negros. Estes mantiveram um pacto de aliança com Vargas, sobretudo quando ele fundou o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB). Com o Estado Novo, veio um longo período de cooptação e manipulação das massas negras pelo populismo brasileiro (Gonzalez, 2009, s/p).

Mesmo tecendo críticas à FNB e ao TEN, a autora concebe suas importâncias históricas na formação da causa negra. Parto do momento histórico para compreensão do cooptação das organizações sociais de cunho racial, pois devido ao momento ser de uma forte repressão aos movimentos sociais, uma nova estrutura política se formando no país, acredito que houve uma necessidade desses agentes políticos formarem alianças com o próprio Estado para que não fossem eliminados, mas que continuassem atuando de forma mais pacífica, não contrariando a ordem vigente. Entendo que o apoio desses agentes ao governo Vargas está situado mais em buscar se manterem vivos do que serem considerados inimigos do governo, e logo desestruturados da história.

Nós do MNU não poderíamos ter nos engajados em nossa luta sem a consciência de quem somos e do que desejamos. A FNB e o TEN são momentos de nossa história, contraditórios, falhos e cheios de erros; mas, precisamente por isso, nos legaram uma riqueza de experiências. Nossa história continua. É nossa responsabilidade agora levar adiante a luta iniciada por nossos companheiros do passado que estão presentes em todos nós, em outro momento dialético. Graças a eles agora compreendemos que a luta do povo negro no Brasil é um aspecto de uma luta muito mais ampla: a luta dos negros no mundo. Também sabemos que ela está presente e continua (Gonzalez, 2009, s/p).

Viana (2015) considera o TEN não apenas como um movimento artístico e cultural, mas com uma função social ligada à causa negra, em prol de uma sociedade mais igualitária, buscando promover a emancipação da população negra por meio da educação e de sua inserção na sociedade, na busca da dotação de seus direitos, para isso, várias ações foram desempenhadas por meio de suas articulações políticas.

A criação do jornal O Quilombo, o qual publicava matérias políticas e culturais de mobilização antirracista no Brasil, agregava intelectuais negros e brancos que possuíam uma visão crítica sobre o racismo e a situação do negro brasileiro. Além disso, apontava em algumas de suas matérias a necessidade de educação formal e do ensino gratuito em todos os graus para estudantes negros como forma de superação da exclusão sócio racial.

A Conferência Nacional do Negro realizado no Rio de Janeiro, em maio de 1949, que reuniu representantes de várias regiões do país com o objetivo de articular e despertar a consciência popular a respeito do caráter racista das teorizações antropológicas e sociológicas convencionais sobre o negro.

O 1º Congresso Negro Brasileiro, realizado em 1950, no Rio de Janeiro, foi um fórum amplo de debates e análises sobre os problemas que enfrentava a comunidade negra. Esse evento de extrema importância para a história de luta afro-brasileira, reuniu inúmeras organizações negras na época (Viana, 2015, p. 67, 68).

É perceptível que mesmo em um período de forte repressão estatal por parte do governo ditatorial varguista, o TEN conseguiu articulações para manter a causa negra na pauta social do país. As conferências citadas por Viana apresentam os anseios de seus idealizadores e simpatizantes pela necessidade de buscar construir uma sociedade antirracista, que deveria passar pela educação da população negra, inserção dos negros na sociedade e continuar as

discussões da causa dos problemas que a comunidade negra continuava a enfrentar naquele período, que se fizeram presente na terceira fase do movimento.

As especificidades que caracterizam o “movimento negro contemporâneo”, em sua terceira fase (1970-1985), é a formação de rede de relações que se estabeleceu, tanto internamente como com o exterior, por meio da circulação de ideias da causa negra entre intelectuais e ativistas com as questões do Apartheid na África do Sul, segregação racial nos Estados Unidos e as lutas de independência no continente africano, acontecimentos que passaram a ser informados por meio da “imprensa negra”, como também, pela circulação de pessoas que estavam a viajar por esses países. Até esse momento, o Brasil era o modelo de sociedade antirracista, pois devido aos problemas do Apartheid no exterior, aqui se tinha a visão do lugar da harmonia racial e social, além da censura que estava acontecendo no país com o governo ditatorial (Pereira, 2010; Domingues, 2007; Franco, 2019).

Apesar do momento ser de forte repressão política, o fechamento de vários movimentos entrando na clandestinidade e perseguição aos seus líderes, ocorreu a formação de grupos negros que se articulavam com ações pontuais, mas não com um caráter tão político como nos períodos anteriores (Domingues, 2007, p. 111-112). Os movimentos sociais e seus líderes políticos passaram a ser perseguidos pelo Estado, acusados de baderneiros, agitadores ou de conspiração contra a nação, isso fez com que alguns líderes fossem para o exílio, além de outros que foram mortos pelo Estado. Os movimentos sociais de maneira geral foram acusados de comunistas, termo utilizado para designar as ondas contestatórias dos regimes estatais pelo mundo.

Mas, a principal característica do movimento negro contemporâneo é a formação do Movimento Negro Unificado em 1978 em São Paulo. A formação do MNU positivou o termo negro (González, 1982), pois em sua primeira definição foi nomeado por seus membros de Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MUCDR), não constando o termo negro (Pereira, 2010). A positivação do termo negro, significou um ato político para defesa dessa população, passando a ser nomeado Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial (González, 1982, p. 20-51). O MNU por meio dos seus líderes estreitou os laços com ativistas estadunidenses e de vários países do continente africano além das articulações de lideranças negras de várias regiões do país. Com isso, o debate foi ampliado, denunciando o racismo da sociedade brasileira e desmistificando o mito da democracia racial que por tanto tempo perdurou pelo mundo.

Não há dúvidas de que o hoje chamado “movimento negro contemporâneo”, que se constituiu no Brasil a partir da década de 1970, recebeu, interpretou e utilizou

informações, ideias e referenciais produzidos na diáspora negra de uma maneira geral, especialmente nas lutas pelos direitos civis nos Estados Unidos e nas lutas por libertação nos países africanos, sobretudo nos países então colonizados por Portugal (Pereira, 2010, p. 107).

As reivindicações contestatórias a nível internacional passaram a ser utilizadas nos discursos nacionais. O Brasil estava em seu momento de abertura política com o processo de redemocratização do país, momento em que os movimentos sociais estavam se articulando para a construção de uma nova Constituição. É importante não perder de vista, que o MNU é uma das organizações que compõem o Movimento Social Negro Brasileiro

Nesse período, já havia, organizações negras em vários estados da federação, atuando, política e culturalmente em prol da causa negra, contra a discriminação racial e a favor de uma sociedade antirracista. Desde meados da década de 1960, as questões internacionais de libertação em territórios africanos, o movimento afro-americano pelos direitos civis, impulsionaram a formação de novos agrupamentos da causa negra no Brasil (Gonzalez, 1982; 2009; Santos, 2010; Santos, 2014).

Arelado às questões internacionais, estudantes brasileiros que se encontravam no exterior passaram a ter contato com a causa negra estadunidense e africana, expandindo as discussões raciais. Gonzalez, sintetiza a formação do MNU associado ao plano econômico e político do país, marcado pelo descontentamento social para com o novo regime.

As contradições internas do novo modelo econômico, junto com a crise do petróleo, acabaram explodindo o “milagre”. O governo do presidente Geisel foi inaugurado sob o signo da “distensão”. Foi quando diferentes setores da sociedade, estudantes, operários e trabalhadores em geral, começaram a contestar o regime. Sob a pressão da Frente pela Redemocratização, a “nova ordem” foi instaurada pelo regime militar. Foi esse o contexto da criação do MNU na cidade de São Paulo (Gonzalez, 2009, s/p).

A partir do exposto, percebemos que o período supracitado foi marcado por uma contradição entre desenvolvimento econômico, de um lado, e por uma forte distensão social, por outro, isso porque o milagre econômico brasileiro foi desigual para os setores raciais, onde a população negra ficou desassistida mais uma vez por parte do Estado nacional.

O racismo estrutural do estado fez eclodir a insatisfação popular em prol da causa negra, pois os casos de violência policial, repressão e a falta de oportunidades em setores sociais como educação, saúde e trabalho alastraram-se, acompanhados da negligência estatal. O preconceito racial continuava sendo denunciado pela imprensa negra, mas sem muita visibilidade ou atenção devida. A omissão do poder público levou lideranças do movimento negro a escrever uma carta convocatória para um ato contra o racismo que a sociedade brasileira vivia. O ápice para tal atitude foi a morte de um negro pela polícia e a fala de um empresário,

que havia barrados jovens negros de frequentar um clube da elite do Rio de Janeiro, e quando denunciado naturalizou sua atitude racista.

Carta convocatória para o ato público contra o racismo:

Nós, Entidades Negras, reunidas no Centro de Cultura e Arte Negra no dia 18 de junho, resolvemos criar um Movimento no sentido de defender a Comunidade Afro-Brasileira contra a secular exploração racial e desrespeito humano a que a Comunidade é submetida. Não podemos mais calar. A discriminação racial é um fato marcante na sociedade brasileira, que barra o desenvolvimento da Comunidade Afro-Brasileira, destrói a alma do homem negro e sua capacidade de realização como ser humano. O Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial foi criado para que os direitos dos homens negros sejam respeitados. Como primeira atividade, este Movimento realizará um Ato Público contra o Racismo, no dia 7 de julho às 18:30 horas, no viaduto do Chá. Seu objetivo será protestar contra os últimos acontecimentos discriminatórios contra negros, amplamente divulgados pela imprensa. No dia 28 de abril, numa delegacia de Guaianazes, mais um negro foi morto por causa das torturas policiais. Este negro era Robson Silveira da Luz, trabalhador, casado e pai de filhos. No Clube de Regatas Tietê, quatro garotos foram barrados do time infantil de voleibol pelo fato de serem negros. O diretor do Clube deu entrevistas nas quais afirma as suas atitudes racistas, tal a confiança de que não será punido por seu ato. Nós também sabemos que os processos desses casos não darão em nada. Como todos os outros casos de discriminação racial, serão apenas mais dois processos abafados e arquivados pelas autoridades deste país, embora um dos casos tenha a agravante da tortura e consequente morte de um cidadão. Mas o Ato Público Contra o Racismo marcará fundo nosso repúdio e convidamos a todos os setores democráticos que lutam contra o desrespeito e as injustiças aos direitos humanos, a engrossarem fileiras com a Comunidade Afro-Brasileira nesse ato contra o racismo. Fazemos um convite especial a todas as entidades negras do país, a ampliarem nosso movimento. As entidades negras devem desempenhar o seu papel histórico em defesa da Comunidade Afro-Brasileira; e, lembramos, quem silencia consente. Não podemos mais aceitar as condições em que vivem o homem negro, sendo discriminado da vida social do país, vivendo no desemprego, subemprego e nas favelas.

Não podemos mais consentir que o negro sofra as perseguições constantes da polícia, sem dar uma resposta.

TODOS AO ATO PÚBLICO CONTRA O RACISMO

CONTRA A DISCRIMINAÇÃO RACIAL

CONTRA A OPRESSÃO POLICIAL PELO FORTALECIMENTO E UNIÃO DAS ENTIDADES AFRO-BRASILEIRAS¹⁸

González (1982), assim sintetiza as ações deste ato público. “À guisa de conclusão deste depoimento, não podemos deixar de ressaltar que o advento do MNU consistiu no mais importante salto qualitativo nas comunidades negras brasileiras na década de 1970. [...] articulando raça e classe” (González, 1982, p. 64).

A década seguinte presencia uma nova fase política. Com a reabertura política nacional a partir dos anos 1980, a agenda política das organizações pautou-se, de acordo com suas particularidades, em temas variados de uma política de identidade à formulação de políticas públicas para atender as necessidades da população negra.

¹⁸ Para acesso na íntegra, clicar no link a seguir <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/YjM7mdRmDBWd8FKwX6atK9RcYEZCZupU7dc6mrWAW4YzRErTQu9Rh3yeY3h/his9-21und02-carta-convocatoria-do-mnu.pdf>. Acesso em 10 de dez. 2023.

Sua agenda política apresentou-se bastante variada: a política de identidade e reconhecimento dos negros; a ação simbólica em torno das datas comemorativas; a luta contra a discriminação racial que inclui a ação política e jurídica de criminalização do racismo; as propostas para superação do racismo na educação escolar, incluindo o ensino da história do negro no Brasil e da cultura afro-brasileira no currículo escolar; a discussão da questão racial dentro dos partidos políticos mais progressistas, bem como a formação de lideranças políticas negras para atuar nas esferas políticas. (FRANCO, 2019, p. 120)

As décadas de 1970 e 1980, marcam os anos finais da ditadura militar e o processo de redemocratização em curso no país, apresenta-se nas palavras de Santos (2014), como “revigoração e expansão dos movimentos negros brasileiros”. Isso porque, nesse período, as organizações sociais reprimidas nos anos da ditadura retornaram à cena pública e política reivindicatória. Ainda, de acordo com o autor acima citado, “O ano de 1978 é um marco fundamental, posto que instaura um novo tempo discursivo para as organizações negras” (Santos, 2014, s/p), além das demandas internas e externas. A nível nacional, estamos a presenciar a pressão social dos movimentos sociais frente ao Estado, pelas arbitrariedades do regime, em nível internacional eclodia a luta pelos direitos civis dos negros estadunidenses, as lutas de independência em países africanos de língua portuguesa e o fim do colonialismo formou nesses territórios (Silva, 2010).

As pautas levantadas pelo movimento negro contemporâneo passaram cada vez mais a pressionar o Estado para a formulação e implementação de políticas públicas antirracistas, que começaram a ser atendidas por meio da pressão em 1995 da Marcha Zumbi dos Palmares, que levou ao então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso uma pauta de reivindicações, o Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial.

Como resposta à Marcha Zumbi dos Palmares, o governo federal criou o Grupo de Trabalho Interministerial para Valorização da População Negra (GTI); em 2001 as ações afirmativas como políticas de promoção de Igualdade Racial, a partir da Conferência de Durban quando o país se comprometeu em criar mecanismos contra qualquer forma de preconceito (Viana, 2015).

Nesse contexto, foi instituído pelo Presidente da República, por meio do Decreto nº 4.228, de 13 de maio de 2002, o Programa Nacional de Ações Afirmativas, sob a responsabilidade da Secretaria de Estado de Direitos Humanos do Ministério da Justiça. O programa tinha por objetivo a implementação de medidas específicas no âmbito da administração pública federal, que priorizassem a participação de afrodescendentes e pessoas com deficiência. Apesar de as iniciativas implantadas pelo Governo Fernando Henrique Cardoso no âmbito das Ações Afirmativas serem um avanço em relação das lutas contra as injustiças sociais, ainda persistiam com veemência as problemáticas referentes à questão racial. Isto porque a proposta do Governo FHC não contemplava as principais reivindicações do movimento Negro contemporâneo contra as desigualdades sociais no Brasil, que mantiveram historicamente a população negra excluída do processo de desenvolvimento,

acentuando ainda mais a negação de direitos sociais e elevando as diferenças socioeconômicas e educacionais (Viana, 2015, p. 77)

As mudanças no cenário político com as demandas do movimento negro só passaram a ter uma maior efetividade nos anos dois mil, quando em 2003, já no governo Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006; 2007-2010), foi criada a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e o Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial, órgão fundamental para as ações articuladas com a temática racial e que culminou com a implementação da Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino, nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio, da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil e do mundo (Franco, 2019, p. 119-121). Nota-se que a lei é resultado de uma luta histórica do movimento negro em prol de uma sociedade antirracista, democrática e descolonizada.

Como constato, o movimento negro em seu processo histórico buscou as bases para promoção de uma sociedade sem racismo, defendendo o direito da população afro-brasileira nos setores cultural, social, econômico e político. Como apresentado por González (1982), a violência policial e a negligência do estado em atender as questões raciais, levou a formação do MNU. Mas essa situação de violência racial e a falta de garantia de direitos sociais continua a operar no século XXI (Brasil, 2024).

O Plano Juventude Negra Viva (2024), elaborado pelo governo Federal e implementado pelo Ministério da Igualdade Racial, advoga pela necessidade de uma política de igualdade racial transversal e intersetorial no Brasil, pois parte do princípio:

Historicamente, a cor da pele é o principal fator pelo qual pessoas negras enfrentam dificuldades, exclusões e violências ao longo da vida. As consequências do racismo são visíveis nos indicadores de desigualdade e na falta de oportunidades, sobretudo entre os jovens. (Brasil, 2024, p. 31).

A busca por políticas públicas antirracistas, continuam a levantar debates e discussões, questão necessária para superação do racismo, pois esse seria o princípio organizador para a inserção do negro na história nacional de forma positiva. É preciso assumir o caráter racista para superarmos o mito da democracia racial.

Mas as reivindicações do movimento não estavam centradas apenas em inserir os afro-brasileiros na educação formal, via-se a necessidade da formulação dos currículos escolares para uma abordagem afrocentrada, positivando o continente africano, os afrodescendentes e a diáspora como locais e sujeitos produtores de conhecimentos. “A afrocentricidade busca criticar

todas as reivindicações exageradas dos particularistas. É preciso ressaltar que não é necessário parecer-se com a cultura europeia para ser civilizado ou humano! (Asanti, 2009, p. 108).

3.2 Nas trilhas das Políticas Antirracistas no Brasil

O objetivo deste item não é analisar as políticas antirracistas, mas identificá-las no contexto nacional. As políticas de ação afirmativa partem de uma crítica ao princípio de igualdade formal, formulado pelo estado democrático de direito, pois é preciso compreender que, no formato jurídico, as oportunidades para os socialmente desfavorecidos são desiguais.

A partir da concepção de tratar as desigualdades sociais por meio de ações mais efetivas, tratando as desigualdades como critérios que não coadunam com as igualdades de oportunidades, “as políticas de ação afirmativa ancoram-se em uma crítica ao princípio de igualdade formal perante a lei e organizam-se em torno de uma demanda concreta de igualdade – a igualdade de oportunidade” (Jaccoud; Beghin, 2002, p. 46).

As políticas de ações afirmativas no país, fazem parte de uma política pública mais ampla, que tem por objetivo atender as demandas sociais das “minorias” desfavorecidas socialmente, por meio de ações do Estado como forma de reparação histórica. “As ações afirmativas visam a promoção da diversidade social de grupos sub-representados em certos espaços sociais no Brasil, visando ao combate das desigualdades no sistema educacional” (Viana, 2015, p. 79), como também, em outros espaços sociais. “Ações afirmativas são políticas sociais de combate a discriminações étnicas, raciais, religiosas, de gênero ou de casta, para promover a participação de minorias no processo político, no acesso à educação, saúde, emprego, bens materiais, entre outros” (Brasil, 2023).

As ações afirmativas para Jaccoud (2008), apresentam-se a partir de três categorias: em forma de justiça reparatória ou compensatória; de justiça distributiva e de ação preventiva, que tem por objetivo, “tanto a igualdade de oportunidades como o combate às desigualdades não justificáveis, garantindo a diversidade e o pluralismo nas diferentes esferas da vida social, denunciando a posição subalternizada de determinados grupos sociais” (Jaccoud, 2008, p. 137).

As ações afirmativas para a pesquisadora Luciana Jaccoud (2008), estão historicamente atreladas a três gerações de iniciativas de enfrentamento à questão racial, que se estende de 1980 aos anos 2000. A primeira geração, é encontrada nos anos de 1980, no período de redemocratização do país com pautas do movimento negro, focadas na retomada dos direitos civis e políticos e na busca por mais justiça social

A segunda geração, se deu pós constituinte, no final dos anos de 1980, tinha por objetivo intensificar o combate à discriminação e ao racismo por meio da criminalização, o racismo passou a ser visto, segundo a Constituição, como contravenção, crime inafiançável e imprescindível, como marco a “Lei Caó” de 1989, que passou a tipificar os preconceitos derivados da cor da pele ou de raça com pena de reclusão, seguida de outras legislações, que passaram a penalizar crimes referentes a discriminação racial, racismo e injúria racial.

Os anos de 1990 presenciaram a terceira geração, pautadas no combate à discriminação racial por meio de políticas públicas. Nesse processo, em 2003 se deu a criação da SEPPIR, fortalecendo as ações afirmativas e um conjunto de projetos e ações de combate ao racismo, à discriminação e as desigualdades raciais (Jaccoud, 2008). A partir dessa terceira geração que se tem de fato, políticas públicas de ações afirmativas, saindo de medidas e ações isoladas, para a tomada de dever por parte do Estado brasileiro, uma saída do campo social para o âmbito jurídico.

Compartilhando com a autora acima, Gomes; Silva; Brito (2021), advogam, que o período de reabertura política com o processo de redemocratização do país no final da década de 1970 e início dos anos de 1980, e a reorganização do movimento negro, se deu a necessidade do reconhecimento do racismo pelo Estado. Esse período foi fortalecido por diversos eventos, a saber: centenário da Abolição em 1988; formação de grupos de discussão, 1987-1988 na Assembleia Nacional Constituinte; discussões e propostas para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, entre 1988-1996; Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida, em 1995. Os anos seguintes foram acompanhados de mais pressão social pós marcha, quando o Estado brasileiro na presidência de Fernando Henrique Cardoso, reconheceu a existência do racismo no país.

O conceito de ação afirmativa teve origem na Índia pós-primeira guerra Mundial, no combate à discriminação naquele país que vive sobre o regime de castas. Posteriormente, as ações afirmativas foram adotadas em outros países com uma maior repercussão nos Estados Unidos¹⁹, que por meio de ações presidenciais revigorou decretos para inserção da população negra na economia daquele país, na segunda metade do século XX, sob presidência de John Kennedy, estabelecendo uma comissão presidencial sobre a igualdade de oportunidades no mercado de trabalho. Medida semelhante foi adotada na Inglaterra a partir de 1980, como resultado de reivindicações de uma população não-branca e não-europeia que reivindicava, por parte do Estado, melhores condições de vida e oportunidades igualitárias (Jaccoud, 2008).

¹⁹ Para saber mais sobre as ações afirmativas nos Estado Unidos (Walters, 2005).

Em estudo analítico sobre as desigualdades raciais na América Latina, Sérgio Costa (2012)²⁰, apresenta 3 gerações de medidas e seus principais instrumentos jurídicos e políticas sociais para solução dos afrodescendentes em países latino-americanos a partir de agentes internacionais: I) medidas de proteção contra o racismo, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, da ONU, em 1948; a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, de 1969, a criação da Corte Interamericana de Direitos Humanos da OEA, em 1979, essa vai gerar um relatório em 2005, sobre os Direitos de Afrodescendentes e contra a discriminação racial; II) proteção dos direitos culturais, com a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho, em 1989, atendendo aos direitos dos povos indígenas, fortalecendo, os direitos das comunidades quilombolas; III) promoção de igualdade de oportunidades pós Durban nos anos dois mil. “A declaração final da conferência e seu plano de ação pedem, explicitamente, que os Estados garantam o acesso adequado dos afrodescendentes à educação, às novas tecnologias e aos sistemas legais” (Costa, 2012, p. 139).

Essa análise mais ampla de como as políticas no campo das ações afirmativas estavam se construindo pelos organismos internacionais, são essenciais para o reconhecimento dos direitos civis, sociais e políticos para a população negra nos países latino-americanos, como é o caso do Brasil, que estava construindo sua constituição em 1988, (Costa, 2012; Santos, 2017), e por ser signatário da ONU, adotou as medidas estabelecidas pela instituição em sua carta magna e, a partir do reconhecimento constitucional, o governo passou a adotar políticas de combate e erradicação das questões raciais.

No Brasil, as políticas de ações afirmativas já eram sinalizadas pelo movimento negro – como visto anteriormente - que reivindicava do Estado, ações e medidas de combate à discriminação racial e oportunidades iguais para os afros brasileiros. Mas, somente no início dos anos de 1990, esse campo das políticas públicas passou, de fato, a fazer parte das agendas governamentais, por meio das pressões internas advindas do movimento negro e externas pós conferência de Durban, efetivando-se nos anos dois mil. (Jaccoud; 2008; Jaccoud; Beghin, 2002; Gomes; Silva; Brito, 2021; Feres Jr. et al., 2018).

O momento de reabertura política do país pós 1980, possibilitou uma maior mobilização da sociedade e do movimento negro. Com o fim do período ditatorial, as liberdades individuais possibilitaram promover expressões para denunciar as situações sociais que

²⁰ O autor destaca a heterogeneidade de se falar em afrodescendentes na América Latina, pois dos 19 países que compõem essa parte do continente americano, 12 desses inseriram categorias explícitas referentes à cor/ raça ou à identidade de grupo afrodescendente nos censos a partir de 2010, logo essas categorias diferem de país para país, ocasionando uma discrepância com precisão dessa população (Costa, 2012).

atingiam a população negra. Nesse cenário, um dos importantes nomes do movimento negro, o parlamentar Abdias do Nascimento apresentou projeto de lei contendo propostas de políticas para as ações afirmativas em vários setores sociais, conforme Santos, 2017²¹.

Por exemplo, em 1983, o deputado federal Abdias do Nascimento apresentou o projeto de lei (PL) 1332/83. No projeto, existia a proposta de políticas de ação afirmativa (no documento, o termo utilizado é ação compensatória) para a população negra em setores como trabalho, política e educação. Na educação, o PL previa concessão de bolsas de estudo para estudantes negros (40% das bolsas do Ministério da Educação, nos níveis primário, secundário, superior e na pós-graduação); também mudança curricular em todos os níveis da educação (primário, secundário, superior e na pós-graduação) para incluir nos cursos de História o ensino das contribuições dos africanos e seus descendentes a civilização brasileira; eliminação de estereótipos negativos dos negros nos livros didáticos; valorização da família negra nos materiais didáticos; entre outras medidas (Santos, 2017, p. 39-40)

A partir da proposta do então deputado Abdias do Nascimento, percebemos a necessidade de reconhecimento do Estado, na formulação de políticas públicas antirracistas para inserção da população negra de fato na vida social do país.

Na educação, para mudar o cenário histórico de desigualdade e exclusão, se previa a concessão de bolsas de estudos nos três níveis de ensino, indo até a pós-graduação, algo necessário, pois por esse segmento social não ter condições econômicas para prover seus estudos, o Estado deveria se responsabilizar em garantir-lhes subsídios econômicos. Outra pauta levantada pelo parlamentar era a inserção do ensino de História, positivando os afro-brasileiros, os africanos e a própria África, no combate à discriminação, aos estereótipos oriundos das visões negativas e a revisão dos livros didáticos, instrumentos que serviram para legitimar o preconceito por sua visão eurocentrada dos conteúdos, com as imagens estereotipadas, quando se referia a temas relacionados aos negros e a sua história.

Nesse cenário de mudança social e política, as pressões sociais no tocante às políticas antirracistas se intensificaram (Santos, 2017). Ribeiro (2013) apresenta um quadro síntese de três documentos formulados em prol da educação racial pelo movimento negro entre 1980-2006.

Figura 1 - Quadro síntese de propostas do movimento negro no campo educacional, 1986-2010.

²¹ Ver na íntegra disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=190742>. Acesso 29 de abr. 2023.

	Documento 1: Declaração da Convenção o Negro na Constituinte (CNC, 1986)	Documento 2: Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial (MZIP, 1995)	Documento 3: Programa Brasil Quilombola (PRB, 2003-6)
Educação	- O processo educacional respeitará todos os aspectos da cultura brasileira. É obrigatória a inclusão nos currículos escolares de I, II e III graus, do ensino da História da África e da História do Negro no Brasil; - A Educação será gratuita, em todos os níveis, independente da idade do educando. Será obrigatória a nível de I e II graus; - A elaboração de currículos escolares será, necessariamente, submetida à aprovação de representantes das comunidades locais; - A verba do Estado destinada à Educação corresponderá a 20% do Orçamento da União; - Que seja alterada a redação do § 8º do Artigo 153 da Constituição Federal, ficando com a seguinte redação: a publicação de livros, jornais e periódicos não depende de licença da autoridade. Fica proibida a propaganda de guerra, de subversão da ordem ou preconceitos de religião, de raça, de cor ou classe, e as publicações e exteriorizações contrárias à moral e aos bons costumes; - A ocupação dos cargos de direção e coordenação nas escolas públicas e de delegado de ensino será efetivada mediante eleição, com a participação dos professores, alunos e pais de alunos.	- Recuperação, fortalecimento e ampliação da escola pública, gratuita e de boa qualidade; - Implementação da Convenção sobre Eliminação da Discriminação Racial no Ensino; - Monitoramento dos livros didáticos, manuais escolares e programas educativos controlados pela União; - Desenvolvimento de programas permanentes de treinamento de professores e educadores que os habilite a tratar adequadamente com a diversidade racial, identificar as práticas discriminatórias presentes na escola e o impacto destas na evasão e repetência das crianças negras; - Desenvolvimento de programa educacional de emergência para eliminação do analfabetismo; - Concessão de bolsas remuneradas para adolescentes negros de baixa renda para o acesso e conclusão do primeiro e segundo graus; - Desenvolvimento de ações afirmativas para o acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta.	- Implementar os dispositivos legais que garantam o acesso e a permanência das crianças negras na escola, acompanhados de medidas que estimulem a participação das famílias e da comunidade; - Estimular a alfabetização e a qualificação profissional de jovens e adultos; - Garantir a inserção de jovens adultos negros nas universidades; - Assegurar qualidade de ensino e a adoção da pedagogia interétnica, inter-racial e não sexista no sistema educacional; - Adotar, nas políticas públicas de apoio à pesquisa científica e tecnológica, igualdade de tratamento para os projetos referentes às relações raciais.

Fonte: Ribeiro, (2013, p.201)

A busca pela inserção da população negra no sistema educacional, pensada pelo movimento negro, tinha como objetivo promover sua participação na vida econômica e assim buscar amenizar as desigualdades a partir desse campo social. Por isso, a entrada das políticas de ação afirmativa no cenário das políticas públicas nacionais, estiveram em seu primeiro momento, atrelada à nova ordem econômica, que se iniciava no país com o neoliberalismo (Viana, 2015).

A sociedade brasileira, na década de 90 do século XX, apresentava um quadro social excludente emanado da política neoliberal que foi consolidada pelo governo Fernando Henrique Cardoso (FHC). Esse quadro aponta para um desenvolvimento econômico com prioridades para privatizações dos principais serviços públicos: educação, saúde, habitação e outros, dando ênfase ao mercado de trabalho que requer aptidões competitivas. Nesse cenário, a educação passa a se configurar como sustentação dessa competitividade e o foco dos organismos internacionais (Viana, 2015, p. 48)

As ações políticas que passaram a ser geridas a partir desse momento estiveram associadas aos organismos internacionais, a saber: ONU e Unesco, que formalizaram medidas estratégicas no combate à redução da pobreza e das desigualdades sociais nos países subdesenvolvidos. Esses agentes de políticas internacionais promoveram em 1990 na Tailândia, a Conferência Mundial de Educação para Todos, financiada pela Organização das Nações

Unidas para Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial (Viana, 2015, p. 48-49). O objetivo da conferência foi propor metas a serem aplicadas e seguidas pelos países membros, que contribuíssem na redução das desigualdades sociais, sendo a educação um pilar necessário e essencial para essas transformações sociais e econômicas nos países do terceiro mundo.

A partir da Conferência, o governo brasileiro se comprometeu em atender as recomendações da ONU, com isso, iniciaram as tramitações de alguns anteprojetos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

À medida que a lei da educação nacional era debatida, o governo impingia, por meio de decretos, resoluções e medidas provisórias, o seu projeto articulado aos desígnios firmados em Jomtien e aos grandes interesses internacionais como atestado os documentos da CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011, p. 52).

A busca por equidade racial por meio das políticas públicas de ações afirmativas, tiveram seu embrionário no âmbito da saúde pelo Ministério da Saúde e de algumas prefeituras do país, entre 2004 e 2006, pelo chamado Programa de Combate ao Racismo Institucional (PCRI) (Jaccoud, 2008). As medidas tomadas nesse momento, tinham por objetivo “o debate de como o setor público poderia desenvolver atividades efetivas de combate ao racismo e à discriminação racial de uma forma inovadora” (Jaccoud, 2008, p. 141).

O grande marco pós Durban foi o reconhecimento do racismo e de questões relacionadas a qualquer tipo de preconceito como crime contra a humanidade. “A Conferência de Durban foi pensada para ser o evento de maior envergadura realizado sob os auspícios da ONU, com o objetivo de discutir os problemas gerados pelo racismo na contemporaneidade” (Feres Jr. et al., 2018, p. 72). A partir de então, o estado brasileiro se comprometeu em ações mais efetivas no combate à discriminação racial e relações correlatas, assim como, prover mecanismos legais para o combate das desigualdades sociais. O foco passou a ser direcionado ao campo educacional, que por meio de uma série de ações e iniciativas, começou a implantar sistemas de cotas raciais no ensino superior do país com a Lei 10.711/2012, por meio de formulações legais e aparatos jurídicos.

Mas é importante destacar que, anterior à institucionalização das cotas raciais no país em 2012, já havia instituições de ensino superior que adotavam essa forma de ingresso nos seus vestibulares próprios, a saber; Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em 2002, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade de Brasília (UnB), em 2004, Universidade Federal de Alagoas (UFAL), em 2005. Santos (2014), informa que essas

instituições foram as pioneiras no sistema de cotas raciais no país. A Universidade Federal do Maranhão adotou o sistema de cotas raciais pela primeira vez no seu vestibular em 2007. (Maciel, 2009).

O período pós Durban caracteriza-se pela intensificação de ações no campo das relações raciais no país a partir do governo federal. Os dados apresentados por institutos de pesquisa, estudiosos e diagnósticos sociais sobre as oportunidades entre brancos e negros no país, constatarem o óbvio; a população negra continua em condições de desvantagem nos vários níveis sociais, desde o analfabetismo, as oportunidades de emprego, os índices de pobreza, a falta de saneamento básico, moradia e outros direitos sociais. A partir das constatações, o governo reconheceu a necessidade de ampliação de medidas para amenizar tal situação.

É importante destacar, ao longo de todo o processo preparatório da Conferência de Durban, a participação do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), particularmente no que diz respeito à produção de diagnósticos inéditos sobre a magnitude das desigualdades raciais no Brasil: o governo reconhece, a partir de números oficiais, as imensas distâncias que existem entre negros e brancos. Merece menção, também, a iniciativa do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), que, em 2001, cria seu Programa de Ações Afirmativas voltado tanto para o público interno como para os beneficiários das políticas e das ações sob responsabilidade do Ministério. Note-se, ainda, que o MDA, em parceria com o Ipea, deu início a um processo de diálogo com o setor empresarial com o intuito de promover o debate sobre o respeito à diversidade de mão-de-obra empregada no mercado de trabalho privado. (Jaccoud; Beghin, 2002, p. 22)

A partir de uma ação do MDA, outros ministérios iniciaram uma série de iniciativas direcionadas para afrodescendentes. Um marco dessas ações se deu com o princípio da ação afirmativa considerada constitucional pelo Supremo Tribunal Federal (STF), que a partir de então passou a reservar vagas para esse segmento populacional.

Na esteira da iniciativa do MDA, outros ministérios (i.e., Justiça, Cultura, Educação e Relações Exteriores) desencadeiam uma série de medidas específicas voltadas para afrodescendentes. No Judiciário, um passo importante é dado pelo Supremo Tribunal Federal ao considerar constitucional o princípio da ação afirmativa. Ademais, o próprio Tribunal passa a implementar algumas medidas de ações afirmativas. O mesmo se verifica no âmbito do Tribunal Superior do Trabalho (TST), que, a partir de 2002, implementa reserva legal de vagas nos contratos com serviços de terceiros que garante uma participação de, no mínimo, 20% de trabalhadores afrodescendentes. O TST também desenvolve atividades de sensibilização e divulgação por meio de publicações oficiais e de realização de seminários (Jaccoud; Beghin, 2002, p. 22-23).

As ações acima referidas fazem parte dos acordos feitos do país com a ONU, no combate a erradicação das desigualdades sociais, da discriminação e do preconceito. Por mais que tais medidas tenham sido adotadas a partir de agentes externos, é importante lembrar do protagonismo do movimento negro como grupo de pressão e um ator político para que além de formular tais ações, sua aplicabilidade de fato viesse a acontecer.

Mas, esse percurso da inserção das ações afirmativas na agenda das políticas públicas, precisa ser compreendido pelos agentes sociais, como o movimento negro, que reivindica, ao longo de sua história, políticas públicas direcionadas a população negra brasileira, para acesso à educação²² e ao mercado de trabalho. (Viana, 2015).

Portanto, o período que se estende de 1980 aos anos dois mil, caracteriza-se pela entrada da questão racial na esfera do governo federal, primeiramente com as ações isoladas de estados e municípios com a criação de órgãos públicos no combate à discriminação racial, como a experiência do Estado de São Paulo no governo Franco Montoro em 1984, com a criação do Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra, que tinha por objetivo da qualificação da população negra. A partir da experiência paulista, vários conselhos estaduais e municipais pelo Brasil foram formados, além dos processos de patrimonialização de bens simbólicos da comunidade negra feitos pelo IPHAN; terreiro de candomblé Casa Branca na Bahia (1984) e a Serra da Barriga (1986) em Alagoas, sede do Quilombo dos Palmares. (Jaccoud, 2008; Viana, 2015).

Os anos de 1990, a criação de delegacias especialistas na questão étnico-racial, mas com pouca duração devido às dificuldades no combate ao racismo. Nos anos dois mil, pós-Durban, intensificaram-se os debates no âmbito do governo federal, com a criação de secretarias especializadas e a formulação e implementação de políticas públicas de ações afirmativas. (Jaccoud, 2008; Viana, 2015).

A partir das ações do movimento negro, como um movimento de pressão por políticas públicas, que o governo federal inseriu no campo educacional as políticas de ações afirmativas, com destaque para a obrigatoriedade da Lei 106.39/2003, que passou a legislar sobre a obrigatoriedade do ensino e história africana e afro-brasileira no país, momento em que “assiste-se pela primeira vez, a questão racial ser elevada ao status de política de Estado” (Gomes; Silva; Brito, 2021, p. 6).

A implementação das ações afirmativas de promoção da igualdade racial ressignificou a luta pelo direito à educação no Brasil. A entrada de sujeitos pertencentes a coletivos diversos e historicamente tratados como desiguais no ensino superior público e, principalmente, nas universidades públicas federais, a presença de pessoas negras nos concursos públicos da administração federal por meio da implementação das cotas raciais em decorrência da Lei 12.990/14, as várias iniciativas de ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas da Educação Básica, bem como os direitos garantidos no Estatuto da Igualdade Racial, têm feito emergir diversos conhecimentos e experiências produzidos pelos sujeitos negros nas suas vivências comunitárias, políticas, sociais, culturais, artísticas, nas suas histórias ancestrais, na

²² Sobre as leis jurídicas criadas ao longo do processo histórico brasileiro da negação ao acesso à educação formal da população negra (Cunha, 1999).

sua sobrevivência frente a tantas desigualdades e violências. E isso tem transformado a ciência, a educação e a sociedade (Gomes; Silva; Brito, 2021, p. 11).

As políticas de ações afirmativas não irão resolver todos os problemas, nem sanar toda a dívida histórica do Estado brasileiro para com o povo negro e com outras minorias sociais, mas são imprescindíveis para alcançar objetivos de mudança social que não seriam possíveis sem medidas repressivas de combate à discriminação, pois, políticas universalistas e ações valorativas apenas escondem as desigualdades sociais. Torna-se preciso pensar as desigualdades como desiguais, promovendo maior presença da população negra em diferentes setores da vida social, público e privado, para uma inversão do processo histórico de exclusão e marginalização desses sujeitos.

3.3 A LEI 10639/2003: por uma por uma descolonização do currículo no Brasil

No ano de 2003, foi sancionada a lei 10.639/2003, que passou a legislar sobre a Obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira na educação básica do país, alterando a LDB de 1996. A referida lei parte do reconhecimento da diversidade étnica e cultural na formação da sociedade nacional, com destaque aos negros escravizados do continente africano, que saíram de suas terras de forma compulsória e violenta, a partir do tráfico negreiro, e sujeito históricos ativos na formação da sociedade nacional. A lei de 2003 foi acrescentada pela 11.645/2008, tornando obrigatório o ensino da História Indígena.

As referidas leis possibilitam uma descolonização do currículo, como afirma Gomes (2012), ao tratar de temas subalternizados pela academia, pela sociedade e pela própria ciência moderna-colonial, processo este acompanhado por uma afrocentricidade com sua abordagem teórica e prática que coloca a experiência, cultura e história africana no centro de análises e interpretações, em contraste com visões eurocêntricas. (Asanti, 2009)

Ao buscar direcionar um outro olhar para o currículo, inserindo a temática africana e afro-brasileira, percebemos a busca por um currículo afrocentrado e transdisciplinar, pautado em uma educação para as relações étnico-raciais, valorizando as culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, não de formas hierarquizadas, como no modelo eurocentrado, mas compreendendo processos formativos plurais. A afrocentricidade, como campo epistemológico, emerge como um campo de conscientização política, “é um tipo de pensamento prático e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos. (Asanti, 2009, p.

93). Ao relacionar a lei 106369 em uma perspectiva afrocentrada, compreendemos como um processo emancipatório na sociedade brasileira.

A sanção em 2003, pode ser tomada como marco histórico de reconhecimento por parte do Estado, da necessidade de definição de uma política pública educacional que incluísse no currículo, o caráter pluriétnico da sociedade brasileira. É importante ressaltar, que as demandas do movimento negro, desde os meados do século XX (Gomes, 2012; 2019; Viana, 2015) exigiam um ensino pautado em uma perspectiva descolonial, rompendo com as concepções eurocêntricas do poder, do saber e do ser, concebendo os conteúdos civilizatórios do continente africano, tanto em África como na diáspora, elementos essenciais no processo de construção da história e da cultura brasileira.

A crítica ao modelo eurocentrado de ensino, é acionada nessa pesquisa como uma prática de(s)colonial e afrocentrada, ao inserir temas e conteúdo que partem de uma perspectiva que considera a produção de conhecimentos e saberes de sujeitos historicamente subalternizados e invisibilizados do ponto de vista epistemológico, a partir do que se construiu como “história única” (Adichie, 2009).

A lei 10639/2003 é tomada aqui, como um projeto descolonial do conhecimento quando, por meio das reivindicações do movimento negro organizado que, desde o início do século XX, já sinalizava a necessidade de uma educação antirracista, que contemple a população afro-brasileira e sua história, de forma positiva e não depreciativa, como se fez em sua construção eurocêntrica, propondo a decolonialidade do poder, do saber e do ser.

A professora Nilma Lima Gomes (2012), em seu artigo sobre os processos de descolonização dos currículos no ensino do país, advoga que é necessário uma mudança epistemológica e política, que começou a ser proporcionada com a implementação da lei 10639/03 e os pareceres CNE/CP 03/2004 e resolução CNE/CP 01/2004, é a partir dessas ações que será possível construir uma “história outra”, que descolonize o currículo e as práticas educacionais, pois compreende o currículo como “colonizado e colonizador” (Gomes, 2012, p. 104-108).

É a partir de uma prática descolonial que a lei passa a ser acionada não apenas como mudança de conteúdo a ser inseridos no ensino básico e superior do país, mas como um ato político reivindicatório e emancipatório de uma sociedade plural e intercultural, proposta essa compartilhada por Débora Ribeiro (2019, p. 301), acrescentando que a lei apresenta-se como uma “pedagogia decolonial” ao propor uma “educação decolonial”, ao considerar “diferentes formas de conhecimentos e culturas em igualdade de direitos”.

O diálogo entre saberes por meio de uma educação descolonial, ao descolonizar o currículo de acordo com Gomes (2012) e Ribeiro (2019), está a se fazer uma prática teórica e epistêmica acionada por autores decoloniais que propõem uma universidade descolonizada (Castro-Gómez, 2007) pela decolonialidade do saber e a desconstrução dos saberes subalternizados (Quijano, 2007); uma desconstrução da superioridade eurocêntrica dos currículos escolares (Lander, 2005), práticas essas, compreendidas por Santos (2011, p. 37) com a proposta das epistemologias do sul e sua ecologia de saberes, onde todo conhecimento também é conhecimento, por uma produção não-hegemônica da ciência e logo do conhecimento.

A pesquisadora Débora Ribeiro (2019, p. 302), em artigo analisando a lei como uma proposta de “pedagogia decolonial”, advoga que sua capacidade descolonizadora está em considerar os diferentes conhecimentos e culturas em igualdade de direitos, com outras formas de conhecimento, ao propor um ensino e uma educação que privilegie saberes subalternizados, com protagonismo do movimento negro, em sua luta histórica por uma educação equitativa para a população negra. A partir dessa perspectiva de uma educação descolonial e descolonizadora, torna-se necessário compreender que tal lei não implica apenas em inserir conteúdo ou temáticas, mas positivar a necessidade de se pensar para além de uma história e de saberes únicos.

A proposta descolonial contra o saber hegemônico foi apresentada por Santos (2011, p. 37-38), quando em artigo defendendo uma proposta epistemológica nas relações Sul/Sul, a partir da sociologia das ausências e das emergências, considerando a necessidade e urgência, o que ele denominou de “la tradução Intercultural”, o diálogo com outras culturas e conhecimentos. É na perspectiva de uma interculturalidade que a lei 10639/03 é compreendida, não por uma mudança radical do que deve ser ensinado, mas compartilhando com outros saberes a necessidade de se pensar a formação da sociedade brasileira e a contribuição da população negra na construção sócio histórica do mundo e do país.

Após a promulgação da lei, diversos debates acadêmicos acaloraram as discussões da efetividade ou não da lei na prática (Oliva, 2003, 2007; Abreu, Mattos, 2008; Silva, Pereira, 2013; Fagundes, Cardoso, 2019; Araújo, 2021; Viana, 2015). Os autores compartilham da ideia de que, por mais que tenha tornado obrigatória a temática africana na educação básica do país, há um hiato entre teoria e prática, isso porque, muitos estados e municípios ainda não trabalham o que sugere os documentos legais, ficando em muitos casos, ações isoladas de professores e professoras e não como prática pedagógica das escolas e do próprio estado.

O descompasso entre teoria e prática vai ser explicado pelos autores na ausência do Estado em ofertar cursos de formação continuada para professores/as, falta de financiamento público e privado, a necessidade de formulação dos currículos acadêmicos para inserção da temática africana nos planos de ensino dos cursos de licenciaturas, desconhecimento por parte da sociedade sobre a obrigatoriedade da lei e a resistência de municípios e escolas em trabalhar os conteúdos de forma continuada dentro de suas propostas pedagógicas, e não apenas de forma folclorizada em datas comemorativas como o 13 de maio e o 20 de novembro.

“Como ensinar aquilo que não se conhece?” “Essa foi uma indagação proposta pelo professor e pesquisador Anderson Ribeiro Oliva (2003, p. 421), em artigo analisando a temática africana nas escolas brasileiras, o autor constata, que um dos grandes problemas para efetivação da lei e que especialistas em História da África já vinham constatando, é que há um “esquecimento” de estudar a história do continente africano, isso parte da ausência nos programas de ensino básico ao superior ainda serem permeados por um currículo eurocentrado (Oliva, 2003, 421-423), e suscita um questionamento reflexivo:

[...] Quantos de nós estudamos a África quando transitávamos pelos bancos das escolas? Quantos tiveram a disciplina História da África nos cursos de História? Quantos livros, ou textos, lemos sobre a questão? Tirando as breves incursões pelos programas do National Geographic ou Discovery Channel, ou ainda pelas imagens chocantes de um mundo africano em agonia, da AIDS que se alastra, da fome que esmaga, das etnias que se enfrentam com grande violência ou dos safáris e animais exóticos, o que sabemos sobre a África? (Oliva, 2003, P. 423)

Os questionamentos de Oliva são pertinentes para se pensar a necessidade e urgência da implementação da Lei 10.639/03, pois alerta sobre como a temática africana é escassa de estudos, da educação básica ao superior no país. As proposições de Oliva (2003) já haviam sido denunciadas no século anterior, quando Abdias do Nascimento (1978) levanta questões sobre a educação no país, pois o que se percebe é um processo de discriminação cultural que interfere diretamente na escola.

O sistema educacional é usado como aparelho de controle nesta estrutura de discriminação cultural. Em todos os níveis de ensino - elementar, secundário, universitário - o elenco das matérias ensinadas [...] constitui um ritual de formalidade e da ostentação da Europa e, mais recentemente, dos Estados Unidos. Se a consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira? Onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características do seu povo, foram ou são ensinadas nas escolas brasileiras? Quando há alguma referência ao africano ou ao negro, é no sentido do afastamento e da alienação da identidade negra. (Nascimento, 1978, p. 95).

As indagações e proposições de Oliva (2003) e Nascimento (1978), apresentam um lapso de tempo de um século, escritos em momentos históricos distintos, mas ambos sinalizam

para como o sistema educacional brasileiro operou e continua a operar por meio de uma educação eurocêntrica, privilegiando conteúdos e abordagens que distanciam a população afro-brasileira do reconhecimento de sua própria história. As reivindicações por uma educação antirracista já vinham sendo debatida desde a formação do movimento negro no século XX, justamente pela necessidade da valorização da história africana e afro-brasileira, mesmo denunciando o racismo da sociedade nacional, que vai ter marcas no próprio sistema educacional, o aparato legal do estado só passar a reconhecer a obrigatoriedade dessa temática no início do século XXI. Mas, a implementação da lei não eliminou os problemas do ensino da temática africana, isso levou pesquisadores de diversas áreas a desenvolver pesquisas para analisar de fato a efetivação na prática.

Gomes e Jesus (2013), reconhecem os avanços na educação para as relações étnico-raciais no país, mas alertam para os descompassos regionais, pois não há uniformidade no ensino, ficando Estados e Municípios aplicando a temática étnico-racial em seus sistemas de ensino de forma individualizada. Esse descompasso entre teoria e prática é acionado por Maurício Silva e Márcia Pereira (2014) analisando os dez anos da implementação da lei, reconhecem que um longo caminho ainda deve ser percorrido, principalmente a necessidade de superação da ideia de democracia racial que ainda se faz presente no país, isso dificulta o processo, pois sem superação do mito da democracia racial, a sociedade continua a esconder e negar o racismo e suas consequências (Silva; Pereira, 2014; Viana, 2015).

Em 2019, com as comemorações de quinze anos da lei de educação antirracista no país, Heldina Fagundes e Berta Cardoso, apresentaram, reflexões sobre os desafios e as tensões para efetivar implementação no contexto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a partir da formação de professores. De acordo com as autoras, o momento é de crise econômica e política que acaba por reverberar no contexto educacional pois, apesar dos avanços, estamos presenciando um retrocesso com as reformas educacionais de 2017 e a BNCC, pois “as questões étnico-raciais foram negligenciadas” (Fagundes; Cardoso, 2019).

O negligenciamento apontado pelas autoras se faz presente na homogeneização do currículo em sua forma tecnicista, amparado no modelo de competências já criticado nos anos noventa, “Além do mais, houve um reducionismo da questão das relações étnico-raciais, e esta é uma fragilidade da BNCC em todas as etapas da Educação Básica” (Fagundes; Cardoso, 2019, p. 66).

As negligências das questões étnico-raciais nos documentos legais citados acima, apresentam outras questões pertinentes para efetivação da lei.

[...] falta de apoio da gestão escolar; desinteresse por parte de dirigentes municipais de educação; a falta de conhecimento e a resistência de professores negros e professoras negras, envolvendo a religião ou não; o desconhecimento da história do Brasil e da África; a não valorização da importância da África; a intolerância religiosa; a resistência das famílias, em virtude de suas opções religiosas, contrárias à abordagem de assuntos culturais, como as religiões ancestrais afro-brasileiras; a insuficiência de materiais didáticos, como publicações para o público jovem e infanto-juvenil; a abordagem do ensino da disciplina História e Cultura Afro-Brasileira nos cursos de Pedagogia; a atuação dos conselhos de educação na fiscalização e observância da lei 10639/2003 e a formação de professores (Fagundes; Cardoso, 2019, p. 67).

As problemáticas em torno da aplicação da lei continuam, após vinte anos de sua promulgação, que aconteceu no ano de 2003. Mesmo reconhecendo os avanços no campo educacional, os rumos tomados por uma educação antirracista estão ganhando novas discussões, principalmente com as reformulações do ensino médio e a BNCC, como apontado pelos autores acima. Por isso, tornam-se necessárias ações no campo de todas as bases do conhecimento, para a problematização de ações mais efetivas na implementação da lei, como no caso de graduações e pós-graduações, para somar na luta por uma educação antirracista e descolonial.

É nesse intuito que tomamos como objeto dessa pesquisa, o Curso de Licenciatura em Estudos Africanos e Afro-brasileiros da Universidade Federal do Maranhão, buscando contribuir nos estudos com foco na temática étnico-racial, dos estudos africanos e afro-brasileiros, como também, possibilitar fazer ciência, quando o produto da pesquisa servirá de dados para consultas de outras pesquisas.

3.3.1 O retrocesso das Políticas antirracistas em períodos conservadores pós-Impeachment (2016-2022)

Com o golpe de estado no governo Dilma Rousseff, (2012-2016), em 2016, os avanços conquistados no campo das ações afirmativas apresentaram retrocessos, isso porque, a partir de então, uma ala conservadora e reacionária desarticulou órgãos institucionais, fechou outros, deixou de financiar projetos e ações, nomeou gestores sem compromissos com a questão racial, barrando os avanços que estavam em curso desde o final dos anos de 1980 no campo federal, suas agendas políticas não contemplavam questões de cunho étnico-racial (Gomes; Silva; Brito, 2021; Carvalho; Abreu; 2021) e uma série de medidas provisórias (MP), foram criadas entre 2015-2019, período de transição do governo do PT para o governo de Temer (PMDB), (2016-2018).

Partidos com ideologias diferentes; o PT, associado à esquerda, com ideais de cunho social e o do Vice, o PMDB, de direita e conservador, com um posicionamento progressista e desenvolvimentista, voltado para as classes mais altas. Com o golpe, o vice Michel Temer assumiu a presidência até as novas eleições em 2018, que teve como novo presidente eleito, Jair Bolsonaro (2019-2022) (Muniz, 2022). “A crise política brasileira e a ascensão de um governo de ultradireita nas eleições presidenciais de 2018, colocam em xeque os direitos garantidos nos últimos trinta anos” (Muribeka; Esteves; Brito, 2019, s/p).

Por meio de uma análise interseccional entre raça, classe e gênero, Carvalho e Abreu (2021), advogam que a população negra, quando comparada com a população branca, está sempre em desvantagem, seja na educação, no mercado de trabalho ou em qualquer campo da vida social, por isso tornam-se necessárias, políticas públicas que possam erradicar as desigualdades sociais. Porém, o campo das políticas públicas direcionado para as questões das minorias sociais apresentou um quadro de desmonte no período em questão. Se, no governo do PT (2003-2016), houve algum avanço nas políticas sociais para as classes desfavorecidas historicamente, esse quadro sofreu mudanças drásticas nos governos seguintes (2016-2022), quando da omissão em dar continuidade a formulação e implementação de tais políticas.

Em relação ao primeiro período (2003-2016), uma das primeiras ações adotadas por Lula da Silva foi a sanção da Lei nº 10.639/2003 – e, posteriormente, das legislações correlatas –, que obrigou a inclusão das Histórias e Culturas Africanas e Afro-Brasileiras nos currículos escolares brasileiros. Outras importantes iniciativas foram desenvolvidas: a criação da Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), com status de ministério, e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (SECADI-MEC); a constituição do primeiro Estatuto da Igualdade Racial do país (Lei nº 12.288/2010); a aprovação de ações afirmativas, na modalidade cotas, para ingresso de estudantes negros e negras no ensino superior brasileiro; a instituição, no Sistema Único de Saúde (SUS), da Política Nacional de Saúde Integral da População Negra, entre outras (Carvalho; Abreu, 2021, p. 12).

Esse cenário de avanços ganhou novos contornos após o Impeachment em 2016, pela descontinuidade das ações no campo das políticas de igualdade racial. Se o início dos anos dois mil foi acompanhado por destaques no campo da questão racial de forma mais liberal, o novo cenário mostra outras articulações de cunho conservador, rompendo os avanços até então conquistados e criando uma série de desmontes no plano da questão racial do país.

Michel Temer e Jair Bolsonaro não mostraram qualquer comprometimento em continuar com as políticas públicas desenvolvidas por seus antecessores, ao contrário, trataram-nas com descaso, desatinos e desmontes. A SECADI-MEC foi extinta, ministérios importantes para o desenvolvimento de ações educativas que visam combater o racismo, como o MEC e o Ministério dos Direitos Humanos (renomeado por Bolsonaro como Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, com o intuito de afagar seus correligionários mais conservadores), foram ocupadas por gestores cujas ineficiências administrativas e descompromisso saltam aos olhos,

causando revolta nos movimentos sociais que lutam por políticas públicas anti-discriminatórias e por currículos mais inclusivos, como é o caso do movimento feminista e do movimento negro (Carvalho; Abreu, 2021, p. 17).

No campo educacional, com a mudança do MEC para secretaria, e a extinção da SEPPIR e SECADI, a educação para as relações étnico-raciais perderam espaço, não sendo mais prioridade governamental. Nesse período, tendo a nomeação de Sergio Camargo para presidir a FCP, com seus discursos ultraconservadores e reacionários, as questões raciais passaram a uma invisibilidade política do Estado brasileiro (Carvalho; Abreu, 2001). Atrelada a essas questões, presenciou-se uma queda nas demarcações de terras quilombolas e no reconhecimento desses espaços de resistência do povo preto, pela negligência e omissão do Estado, ocasionando a perda de direitos sociais.

O desmonte no campo das ações afirmativas impulsionou o surgimento de um campo de tensão marcado por forças reacionárias, fundamentalistas religiosas e capitalistas, atrelado a um projeto de economia neoliberal, priorizando o mercado e não o bem-estar social (Carvalho; Abreu, 2002; Gomes; Silva; Abreu, 2021). O período que se estende de 2016-2022, foi marcado pela redução de investimentos em áreas prioritárias. No campo da educação ao nível superior, por exemplo, os cortes impactaram diretamente o acesso e a permanência dos alunos negros e de baixa renda (Daltro; Oliveira, 2021), principalmente pela falta das políticas afirmativas que vinham se desenvolvendo nos períodos anteriores (Muniz, 2022; Gomes, 2021).

O período de 2003-2016 no governo do PT, incorporou representantes negros nos quadros do governo federal, situação que sofreria mudanças no governo seguinte, “o governo Temer (2016), logo de início, nomeou 24 ministros todos brancos e do sexo masculino, gerando muitas críticas dentro e fora do Brasil” (Daltro; Oliveira, 2021, 4). Esse novo cenário já sinalizava para mudança de postura em relação ao respeito à diversidade sociorracial do país, não foi apenas a incorporação majoritariamente de pessoas brancas em cargos governamentais, mas sim, a não-presença de negros nas representações institucionais, situação que se agravou nos anos seguintes.

É importante assinalar, que a cor da pele não insere indivíduos em uma hierarquia intelectual, mas acredito que as representatividades, principalmente em espaços de poder e de tomada de decisões, influenciam o meio social, pois os indivíduos, principalmente oriundos das minorias sociais, se veem representados nesses espaços, o que contribui para o fortalecimento da autoestima.

No período eleitoral de 2018 o então candidato Jair Messias Bolsonaro (2019-2022) em seus discursos políticos, sinalizava para a redução do percentual de cotas raciais para negros

nas universidades públicas, concretizando em seu mandato político (Daltro; Oliveira, 2021). O novo momento político desconsiderou as pautas das minorias sociais, com ações alimentadas por um ressentimento conservador e revanchista. Presenciou-se a partir de então, uma força política de extrema-direita, alimentada por uma “ideologia conservadora, autoritária e antidemocrática” (Muniz, 2022, p. 242-243).

A ideologia conservadora apontada por Muniz (2022) já vinha se manifestando em anos anteriores. Para o autor, o desmonte das políticas de Igualdade Racial se deu de fato em 2015, com a medida Provisória MP nº 696/2015, e a integração das políticas raciais com outros postos ministeriais, retirando o status de Ministério da SEPPIR e aumentando os desmontes nos anos posteriores.

[...] Com o avanço deste campo conservador e sua institucionalização através do impeachment da presidenta Dilma, da posse do vice Michel Temer e da vitória do presidente Jair Bolsonaro, entendemos que consolidou-se um processo de desmonte deste segmento de políticas públicas para a PIR, que tem seu início, no ano de 2015, ainda no governo do PT, com a Medida Provisória (MP) nº 696/2015 que integrou as políticas de PIR com outras agendas políticas instituindo o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e Direitos Humanos (NMIRD) (Muniz, 2022, p. 249-250).

A fragilidade de ações no segundo Governo Dilma, estão relacionadas às manifestações de 2013, quando atos contra a corrupção chegaram às ruas do país (Avritzer, 2018), associado a outras questões; a quase derrota nas urnas em 2014 e o rompimento dos aliados que contribuíram para o golpe em 2016 (Muniz, 2022; Muribeka; Esteves; Brito, 2019). Em 2017, já no Governo Temer, com as reformas ministeriais, as políticas destinadas às minorias sociais passaram a ser vinculadas ao Ministério dos Direitos Humanos. “A MP nº 768/2017, ao mesmo tempo que cria novo ministério para acolher as demandas da população negra e outros segmentos sociais, extinguindo diversas secretarias, entre elas a SEPPIR” (Muniz, 2022, p. 251).

As ondas de desmonte nas políticas de igualdade racial, ampliaram-se nos períodos seguintes no governo Bolsonaro (2019-2022), com as reformulações ministeriais, já iniciadas por Temer, mas com um apoio cada vez maior de aliados ao então governo por bancadas conservadoras, composta, predominantemente, por ruralistas e evangélicos. Um dos primeiros atos do presidente eleito em janeiro de 2019, foi a publicação no Diário Oficial da MP nº 870/2019, posicionando-se contrário à demarcação e titulação de terras quilombolas.

Os processos de regulação fundiária e reconhecimento das titulações foram transferidos do INCRA para o novo ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (Mapa), controlado pela União Democrática Ruralista (UDR). Importante destacar, que esse novo ministério, composto por representantes do agronegócio, apresentava, em sua maioria,

fazendeiros e grandes proprietários de terras, sem nenhum interesse na questão da reforma agrária ou na repartição de terras para outros segmentos sociais, estando mais interessados na acumulação capitalista.

A MP 870/2019, criou ainda, o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH), órgão que ficou responsável pelos direitos da população negra e das minorias étnicas e sociais (Muniz, 2022). O MMFDH representou, como os demais ministérios criados no período do governo, como conservador, priorizando determinados assuntos em detrimento de outros, questões como as religiões de matrizes africanas, ações no campo das ações afirmativas e das minorias sociais, foram deixados em segundo plano e em muitos casos negligenciados, pois não apresentavam interesses por parte do governo e dos seus aliados.

Atrelado ao pensamento conservador de direita, o governo Bolsonaro e seus aliados passaram a proferir discursos preconceituosos e descasos em relação às minorias sociorraciais. Abaixo seguem falas de dois aliados do governo e responsáveis por pastas ministeriais.

“Odeio o termo ‘povos indígenas’, odeio esse termo. Odeio. O ‘povo cigano’. Só tem um povo nesse país. Quer, quer. Não quer, sai de ré. É povo brasileiro, só tem um povo. Pode ser preto, pode ser branco, pode ser japonês, pode ser descendente de índio, mas tem que ser brasileiro, pô!
Acabar com esse negócio de povos e privilégios”
Abraham Weintraub, Ministro da Educação²³

A fala do Ministro da Educação reafirma como os aliados do governo pensam as questões relacionadas às minorias sociais, esse tipo de discursos e falas tornou-se recorrente ao longo do governo. Ao proferir tais discursos, inicia uma série de postagens nas redes sociais de pessoas apoiadoras do governo e que compartilham de tais posicionamentos. Isso passou a ser uma preocupação constante, pois as falas de cunho racistas e preconceituosas passaram a ser recorrentes dos representantes do governo.

“O movimento negro, os vagabundos do movimento negro, essa escória maldita”.
“Não tenho que admirar Zumbi dos Palmares, que pra mim era um filho da puta que escravizava pretos. Não tenho que apoiar Dia da Consciência Negra. Aqui não vai ter, zero – aqui vai ser zero pra [Dia da] Consciência Negra.”
Sérgio Camargo, Presidente da Fundação Cultural Palmares²⁴

Nota-se, nas duas falas acima, tanto do ministro da Educação como do Presidente da FCP, seus posicionamentos políticos e pessoais em relação às ações afirmativas para os marginalizados historicamente no país, como as políticas sociais estavam sendo tratadas, ou

²³ Ver na íntegra <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2020/05/22/weintraub-odeio-o-termo-povos-indigenas-quer-quer-nao-quer-sai-de-re.htm>.

²⁴ Ver na íntegra <https://www.brasildefato.com.br/2020/06/03/presidente-da-fundacao-palmares-chama-movimento-negro-de-escoria-maldita>.

melhor, não tratadas naquele momento. As falas representam a desconstrução da pauta étnico-racial, um elemento central de seus projetos de sociedade, de nação e de território no referido governo (Santos, 2020).

O que preocupa nessas falas é quem são os emissores, representantes do governo e que deveriam estar trabalhando para uma mudança social e apoio aos desfavorecidos social e economicamente. Em tempos de redes sociais, postagens ganham uma dimensão catastrófica, alastram-se como pólvoras, ganhando adeptos e simpatizantes de qualquer tipo de pensamento e, quando esses são discursos de ódio a preocupação é para com essas minorias sociais, que passaram a ficar à mercê dos seus próprios defensores.

Mas, a conjuntura política conservadora e reacionária, sofreu contestações ao longo do seu período. Os movimentos sociais organizados estiveram atuantes, pressionando o estado brasileiro e internacional para buscar medidas e soluções no combate às desigualdades que tiveram um crescimento significativo nesse período.

Portanto, situar a ruptura com as ações afirmativas que estavam em voga desde o final dos anos de 1980, com ganhos significativos após anos dois mil nesse campo social, e suas perdas no período de 2016-2022, é pensar os rumos das ações afirmativas em seu processo histórico, situando os ganhos e perdas. Essa parte da história do campo das ações afirmativas se faz necessário para pensarmos as continuidades e rupturas, e como precisamos continuar avançando no debate das políticas públicas de igualdade racial. A esperança é por dias melhores, uma sociedade mais igualitária, com menos racismo e mais democrática, onde os direitos sociais com a dignidade da pessoa humana prevaleçam sobre qualquer ato, ação ou pensamento contrário.

3.4 A experiência do movimento negro no Maranhão

Abordo nessa subseção, o movimento negro maranhense, buscando explicitar seu processo de formação histórica, sua organização político-social e seus desdobramentos no que tange a questão racial no estado. Para isso, proponho-me, por meio de revisão bibliográfica, construir um panorama histórico desse importante coletivo para o estado e para o país, e de extrema necessidade para constituição do LIESAFRO, já que o curso é uma demanda desse coletivo no estado que, desde sua formação, passou a pressionar os governos por iniciativas no campo educacional para as relações étnico-raciais e promoção da História e cultura africana, afro-brasileira e afro-maranhense (Regis; Carvalho; Sousa, 2016).

Os anos de 1980, momento de redemocratização do país, presenciaram o (re)surgimento de movimentos sociais em todo território nacional. No Maranhão, o período é marcado por várias entidades que surgiram após esse período, mas com destaque para Centro de Cultura Negra (CCN), criado em 1979. As organizações postulam em seus objetivos o combate à discriminação racial e políticas públicas para esse segmento populacional. (Leite, 1987; Viana, 2015; Souza, 2012; 2013; 2018; Regis et al., 2016; Nunes et al., 2021), tanto de caráter urbano como rural (Almeida, 2013; Sousa, 2019; Furtado; Silva, 2018).

Mas, de acordo com Rosiane Castro (2019), em estudo monográfico sobre a biblioteca comunitária Maria Firmina dos Reis, situada nas dependências do CCN, defende que a gênese do movimento negro no Maranhão se dá pelo processo histórico de exclusão da população negra na sociedade maranhense, assim como no território nacional. De acordo com a autora, devido a ideologia da inferioridade atribuída aos negros, os campos econômico, cultural e educacional foram negados a eles, situação que permaneceu no pós-abolição. A negação da composição desses sujeitos como cidadãos de direitos, levou a formação do movimento negro estadual, surgido como um grupo de estudos, em seu primeiro momento, focado na questão racial formou-se o Centro de Cultura Negra do Maranhão em 1979.

Assim, como no restante do país, com a ideia de democracia racial que por tanto tempo perdurou no cenário nacional, ocasionando um entrave para o reconhecimento do racismo por parte da sociedade e do Estado brasileiro, no Maranhão situação semelhante aconteceu, pois “no Maranhão, apesar de a maioria da população ser negra, ela não se descrevia assim. Era como se, aqui, não existisse negro. (CCN, 1987, p. 7 apud Castro, 2018, p. 46). A partir desse olhar que inviabilizava os negros maranhenses, que se deu a ideia de criação de um grupo de estudos que viesse a discutir a questão racial no estado.

E foi a partir desse olhar que a Dra. Mundinha Araújo e o Professor de Educação Física Isidoro Cruz Neto, juntos, pensaram em realizar, no dia 20 de novembro, dia da Consciência Negra, uma manifestação pública. Essa manifestação, entretanto, não ocorreu, pois, segundo disse Mundinha, “aqui não havia negro”, que se reconhecesse como tal. Diante dessa “inconsciência”, nasce a ideia da criação de um grupo no qual se estudaria e discutiria o negro no Maranhão. Em 19 de setembro de 1979, o grupo ganha mais adeptos, ocorrendo, então, a primeira reunião de depoimentos sobre a constatação da discriminação e preconceito racial sobre a problemática de que o negro no Maranhão nunca foi visto como objeto de estudo. A priori, o grupo era informal e sem nenhuma ligação institucional (Araújo, 1979-1984 apud Castro, 2018, p. 46).

Nota-se, que a formação do movimento negro no Maranhão se deu, a partir de um grupo de estudo para problematizar a presença do negro no estado. Um ano após as primeiras reuniões e encontros dos participantes e simpatizantes, aconteceu a formação jurídica da entidade, em 19 de setembro de 1979.

Essa discussão iniciou-se a partir de um espaço onde se discutisse e promovesse ações de combate à discriminação racial. Não havia um lugar específico, e as reuniões eram feitas em espaços cedidos, como o Laboratório de Expressões Artísticas, no qual em 3 de março de 1980, os militantes do movimento se reuniram em caráter de sessão, a fim de constituir oficialmente o Centro de Cultura Negra. Entre eles, estavam Maria Raimunda Araújo, militante escolhida para dirigir os trabalhos, e a Srta. Silvia Costa Leite, exercendo cargo de secretária. Essa reunião aconteceu para discutir a necessidade de uma organização jurídica. Então, nesse momento, nasce a proposta de dois nomes para a instituição: a primeira, Centro de Estudos da Cultura Negra; e a segunda, que perdura até hoje, Centro de Cultura Negra do Maranhão, nome sugerido pelo Sr. Luís Alves Ferreira, médico e professor da Universidade Federal do Maranhão, primeiro presidente do CCN-MA (Castro, 2018, p. 46)

Em relação ao nome da entidade, Mundinha Araújo justifica como um ato de defesa e de proteção para com a instituição e seus participantes, pois saídos do regime militar, na ocasião da reestruturação política do país, as perseguições aos movimentos sociais ainda se fazia muito presente.

O nome Centro de Cultura Negra que era mais abrangente, não chamaria tanta atenção dos militares, porque a anistia tinha vindo em 1979 e todas essas organizações que iam se formando ainda estavam sendo muito visadas. E Centro de Cultura Negra parecia mais voltado assim mais para manifestação cultural e se focasse em estudo parecia que era uma organização com fins políticos contra o regime (Araújo apud Castro, 2018, p.47).

Na fala de um outro fundador do CCN, o professor Luiz Alves Ferreira, aborda que a utilização do termo cultura se deu por uma concepção mais ampla, como um conceito político “Assim, ao se referir sobre o nome Centro de Cultura Negra, o senhor Luiz Alves, comenta que a escolha se deu pelo seu entendimento de cultura como ampla, vista como a disputa política, confronto de ideias, como libertação do povo” (Sousa, 2019, p. 275). Nas palavras do professor Luizão documentada por Sousa:

Eu via Cultura na visão do Amílcar Cabral. Não era para botar o pessoal para dançar e ganhar dinheiro. Não era cultura como tá sendo manipulada pelo Estado. Era cultura do ponto de vista político, do ponto de vista de lutas, de ideias, cultura é tudo. Cultura é que liberta o povo, era essa visão que a gente tinha (Sousa, 2019, p. 275)

Nota-se, na citação acima, a concepção de cultura como contraposta ao ideal europeu de associação ao Estado, mas como símbolo de resistência e ato político reivindicatório. Ao adotar a concepção de cultura como ação transformadora, seus fundadores e participantes ativaram as mobilizações para debater, discutir e problematizar a questão racial no estado, pois assim como acontecia no restante do país, a democracia racial continuava no imaginário social e político, negando o racismo e suas sequelas.

A negação do racismo fez surgir grupos contestatórios no campo e na cidade, tematizando a questão racial. As mobilizações do movimento negro de caráter urbano que

pregava a inserção dos negros na sociedade de classes e no mundo do trabalho, ganharam outros contornos no cenário maranhense, com sua especificidade sobre as questões rurais “tem-se o desdobramento de reivindicações raciais para eixos rurais, com a pauta de direitos territoriais específicos a comunidades quilombolas” (Sousa, 2019, p. 267).

O estado foi pioneiro na organização de informações a respeito das comunidades quilombolas por meio das ações do movimento negro, que passou a reivindicar os direitos a essas populações e o reconhecimento por parte do Estado nas demarcações e titulações de terra. Essa questão de caráter rural, tornou-se a marca do movimento negro maranhense.

O CCN-MA cumpre um papel primordial na discussão sobre o racismo no Brasil, na luta pela manutenção das terras quilombolas, na exaltação da importância da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no Brasil. Ao longo dos seus 36 anos de existência, contribuiu na formação política e educacional de uma grande parte das lideranças negras do Maranhão, mesmo das que atualmente se encontram atuando em outras entidades ou instituições. (Regis et al., 2016, p. 515)

O CCN tem uma importância na ação coletiva que resultou no mapeamento de territórios quilombolas no Maranhão (Regis et al., 2016; Almeida, 2013; Furtado; Silva, 2018). No seu processo formativo o CCN, em parceria com a Sociedade Maranhense de Direitos Humanos (SMDDH), elaborou o primeiro mapeamento sistemático sobre comunidades quilombolas rurais no país por meio do Projeto Vida de Negro (PVN) em 1988²⁵. Esse estudo pioneiro, iniciado antes da formulação da Constituinte, idealizado pela pesquisadora, militante e uma das fundadoras do CCN Mundinha Araújo²⁶, abriu caminhos para estudos do gênero no Brasil (Sousa, 2019).

Mundinha Araújo atuou desde a formação do CCN, compondo nos anos seguintes da formação da entidade cargos de direção: Vice-presidente do CCN (1980-1982) e presidente (1983-1985); coordenadora do departamento de divulgação e informação da entidade (1980-1986), sendo responsável pela produção e edições de textos, cartilhas, materiais jornalísticos, etc. Na década de 80, participou ativamente da mobilização dos negros em São Luís, coordenando a Semana do Negro no Maranhão, seminários, cursos e outros eventos que

²⁵ O Projeto Vida de Negro O PVN surgiu da experiência acumulada, desde 1986, com o I Encontro de Comunidades Negras do Maranhão. O seu principal objetivo era o levantamento das formas de uso e posse da terra, das manifestações culturais, religiosas e da memória oral da população que vivia nas chamadas “terras de preto” durante os períodos de escravidão e pós-abolição (Negro, 2005).

²⁶ Mundinha Araújo, é uma pessoa digna de nota. Quando da minha graduação em Ciências Humanas – Sociologia (2010-2014), em ocasião de um evento acadêmico na UFMA- cidade Universitária, tive a honra de ouvi-la em uma discussão sobre a implementação da lei 10639 no estado; uma mulher negra, franzina, cabelos embranquecidos, mas de um potencial de fala e de conhecimento que saltaram aos olhos. A minha impressão foi de reverência a uma grande intelectual negra maranhense, que eu já vinha lendo em materiais de pesquisa, e que retorno a ela nesse momento de escrita da tese, mesmo o objeto da escrita não ser sobre sua biografia ou ter como ponto central sua militância, mas abro aqui essa nota de rodapé para reverenciar essa pessoa tão importante para questão racial no estado e no país

enfocam a história do negro e a questão racial no Brasil, além de sua representação a nível nacional em nome do CCN. (Informações obtidas do portal do CCN. <https://ccnma.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Revista-Akomabu-2013.pdf>). E como já citado: desbravadora das questões quilombolas no Maranhão.

Em estudo analisando o movimento quilombola na baixada ocidental maranhense, a professora Maria da Conceição Pinheiro de Almeida, aborda a presença do CCN na formulação desse movimento de caráter agrário que se deu justamente na década de 1990, quando o país estava passando pelo seu processo de transição da ditadura militar para o estado democrático, período de intensa agitação no campo com os conflitos que estavam ocorrendo no estado.

O Estado foi também um dos pioneiros no processo de conscientização das comunidades negras rurais, através do Centro de Cultura Negra (CCN), que deu início a esse trabalho desde 1986 organizando o I Encontro das Comunidades Negras Rurais do Maranhão (Almeida, 2013, p. 7).

As questões agrárias entre fazendeiros, posseiros e as terras quilombolas²⁷ fez surgir no estado um movimento rural contraponto ao movimento negro nacional, que apresenta um caráter urbano e com questões centradas na inserção do negro no mundo do trabalho e das questões de discriminação racial nos espaços sociais “O Movimento Negro Nacional por ser de caráter urbano e discutir questões mais gerais não esteve à frente do movimento quilombola no Maranhão que era de natureza agrária” (Almeida, 2013, p. 5).

A partir da formação do CCN, presenciou-se a criação de grupos e associações negras de caráter rural, principalmente em defesa das terras quilombolas: Associação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (ACONERUQ) e por dissidências políticas e sociais posteriormente formulou-se o Movimento Quilombola da Baixada Ocidental Maranhense (MOQUIBOM) (Furtado; Silva, 2018). Tais entidades, por mais que apresentem problemas internos e externos, apresentam-se historicamente como importantes coletivos no Maranhão em defesa das questões raciais²⁸.

No Maranhão o procedimento para garantia dos títulos definitivos dessas comunidades tem sido configurado por um cenário de muitas lutas envolvendo importantes entidades quilombolas maranhenses como a Associação das Comunidades Negras Rurais (ACONERUQ), assessorada pela Centro de Cultura

²⁷ Almeida (2013) esclarece que as comunidades negras hoje reconhecidas como remanescentes de quilombos não são, necessariamente, originárias de quilombos no passado, visto que os territórios ora ocupados por elas provêm de diversas origens. Muitas dessas terras são resultantes de fazendas falidas que foram abandonadas por seus proprietários brancos, de doações de terras para escravos por seus antigos donos, de compras de terras por ex-escravos que conseguiram a liberdade, de recompensa por prestação de serviços de escravos em guerras e, ainda, de terras de Ordens religiosas deixadas a ex-escravos no início da segunda metade do século XVIII, quando os jesuítas foram expulsos da colônia.

²⁸ Para um melhor aprofundamento das questões dos movimentos quilombolas no Maranhão (Furtado, 2012), que em sua tese de doutoramento aborda a formação e a história desses coletivos.

Negra e criada em 1997 enquanto um fórum que representa as comunidades quilombolas do Maranhão. Outra importante articulação de surgimento mais recente, por volta do final do ano de 2009 e oficialmente em 2010 é o Movimento Quilombola do Maranhão (MOQUIBOM) (Furtado; Silva, 2018, p. 221)

O momento de criação do CCN-MA acontece correlato a unificação do MNU, que passou a agregar os vários movimentos negros do país. “O Centro de Cultura Negra do Maranhão, como uma organização social negra, segue também a perspectiva político-ideológica do MNU paulista, sendo que as devidas adaptações sócio regionais são levadas em conta” (Nunes et al., 2021, p. 33823).

As ações do MNU serviram de influência para ações em diferentes estados do país. Assim, em poucos anos, se vê a efervescência de um conjunto de entidades influenciadas pelas experiências em São Paulo. Dá-se, assim, o processo de expansão do MNU para Pernambuco, Belo Horizonte, Rio Grande do Sul, bem como a criação de entidades como Centro de Cultura Negra, no Maranhão; Associação Cultural Zumbi (ACZ), em Maceió; os blocos afro Olodum e Malê Debalê, em Salvador; e o Grupo Negro da Pontifícia Universidade Católica (PUC) (Sousa, 2019, p. 272)

Nota-se, que o MNU influenciou a formação e (re)surgimento de novos coletivos negros pelo país na busca de políticas públicas antirracistas. Esse momento é caracterizado por ações regionais de formações políticas, principalmente no Norte e no Nordeste do país, CCN e o CEDENPA (Centro de Estudos e Defesa do Negro do Pará) (Sousa, 2019).

Mesmo surgido influenciado pela organização do MNU, Nunes et al. (2021), postula que a diferença do MNU para o CCN-MA se deu pelo primeiro apresentar, em seu quadro formativo, uma intelectualidade acadêmica, já no caso maranhense, a formação se deu por pessoas não ligadas ao meio acadêmico, o que veio a acontecer só posteriormente. Mas o CCN-MA teve um importante papel na construção das pautas antirracistas no estado, formulando ações de combate à discriminação e promovendo a integração dos afro-maranhenses nos setores sociais no interior da sociedade, “o CCN, por mais que mantivesse contatos com o MNU, não era propriamente uma expressão nordestina do movimento, mantendo-se uma entidade autônoma, com trabalhos e agenda própria” (Sousa, 2019, p. 272).

No Maranhão, a construção do CCN, buscou a valorização da população afro-maranhense. Em artigo assinado pela pesquisadora Grace Kelly Souza (2012, p. 157), analisando o Bloco Afro Akomabu – criado dentro dos objetivos do CCN de exaltação da cultura africana, afro-brasileira e afro-maranhense-, advoga: “Fundado em 1979, o Centro de Cultura Negra (CCN) do Maranhão é a primeira organização do Movimento Negro criada no estado, com objetivos pautados em uma perspectiva de valorização social, cultural, política e educacional das populações negras maranhenses”. Como constatado em tela, o objetivo dessa

entidade política e cultural, perpassa pela valorização étnico-racial, servindo como instrumento reivindicativo e contestatório no estado em prol da causa negra.

Os anos que se seguem da formação do CCN-MA é acompanhado por diversos encontros e debates em favor da questão racial no estado. A militante Silvia Leite em manuscrito datado nos anos 1980, assim descreve esses encontros:

Em 19 de setembro de 1978, foi criado o primeiro grupo a se preocupar, em termos políticos, com a questão racial numa cidade que 90% da população é negra. O grupo era formado por profissionais liberais, estudiosos e universitários. Em 1979, foi criado oficialmente, o Centro de Cultura Negra do Maranhão – CCN, com a aprovação e publicação do estatuto no Diário Oficial, passando, então, a entidade a ter personalidade jurídica. Em 1980, assumiu a sua primeira diretoria, cuja linha de ação se pautava por uma perspectiva social, cultural, política e educacional. Ainda em 1980, o Centro promoveu a I Semana do Negro, no período de 13 -19 de maio. Em 1981, foi realizada a II Semana do Negro tendo como tema central a educação e a escola, ocasião em que se questionou a transmissão da educação, da cultura e a socialização da população negra. Em 1982, o alvo prioritário das discussões do CCN, giravam em torno do tema educação e escola na reprodução do racismo, preocupação colocada pela militante e professora do curso de Pedagogia – UFMA, Carmem Lúcia Vargas Souza (1983) (Leite, 1987, p. 110)

Esses encontros formativos tinham por objetivo uma opção pedagógica teórica e prática em contraste à situação educacional presente no país que marginalizava e excluía os negros do sistema educacional (Leite, 1987). A busca dava-se pela autonomia da população negra e abertura por parte do estado, desses indivíduos nos diversos campos sociais, compreendendo que a educação seria a porta de entrada para garantia dos demais direitos.

O longo percurso histórico do movimento negro foi pautado na integração dos negros na vida educacional, social e política do país - como visto em momentos anteriores, no Maranhão com a formação do CCN, essas questões se fizeram presentes na busca da autonomia e dignidade da população afro-maranhense. A entidade buscou, por meio de parcerias públicas e privadas, ofertar serviços de alfabetização e formação técnica para os negros locais, o que já era recorrente no país.

Com a aquisição da sede, o CCN começou a planejar suas atividades com apoio de seus departamentos tendo sido efetivado três convênios:

1. Com a fundação Educar – para realização do curso de alfabetização de adultos na faixa etária de 15 anos em diante, no horário noturno. Neste curso são atendidos 25 alunos, na maioria negros, com a orientação de dois professores.
2. Com a fundação brasileira de Assistência – LBA;
3. com a Fundação nacional de Bem-Estar do Menor – FUNEBEM.

Com ambas foram realizados convênios de cooperação técnica para instalação de oficinas, sendo elas: Marcenaria, roupas artesanais, Dança Afro; crochê; pintura e capoeira (Leite, 1987, p. 111).

Nos anos que se seguem à formação do CCN, outros grupos e entidades foram surgindo, como constatado em outro escrito assinado por Souza (2018). Os anos de 1980 viram

surgir no Maranhão, movimento negros feministas, como o Grupo de Mulheres Negras Mãe Andressa em 1986 que buscava romper com o patriarcado, o machismo e o sexíssimo presentes no interior do próprio movimento (Souza, 2018). Na segunda metade da década de 1980, as mulheres do Maranhão constituíram a formação de importantes movimentos negros de mulheres no estado. Esse mesmo período caracteriza-se por ações de grupos maranhenses que problematizam a questão racial no contexto econômico, social e cultural do estado (Regis et al., 2016).

Em estudo analisando as ações do Bloco Afro Akomabu no campo educacional, Regis et al., (2016), sinaliza para o surgimento do CCN, esse coletivo negro teve importante papel nas lutas em torno da causa racial no estado por meio de seus atos artísticos-culturais, fez surgir o bloco Afro, buscando a valorização da questão racial.

O CCN-MA, portanto, é uma reconhecida entidade do movimento negro brasileiro que desenvolve há mais de três décadas um trabalho de valorização da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, de reivindicações e de proposição de políticas públicas em prol da população negra maranhense/brasileira, de formação de novas lideranças negras. O Bloco Afro Akomabu do CCN-MA, que surgiu em 1984, consiste em uma de suas valiosas ações artístico-culturais que procuram valorizar a cultura afro-brasileira e afro-maranhense (Regis et al., 2016, p. 496).

O CCN atuou e continua a atuar como um centro de Educação Popular sobre questões étnico-raciais.

Cabe salientar que as ações educativas realizadas pelo CCN-MA dialogam com o pensamento e os processos metodológicos comuns ao que se denominou pedagogia popular ou Educação Popular: a) a busca por se constituir em um ambiente democrático de discussões e de formação de novas lideranças; b) a ocupação de um espaço de educação não formal que insere temáticas que o sistema formal de educação desmerece e/ou opta por ocultar; e c) a pressão para que as instituições educacionais e os órgãos governamentais reconheçam (ou sejam obrigadas a reconhecer) as histórias e culturas advindas da população negra que até o momento eram desprezadas pelos detentores de poder (Regis et al., 2016, p. 512).

O CCN, juntamente com o Bloco Afro Akomabu, realiza oficinas, palestras e encontros nas escolas públicas de São Luís, com o objetivo de levar aos alunos e educadores a história africana e afro-brasileira. O CCN conta com várias atividades artístico-culturais com o objetivo político de formação de seus integrantes e simpatizantes para a questão racial, combate ao racismo e promoção da inclusão social.

Programa Formação e Educação: voltado para a defesa dos direitos das populações negras frente à realidade social. Como projeto, esse programa deu margem para a criação do Projeto Quilombo e Resistência Negra, cujo objetivo pauta-se no desenvolvimento de ações com caráter educativo, político e cultural em comunidades negras rurais, além de atuar com políticas públicas de reconhecimento das comunidades quilombolas maranhenses.

Programa de Políticas Públicas e Direitos Humanos: Possui quatro metas essenciais que firmam as políticas públicas para a melhoria da qualidade de vida da população negra, são elas: direitos civis, direito político, direitos econômicos e sociais e o direito à fraternidade. Dentre esse programa, pode-se citar o Projeto Vida de Negro cujo principal objetivo é assegurar os Direitos Humanos em prol das comunidades quilombolas.

Programa Desenvolvimento Institucional: Enquadram-se aqui todas as atividades internas, desde o planejamento à avaliação de todos os trabalhos realizados.

Programa Cultura e Identidade Afro-Brasileira: Um dos principais instrumentos de divulgação das manifestações culturais, o programa objetiva sobretudo o fortalecimento da identidade e autoestima negra a partir da cultura afro-maranhense. É nessa visão que se enquadram quatro projetos que resumem em sua totalidade o papel do CCN. São eles: Banda Afro Akomabu; Grupo de Dança Afro Abanjá; Arte Erê e o Bloco Afro Akomabu, foco desta pesquisa. De início, afirma-se que ambos possuem caráter formativo a partir do momento em que o enfoque principal é a transmissão da cultura afro quer seja através da dança, da música ou do acesso aos próprios saberes culturais (Souza, 2012, p. 160)

A partir dos projetos elencados acima, percebe-se que a atuação do CCN perpassa desde projetos voltados à formação educacional e profissional, tanto a nível urbano com as ações na cidade de São Luís como nas comunidades quilombolas do estado, corroborando para a defesa dos direitos civis, direito político; direitos econômicos e sociais e o direito à fraternidade, além dos programas e ações direcionadas ao campo cultural com o fortalecimento da identidade e autoestima negra a partir de seus projetos artísticos-culturais.

A partir do exposto, afirmamos que a atuação do CCN-MA, destacou-se e contribuiu significativamente na questão racial do estado. Como um coletivo pautado no direito à diferença e à promoção de políticas públicas antirracistas, o movimento se constituiu e continua a construir um grupo de pressão social, por meio de seus agentes, como um instrumento de luta em favor da causa negra. O CCN com suas ações e projetos direcionados para todo o campo social, desde o meio urbano ao meio rural, buscou a inserção do negro na vida social do estado, e que desde sua formação buscou a garantia do acesso à educação a população negra maranhense e uma educação étnico-racial pautada no respeito a diversidade e conhecimento histórico dos negros na formação da sociedade nacional e do estado do Maranhão. “O CCN-MA cumpre um papel primordial na discussão sobre o racismo no Brasil, na luta pela manutenção das terras quilombolas, na exaltação da importância da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no Brasil” (Regis, et al., 2016).

3.5 A LEI 10639/2003 NO CONTEXTO MARANHENSE: Dos documentos legais às experiências práticas

Neste item apresento os percursos da implementação da Lei 10639/2003 no estado do Maranhão, por meio de consulta bibliográfica e documental, analiso as experiências individuais

e os documentos legais estabelecidos pelo Estado para aplicabilidade da referida lei, no objetivo de compreender a receptividade e efetividade desse aparato jurídico no estado.

Como já mencionado em momentos anteriores, a aplicabilidade da lei 10639/03 em nível nacional, apresenta obstáculos e desafios, desde problemas levantados por professores, gestores e municípios de formação na área, falta de incentivo público, recursos alocados para formação de professores e material sobre a temática, dentre outros, situações essas encontradas no Maranhão (Viana, 2015; Santos, 2020). Essa triste realidade acaba por ser um dos grandes desafios da aplicabilidade e efetividade da lei, pois o que se percebe nos materiais pesquisados, são ações individuais e isoladas que, na maioria das vezes, e ausência do poder público no cumprimento das diretrizes (Viana, 2015; Santos, 2020).

Os pesquisadores Antonio Evaldo Barros e Viviane Barbosa (2018), em estudo analisando atividades extensionistas no campo da educação étnico-racial no Maranhão entre 2010-2018, apresentam uma série de ações desenvolvidas no período de oito anos, por meio do Projeto de Extensão Universitária do Governo Federal, que possibilitou maior dinamicidade de projetos executados para o fortalecimento da efetividade da lei 10639/03 no estado, voltados para suprir certas necessidades levantadas pela falta de aplicabilidade. Dentre ações, os autores destacam; formação de professores e estudantes da Educação Básica no campo dos Estudos Africanos e Afro-brasileiros, grupos de pesquisas, atividades extensionistas, cursos de curta duração sobre a temática étnico-racial, oficinas, seminários, cursos de aperfeiçoamento e formação continuada pelo estado.

As primeiras ações de extensão foram projetos que, executados entre 2010 e 2013, consolidaram-se, de um lado, como uma linha de atuação do NEÁFRICA e, de outro lado, consubstanciaram-se como um conjunto de experiências, ao mesmo tempo sociais, acadêmicas e educacionais, que sedimentaram a proposição e execução de ações similares nos anos seguintes, entre 2014 e 2018. De modo geral, aqueles primeiros projetos foram operacionalizados por meio de três ações complementares e interdependentes, quais sejam: 1) grupo de estudos regular envolvendo, particularmente, a equipe executora e visando à formação teórica sólida de recursos humanos, em nível de graduação e também de mestrado, em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros, destacando-se nesses estudos a disciplina histórica; 2) oficinas de história e cultura africanas e afro-brasileiras (de 40 horas) coordenadas por professores extensionistas e pesquisadores e bolsistas de extensão, de pesquisa, de ensino e de permanência, destinadas a graduandos, professores, estudantes do Ensino Básico, membros de associações da sociedade civil organizada, dentre outros; 3) produção de material didático ou paradidático voltado para o Ensino Básico contemplando temas como sociedades africanas, sujeitos e experiências afro-maranhenses (Barros; Barbosa, 2018, p. 233-234).

Sou fruto desses projetos de extensão como membro do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre a África e o Sul-global (NEÁFRICA), e voluntário de extensão das atividades desenvolvidas pelo grupo. Entre os anos de 2010-2014, quando cursava a Graduação em

Ciências Humanas – Sociologia, pela Universidade Federal do Maranhão, Campus Bacabal, fui bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET), desenvolvendo ações de pesquisa que tinha como foco a Lei 10639/2003 na rede pública de ensino no município de Bacabal-Ma.

A partir desse primeiro contato com a lei e as visitas à escola pesquisada, nas entrevistas com professores, gestores, alunos e servidores da escola, constatei o que já sinalizava a situação nacional: um hiato da lei entre teoria e prática. Dentre os diversos impasses para aplicabilidade de forma mais efetiva; o desconhecimento da lei por profissionais da escola; o cumprimento da carga horária e do calendário escolar que não contemplava ações no que tange a lei 10639/2003, a falta de planejamento da Secretaria municipal e escolar dificultavam ações prática no que versa a lei.

Os desafios para aplicabilidade da lei no estado e na região do Médio Mearim - onde estava estudando a graduação e o lócus da pesquisa-, fez com que as ações extensionistas ganhassem maiores proporções. Se no primeiro momento partimos do conhecimento da realidade local e de ações extensionistas para subsidiar material e apoio à temática étnico-racial, no segundo momento entre 2014-2018, as atividades ganharam novos contornos, direcionados para participação da sociedade civil dentre outras ações.

Assim, partindo das experiências das primeiras ações executadas, especialmente a partir do ano de 2014, os projetos e programas passaram a ser operacionalizados por meio de um conjunto de atividades que, do mesmo modo que as anteriores, se pretendiam complementares e interdependentes, quais sejam: 1) grupo de estudo e trabalho regular envolvendo particularmente a equipe executora visando à formação teórica sólida de recursos humanos em nível de graduação e pós-graduação, especializados em estudos africanos e/ou afro-brasileiros; 2) curso de aperfeiçoamento (de 180 horas) ministrado por professores e pesquisadores brasileiros, africanos e de outras regiões, destinado a professores da rede pública do estado do Maranhão; 3) oficinas, feiras, minicursos e similares organizados por graduandos extensionistas destinados a estudantes da Educação Básica e Superior; 4) realização de pesquisa-ação no cotidiano escolar sobre racismo, representações e ideias de África e negro e outros temas e problemas congêneres; 5) produção de materiais didáticos voltados para o Ensino Básico (Barros; Barbosa, 2018, p. 235).

Dentre as ações levantadas pelos autores, destacamos o curso de aperfeiçoamento para Educação das Relações Étnico-Raciais, que buscou capacitar profissionais da Educação Básica e Superior nos conteúdos das questões étnico-raciais, foi dividido em seis módulos de 30 horas cada.

- a) Módulo I: Educação e Relações Étnico-Raciais I. Ementa: Conceitos de raça, etnia, etnicidade, nação. Estudo das tendências racistas e racialistas. Discriminação, exclusão, cor e raça no Brasil.
- b) Módulo II: Educação e Relações Étnico-Raciais II. Ementa: Experiências de combate ao racismo na escola. Práticas de valorização da identidade e da diversidade étnica na educação.

- c) Módulo III: Estudos Africanos I. Ementa: Percursos da história da África, examinando o posicionamento da história e do tempo em sociedades africanas e levando em consideração as diversidades do continente até o século XVIII.
- d) Módulo IV: Estudos Africanos II. Ementa: Percursos da história da África, examinando o posicionamento da história e do tempo em sociedades africanas e levando em consideração as diversidades do continente a partir do século XIX até os dias atuais.
- e) Módulo V: Estudos Afro-brasileiros I. Ementa: História afro-brasileira e cultura negra no Brasil até a Abolição. Experiências de liberdade e escravidão na Colônia e Império do Brasil. Resistência, revoltas e quilombos. Movimentos e organizações negras. Estudo sobre cultura e religiosidade popular e negra no Brasil (Barros; Barbosa, 2018, p. 242).

As ações extensionistas buscaram subsidiar material humano, direcionado a formação de professores, e físico com material de apoio no campo da educação para as relações étnico-raciais no Maranhão, como constatado na citação acima. Porém, outras ações estavam acontecendo pelo estado, mas de formas isoladas ou pontuais, com aplicabilidade tímida em forma de política pública estadual, é o que se constata nos materiais consultados (Viana, 2015; Santos, 2020; Barros; Barbosa, 2018).

Viana (2015), analisando o período de cinco anos da promulgação da lei (2003-2008), no Maranhão, salienta que após um ano de sua implementação a nível federal, não houve manifestações no âmbito estadual. Essa inércia provocou inquietações no movimento negro estadual que, em 2004, levou ao governo do estado, uma carta de reivindicações sobre a situação da população negra maranhense. O documento reivindicava, dentre outras questões, uma política educacional que levasse em consideração as especificidades do estado e dos municípios.

É necessário modificar a política educacional e os padrões de funcionamento das escolas das comunidades negras rurais, revisarem os conteúdos didáticos, e estabelecer novas posturas daqueles que são seus agentes pedagógicos. Não é mais possível que a escola continue negando o processo de socialização das crianças negras rurais onde a ginga da capoeira, a gira do terreiro de mina ou do candomblé, a energia do tambor de crioula, tornam-se um importante referencial de resistência e riqueza cultural, podendo ser também instrumentos de ampliação de conhecimento e formação para a cidadania. A educação precisa ainda fortalecer a organização e as relações sociais e comunitárias estabelecidas nessas comunidades (Viana, 2015, p. 97)

A partir do exposto, notamos a necessidade para mudança de postura para com os temas da realidade local dos educandos. A escola precisa compreender os processos de socialização e culturais de seus alunos, trazendo para sala de aula, suas vivências e seus processos sociais. A formação para a cidadania, de acordo com a autora, perpassa por esses conhecimentos socializados nas práticas diárias dos alunos, fornecendo subsídios para o trabalho com a temática étnico-racial.

Diversas atividades foram realizadas no estado, com o intuito de divulgar e implementar ações no campo educacional no que tange a educação para as relações étnico-raciais, a saber: criação do departamento de educação quilombola, coordenado pelo ACONERUQ, Plano Estadual de Política de Promoção da Igualdade Racial; Fórum Estadual Permanente de Educação e Diversidade Étnico-Racial, Coordenação de Promoção da Igualdade Racial (COPIR), ligada à Superintendência de Modalidades e Diversidades Educacionais (SUPEMDE), e as modalidades de ensino coordenada, pela Secretaria de Educação (SEDUC-MA) com Educação Especial, Educação Indígena, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos. Tais ações eram vinculadas à COPIR sob supervisão da SEDUC-MA.

A SEDUC, como órgão máximo da educação no estado, enviou para todas as escolas da rede pública estadual, ofício para implementação da lei. Mas, o que se percebeu foi a negligência quanto ao cumprimento no que demandava a lei federal e ao ofício estadual, pois escolas e municípios continuaram o silenciamento no que tange a educação para relações étnico-raciais, logo, a temática africana e afro-brasileira continuava como sempre esteve: ausente de discussões do espaço escolar (Viana, 2015; Santos, 2020).

As iniciativas na educação étnico-racial no estado foram promovidas em seu primeiro momento, não pela SEDUC-MA, mas por outros órgãos públicos responsáveis pela política de promoção da igualdade racial no desenho institucional do poder público estadual

Outro destaque dessas reivindicações foi a implementação da Lei nº 10.639/2003 e a criação do Departamento de Educação Quilombola no âmbito da então Gerência de Desenvolvimento Humano, com o objetivo de construir e implantar uma pedagogia diferenciada, assim como garantir o direito à educação nas áreas de quilombos (Viana, 2015, p. 98).

Como constatado em tela, o Departamento de Educação Quilombola, que já vinha articulando ações no campo educacional especificamente para tal área desde o final dos anos de 1980, em parceria com a Gerência de Desenvolvimento Humano, foram essenciais para construção e efetivação de uma educação que já trilhava caminhos para uma educação étnico-racial no estado desde a promulgação da lei e dos aparatos jurídicos no Maranhão.

Nos anos que seguem da assinatura da lei, o Estado do Maranhão em parceria com a SEDUC realizou atividades com outras secretarias no ano de 2005, voltados para a política de Igualdade Racial, a saber: Ciclo de Conferências de Políticas de Promoção da Igualdade Racial que compôs a I Conferência Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, sendo precedida localmente por conferências regionais e pela estadual. Posteriormente, a SEDUC em parceria com outras secretarias elaborou o Fórum Intergovernamental de Promoção da

Igualdade Racial²⁹, coordenado pela SEDES/SEPPIR, dentre seus objetivos, tinha a responsabilidade de divulgar a lei 10639/2003 (Viana, 2015; Santos, 2020).

A abordagem temática das ações de 2005, “avaliação das ações e políticas públicas desenvolvidas para a promoção da igualdade racial, nas três instâncias de governo: municipal, estadual e federal” (Seppir, 2020), tinha por objetivo avaliar as políticas direcionadas para a questão étnico-racial nos três níveis de governo.

A partir desses encontros foi produzido um diagnóstico, que resultou em um relatório nacional apresentando conquistas e desafios.

Deficiências

Falta de material didático; Falta de qualificação dos professores; Rejeição aos temas relacionados à negritude pelos(as) educadores(as); Desarticulação entre estados e municípios das ações voltadas para educação étnico racial; Faltam iniciativas em áreas quilombolas

Conquistas

Realização de fóruns pelos(as) gestores(as) do FIPIR para a requalificação dos(as) professores(as); Promoção de seminários, fóruns e conferências relativos à questão racial e educação; Assinatura do termo de cooperação técnica; Elaboração do material didático pedagógico; Censo de discente e docente da rede; Distribuição de mapa da África nas redes de ensino; Institucionalização do dia da consciência negra; Estabelecimento de parcerias entre poder público, movimentos sociais e universidades; A rede escolar vem aderindo à questão racial; A Lei 10.639 foi distribuída nas escolas; Formação de professores das redes estadual e municipal (Borges, 2020, p. 68 – 69).

A partir do relatório elaborado por Borges, é preciso inferir que, entre as deficiências estão relacionadas a necessidade de material humano e físico para subsidiar as ações no campo da educação para relações étnico-raciais, situação que se agrava em áreas quilombolas, mas as conquistas já eram sinalizadas pelos novos caminhos que vinham sendo trilhados pós lei, com encontros nacionais e regionais no tocante a questão racial, apoio de materiais para subsidiar as discussões dos docentes e formação na área para esses profissionais e uma ampliação do conhecimento da lei nos espaços escolares. Porém, como já sinalizado em outros momentos deste trabalho, passados vinte anos desde a promulgação da lei, os percalços ainda permanecem.

Nesse processo de divulgação da lei, o estado do Maranhão nos primeiros anos da promulgação via a necessidade de ampliar os horizontes para um maior conhecimento da mesma, tanto por parte da sociedade civil como do poder público. É com esse objetivo que

²⁹ O Fórum Intergovernamental de Promoção da Igualdade Racial se institui como uma forma de estabelecer parâmetros e de fomentar a execução de políticas com capilaridade para combater as assimetrias raciais em diversos municípios e estados brasileiros. O Fórum foi projetado para ser uma política permanente no cotidiano institucional dos municípios e estados com a tarefa de garantir a transversalidade nas políticas públicas desses organismos (Borges, 2004).

ainda no ano de 2005 foi realizado o Fórum Estadual de Educação e Diversidade Étnico-Racial, vinculadas ao MEC/SECAD, com um apoio massivo no movimento negro.

O Fórum foi realizado em junho de 2005 com mais de 500 participantes, sendo apontado pela SECAD como o maior em número de participantes e o melhor em termos de desenvolvimento das atividades. Apesar de a Secretaria de Educação e o Governo federal apoiarem financeiramente o evento, ocorreram alguns entraves de caráter burocrático que dificultaram o processo de divulgação do Fórum, deixando excluído alguns municípios (Viana, 2015, p. 99).

Viana apresenta um dado importante a partir do fórum de 2005; que dos 75 municípios participantes, somente São Luís possuía uma legislação sobre a temática anterior a promulgação da lei em 2003, trata-se da Lei Municipal nº.3507, de 7 de maio de 1996, que dispõe sobre a inclusão no currículo escolar do município no ensino do 1º grau de conteúdos programáticos sobre o estudo da raça negra na formação sociocultural e política brasileira (Viana, 2015, p. 99-100).

É importante lembrar que o Fórum Estadual está dentro das metas da SECADI, que após a promulgação da lei 10639, passou a operar na preocupação de ações de divulgação e sua aplicabilidade em território nacional (Secadi, 2007). A SECADI compreende os fóruns como espaços de interlocução entre o poder público e a sociedade civil.

A pesquisadora Barbara da Silva Rosa (2012), em estudo analisando a influência dos Fóruns na implementação de políticas públicas de promoção da igualdade racial no âmbito do Ministério da Educação, nos estados, municípios e Distrito Federal, pontua que em 2006 foi elaborada a proposta de Regimento Interno do Fórum Estadual de Educação e Diversidade Étnico-Racial do Maranhão, servindo de base para a construção dos Regimentos Internos de todos os demais Fóruns do país (Rosa, 2012).

A partir do fórum realizado em 2005, a SEDUC-MA viu a necessidade de uma maior articulação para divulgação e assim levar a implementação da questão racial, organizando reuniões periódicas para acompanhar a realização de ações de implementação da Lei 10.639/2003 (Viana, 2015; Santos, 2020). Dentre os objetivos do Fórum Permanente, é possível citar:

Fortalecer a articulação entre os atores locais para a promoção e valorização da diversidade étnico-racial e de gênero nos sistemas de ensino;
Disponibilizar subsídios aos sistemas de ensino acerca da concretização dos conteúdos das Diretrizes;
Elaborar uma agenda local com estratégias de combate ao racismo no sistema educacional; apresentação de plano de metas a ser alcançado por esta agenda; referencial curricular tendo em conta as Diretrizes; propostas de ação afirmativa na educação básica etc.;
Criação e implementação de leis estaduais e municipais voltadas para a aplicação da Lei nº 10639/2003;

Constituir termos de cooperação e fortalecer ações entre as diferentes instituições para a implementação de uma educação para a valorização e respeito à diversidade étnico-racial e de gênero, com a criação de comitês gestores, câmaras técnicas, grupos de trabalho etc.

Formação inicial e continuada de professores para o combate à discriminação étnico-racial e de gênero, com atenção para as relações interpessoais no cotidiano escolar;

Estruturação e divulgação de material didático sobre a temática étnico-racial e de gênero: biblioteca de apoio pedagógico para profissionais da educação e biblioteca infanto-juvenil para alunos e alunas;

Elaboração e apoio a projetos de promoção e valorização da diversidade étnico-racial e de gênero nos sistemas de ensino;

Apoio e estímulo à aprendizagem e manifestações culturais de crianças e adolescentes negros, seus familiares e comunidade;

Aprofundar a reflexão sobre a identificação racial dos alunos e professores nos sistemas de ensino;

Instituir prêmios com objetivo de dar visibilidade a experiências bem-sucedidas que concorram para a promoção e valorização da diversidade étnico-racial e de gênero nos sistemas de ensino, especialmente no espaço escolar;

Introduzir no cotidiano escolar jogos, brinquedos e atividades que contribuam para o reconhecimento e o respeito à diversidade étnico-racial e de gênero (Maranhão, 2008, p. 1-2).

Pelo exposto acima, percebemos uma série de ações que o Estado elenca para a aplicabilidade da lei no cotidiano escolar, levando em consideração diversas formas do fazer didático-pedagógico, buscando contribuir para o que versa a lei, as Diretrizes e os aparatos legais para sua real efetividade. Destaco, a partir do documento citado; as articulações locais, compreendendo a importância do movimento negro e de seus agentes nesse processo, os subsídios de material técnico, elaboração de uma agenda para planejamentos e ações com planos de metas, criação e implementais de leis locais em correlação com a questão racial, dado importante porque para além de criar, o documento indica a necessidade de se efetivar, justamente para não ficar só no plano das ideias, formação continuada de profissionais qualificados com a temática, disponibilização de material de apoio e uma gama de subsídios no contexto escolar. As propostas elencadas no documento, sinalizam para questões que já vinham sendo postas sobre a falta de aplicabilidade da lei ainda naquele momento, situação que permanece até os dias de hoje como constatado em várias passagens deste manuscrito (Viana, 2015; Santos; 2020).

Santos (2020), entende que os anos iniciais pós lei 10639 teve uma demora na atenção pelo poder público e, que a situação só ganhou outros contornos pelas provocações feitas pela sociedade civil, que de fato começou a pressionar ações de implementação da temática. O poder público se viu obrigado a dar respostas às questões postas, iniciando ações de levantamento de dados, escutas e ações no campo racial no sistema de ensino do estado, promovendo reuniões, fóruns e produzindo documentos no tocante à questão étnico-racial no espaço escolar. “Além

disso, as iniciativas registradas demonstram uma superficialidade da atuação, restrita a eventos pontuais e à divulgação da lei e das diretrizes (Santos, 2020, p. 120-121).

A crítica de Santos parte da necessidade de formações pedagógicas e pela ausência da inserção da lei na rede de ensino “Essa falta de ações demonstra um desinteresse da gestão que, apesar da demanda popular e da determinação legal, pouco empreendeu esforços nesse sentido” (Santos, 2020, p. 121). Corroborando com Santos (2020), Viana já alertava para a aplicabilidade das questões raciais no âmbito escolar, pois as ações eram tímidas e pontuais, mas sem uma abrangência e programas mais concretos para sua efetividade.

Analizando o período de cinco anos de implementação da Lei supramencionada (2003 a 2008), constatamos que as ações desenvolvidas no Maranhão pelo Governo do Estado, em sua maioria, se desenvolvem de forma limitada e descontínua. As ações acontecem quase sempre de forma isolada, com programas que abrangem uma pequena parcela do contexto real do sistema de ensino (Viana, 2015, p. 105).

Nesse processo de avanços e retrocessos no tocante a aplicabilidade da lei 10639 em âmbito estadual, em 2007, na administração do então governador Jackson Lago, foi criada a Secretaria Extraordinária de Igualdade Racial (SEIR), por meio do Decreto nº 22.900 de 2 de janeiro de 2007, regulamentando o artigo 70 da Lei nº 8.559/2006 (Reorganização Administrativa do Estado), tendo como missão ser referência no combate ao racismo, à discriminação racial, à xenofobia e as formas correlatas de intolerância no Maranhão, e na implementação das políticas de promoção da igualdade racial, tornando-se, assim, um importante marco no enfrentamento político contra as desigualdades étnico-raciais no Maranhão (SEDIHPOP, 2015).

A criação da Seir, antes vinculada à Casa Civil, para além de atender a uma antiga reivindicação do movimento negro maranhense e de outros grupos sociais afetados por discriminação racial e outros meios de intolerância, demonstra o reconhecimento do Governo do Estado da necessidade de efetivar políticas para o enfrentamento das desigualdades de origem étnica, para a efetivação dos processos que promovam a igualdade racial e, consequentemente contribui para o avanço do desenvolvimento social, econômico e cultural do Maranhão (SEDIHPOP, 2015, s/p).

Pelo exposto acima, percebemos mais uma vez, a atuação dos atores e movimentos sociais como grupos de pressão com a questão étnico-racial na entrada da agenda política para o enfrentamento das desigualdades raciais, buscando avançar em setores para o desenvolvimento dessa população. Em 2015 a SEIR passou a ser vinculada à Secretaria de Estado dos Direitos Humanos e Participação Popular (SEDIHPOP), através da Medida Provisória nº 184/2015 (art. 62, § 3º). Nesse novo contexto político, segue com a missão de consolidar a Política Estadual de Promoção da Igualdade Racial em ações para curto, médio e longo prazo (SEDIHPOP, 2015).

A situação da aplicabilidade da lei por parte do governo, se agravou nos anos seguintes, entre 2007-2009, quando o governo Jackson Lago foi substituído por Roseana Sarney, essa ruptura teve impacto direto nas ações que a SEDUC vinha promovendo no tocante a questão étnico-racial, se até o momento a falta de efetivação da lei era denunciada recorrentemente por meio da sociedade civil e grupos sociais, o que se percebeu a partir de então foi um silenciamento das questões raciais no âmbito educacional no estado.

Sobre esse período Santos aborda

Esse período é marcado por uma ruptura política, causada pela cassação do mandato do governador Jackson Lago, substituído em 2009 por Roseana Sarney. Este curto espaço de tempo trouxe dificuldades para a plena implementação das ações planejadas, sobretudo considerando que parece ter havido interesse em dar prosseguimento às iniciativas do governo com influência de ideais democráticos e populares (Santos, 2020, p. 121).

Por mais que esse período seja marcado pela dificuldade nas ações da questão étnico-racial, o governo criou no âmbito da SEDUC-MA a Coordenação de Promoção da Igualdade Racial (COPIR), que tinha por objetivos desenvolver ações pertinentes à implementação da educação das relações étnico-raciais, divulgando a lei 10.639 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Foi instituída com ligação administrativa à Superintendência de Modalidades e Diversidades Educacionais. Mas a existência da COPIR aconteceu de forma fragilizada economicamente, pois pela falta de dotação de recursos suas ações precisavam do apoio e parceria com outros órgãos e secretarias. A COPIR, passado algum tempo, passou a agregar questões de gênero e de educação em direitos humanos, passando a se chamar Coordenação de Promoção da Igualdade e Diversidade Educacionais (COPIDE) (Viana, 2015; Santos, 2020).

O pesquisador Santos (2020) ao analisar O Relatório de Gestão 2007 – 2008 da Secretaria de Estado da Educação - Maranhão (Maranhão, 2008), apresenta várias iniciativas no âmbito Executivo do Estado, em relação à questão étnico-racial das ações desenvolvidas pela SEDUC. “O documento divulga resultados da implementação de programas ao longo do referido exercício, levando em consideração os eixos prioritários definidos pela gestão), (Santos, 2020, p. 122). O item 10 do documento aborda Fortalecimento da Educação Indígena, Quilombola, Especial, do Campo e de Jovens e Adultos e dá outras providências nas ações de implementação da lei 10639/2003.

A compreensão possibilitada pelos registros obtidos sobre esse período, demonstra que a lei 10.639/2003 teve uma maior atenção do poder público estadual que planejou e realizou um maior número de ações com propósito de implementação da temática.

Entretanto, as iniciativas registradas, mesmo não sendo mais restritas a eventos pontuais, ainda carecem de maior abrangência na extensão territorial do estado e no universo de escolas da rede (Santos, 2020, p. 121-122)

A falta de material para subsidiar as análises da aplicabilidade dessas ações do governo, dificultam uma reflexão mais aprofundada sobre os dados apresentados pelo autor. O que é digno de nota, é o biênio compreendido entre 2008-2010, planejamentos na área étnico-racial ganharam maior visibilidade do poder público, mesmo não havendo de fato uma aplicabilidade de maiores proporções territoriais no estado.

Viana destaca as ações e projetos registrados na Cartilha de Programa e Projeto/SEDUC 2009: Projeto de Fortalecimento de Negros e Negras no Ensino Médio (AJASSÉ), que buscava fortalecer o processo ensino-aprendizagem no tocante a questão étnico-racial; Promoção da Igualdade Étnico-Racial – Projeto RARA, tinha por objetivo formar parcerias com instituições de ensino superior para formação continuada de professores; Projeto Semana da Consciência Negra, visando a implementação da lei 10639 em âmbito estadual; Programa de Formação continuada: Educação, Cultura e História dos Afrodescendentes no Brasil, almejava combater a discriminação racial (Viana, 2015, p. 99-102).

Além das ações elencadas pela autora acima, outros eventos aconteceram no período citado, buscando subsídios para aplicabilidade da lei no sistema escolar.

Outras ações importantes na implementação da Lei no Maranhão foram executadas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) em São Luís, dentre elas, o Programa a Cor da Cultura (2006), uma parceria SEMED com o canal Futura. Também foi assinado um Termo de Cooperação Técnica, dando início ao processo de formação de professores, e todas as escolas da rede municipal receberam kits com materiais sobre a temática étnico-racial para trabalharem com a lei n. 10639/03 nas salas de aula e na formação de professores. (VIANA, 2015, P. 102-103)

Em 2015, passados mais de uma década desde a promulgação da lei, Viana (2015) destaca que as políticas públicas educacionais para as relações étnico-raciais continuavam uma meta a ser concretizada. Santos (2020, p. 129), sinaliza para a problemática quanto analisar essas propostas e ações governamentais, pois existe uma “fragilidade da memória institucional do órgão a respeito da implementação da Lei 10.639”, o que acaba por ocasionar a falta de materiais para subsidiar pesquisas que busquem analisar a implementação de tais ações no estado.

Ao abordar que o quadriênio 2010-2014 Santos (2020), apresenta uma ruptura com o período anterior, se o período compreendido entre 2008-2010, é acompanhado pela busca nos avanços de divulgação na implementação da lei, situação contrária vai ser encontrada posteriormente, pois não houve de fato, a aplicabilidade das ações que vinham sendo planejadas

anteriormente. O autor destaca para o quadriênio supracitado, duas ações de maior envergadura no campo da educação étnico-racial no estado: a criação do Conselho Estadual de Educação do Maranhão e o II Fórum Estadual de Educação e Diversidade Étnico-racial.

Em 2010 parece haver um tímido avanço no campo da educação para as relações étnico-raciais no Maranhão, quando da assinatura da Resolução nº 060/2010 do Conselho Estadual de Educação do Maranhão, que, entre outras medidas, “Define normas complementares para a inclusão do estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nas instituições de ensino fundamental e de ensino médio integrantes do Sistema Estadual de Ensino do Maranhão e dá outras providências” (Maranhão, 2010, p. 1)

De acordo com o documento supracitado

Art. 1º. O estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena se insere no processo de educação formal, que prepara o aluno para o exercício pleno da cidadania, no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, conhecendo, resgatando, valorizando e ressignificando a identidade da cultura afro-descendente, índio-descendente e indígena, como fatores componentes da história e da cultura nacional (MARANHÃO, 2010, p. 1).

A partir do CEE, notamos a questão da formação para cidadania, partindo do princípio do reconhecimento da diferença e da formação social, cultural e étnica da sociedade nacional. O reconhecimento conduz a ressignificação da identidade e da composição histórica do país, logo contribuindo para afirmação das identidades individuais e coletivas.

A resolução estabelece alguns objetivos nas etapas e modalidades da educação básica para a implementação da educação das relações étnico-raciais.

- I - conhecer, valorizar e divulgar o patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro e indígena;
- II - promover o desenvolvimento de competências e proporcionar a aquisição de conhecimentos, atitudes e valores, concernentes ao respeito das identidades étnico-raciais e à valorização da diversidade na formação multicultural e pluriétnica da sociedade nacional;
- III - superar as práticas discriminatórias e racistas;
- IV - produzir novos conhecimentos por meio de estudos e pesquisa;
- V - propiciar a extensão da cultura afro-brasileira e indígena junto à sociedade;
- VI - desenvolver entre a população afrodescendente, índio-descendente e indígena o reconhecimento positivo de sua pertença étnico-racial (CEE, 2010, p.1).

A busca, de acordo com o texto do CEE, parte das ações pedagógicas no rastreamento de construir uma sociedade que valorize e reconheça sua diversidade étnica, cultural, social e de gênero na formação da sociedade brasileira. “Os conteúdos sobre relações étnico-raciais e história e cultura afro-brasileira, africana e indígena têm como base a contextualização e a interdisciplinaridade para sua inserção nos currículos” (Santos, 2020, p. 130). O currículo passa

a ser acionado como um instrumento de necessária mudança estrutural para a inserção da diversidade.

Ainda de acordo com o CEE, fica estabelecido que, os conteúdos referentes à questão étnico-racial sejam ministrados de forma interdisciplinar, mas em áreas específicas das humanidades.

Art. 3º. Os conteúdos referentes à história e à cultura afro-brasileira e dos povos indígenas devem ser ministrados com base na interdisciplinaridade e contextualização no âmbito de todo o currículo escolar e, de modo especial, na Língua Portuguesa, História, Arte, Literatura, Sociologia, Geografia e Ensino Religioso, perpassando pelos demais componentes curriculares (Maranhão, 2010, p. 1)

O CEE passa a ser o instrumento normativo do estado no tocante a aplicabilidade da lei 10639 no território maranhense, a ser desenvolvido na rede estadual de ensino, porém, como já sinalizado por Santos (2020), a falta de dados sobre a aplicabilidade de tais medidas nas escolas dificulta os estudos analíticos para constatar os dados documentais.

A respeito do II Fórum Estadual de Educação e Diversidade Étnico Racial ocorreu nos dias 28, 29 e 30 de maio de 2014 com a co-realização entre SEDUC-MA e o Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnico-racial do Maranhão. O evento buscou discutir a efetivação do Plano Nacional para Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. A partir das discussões promovidas durante o fórum foi redigida a Carta do II Fórum de Educação Étnico-Racial do Maranhão. Porém, “Novamente, não foi possível ao longo da pesquisa, conhecer quais estabelecimentos de ensino e organizações da sociedade civil tiveram efetivamente participação e como houve a implementação das atividades propostas” (Santos, 2020, p. 131).

Situação que corroboro com Santos, pois na construção da atual pesquisa, não consegui obter resultados das ações e projetos desenvolvidos ao longo dos anos no tocante a questão étnico-racial desenvolvidas pela SEDUC-MA em parceria com o governo do Estado, o que ainda conseguimos encontrar, são os documentos assinados, mas relatórios-diagnósticos para dar resultados das ações são inexistentes, assim como a falta de material acadêmico que se debruce a analisar tais medidas governamentais. O que ocasiona um silenciamento das ações no tocante à questão étnico-racial no sistema educacional do estado do Maranhão.

Se o quadriênio de 2010-2014 é apresentado com raras ações por parte do governo estadual, situação contrária se dá entre 2015 e 2018. De acordo com Santos (2020), o período entre 2015-2018 registrou uma quantidade significativa de ações, marcadas pela criação da Supervisão de Educação Escolar Quilombola e de Educação para as Relações Étnico Raciais – SUPEQUERER, criada com a missão de promover o acompanhamento, monitoramento e

avaliação das ações, projetos e programas realizados no sistema estadual de ensino para a implementação da Educação Escolar Quilombola e da Educação das Relações Étnico-Raciais.

Os anos que se seguem são acompanhados de várias ações e projetos no campo das políticas de igualdade racial no estado. Seguindo as ações no campo das políticas de igualdade racial, em 2020 o Governo do Estado enviou para aprovação na Assembleia Legislativa (ALEMA) o Projeto de Lei 346/2020, que institui o Estatuto Estadual da Igualdade Racial, que dispõe em seu Art. 1º “tem por finalidade estabelecer as diretrizes para a defesa dos direitos humanos da população negra, para a efetivação da igualdade de oportunidades, bem como para combate à discriminação, ao racismo e às demais formas de intolerância étnico-racial (Maranhão, 2020, p. 1).

Dentre as diretrizes do Estatuto, destaca-se:

Art. 3º - O Estatuto Estadual da Igualdade Racial adota como diretrizes político-jurídicas:

I - promoção da igualdade racial;

II - inclusão social da população negra mediante mecanismos que visem permitir a representação dos segmentos étnico-raciais na seara econômica, social, política e cultural do Estado;

III - promoção de ajustes normativos para aperfeiçoar o combate à discriminação e à desigualdade étnico-raciais em todas as suas manifestações;

IV - desenvolvimento de ações afirmativas destinadas a promover a reparação de desigualdades raciais, promover a igualdade de oportunidades, bem como compensar os descendentes das vítimas da escravidão, do racismo e das demais práticas que contribuíram para a discriminação racial na sociedade maranhense;

V - adequação das estruturas institucionais do Estado para o eficiente enfrentamento e superação das desigualdades étnico-raciais decorrentes do racismo e da discriminação racial;

VI - potencializar as relações socioculturais, econômicas e institucionais, destacando os benefícios da diferença e da diversidade racial para a coletividade, como fatores de criatividade e inovação dinamizadores do processo civilizatório e o desenvolvimento do Estado;

VII - estímulo, apoio e fortalecimento de iniciativas oriundas da sociedade civil destinadas à promoção da igualdade de oportunidades e ao combate às desigualdades raciais, inclusive mediante a implementação de incentivos e critérios de condicionamento e prioridade no acesso aos recursos públicos (Maranhão, 2020, p. 2-3)

O Estatuto tem por finalidade potencializar ações no campo das relações étnico-raciais no estado, buscando por meio das ações governamentais instituir ações, programas e projetos que tenha como foco o combate à discriminação racial, a promoção da igualdade racial, incluindo seus sujeitos nas políticas públicas de combate às desigualdades sociais e fortalecer apoio as iniciativas que tenham como foco a questão racial.

O Projeto de Lei 346/2020, que institui o Estatuto Estadual da Igualdade Racial, ainda cria o Sistema Estadual de Promoção da Igualdade Racial (SEPIR), e tem como função organizar, promover e executar políticas de igualdade étnico-racial, bem como a defesa de

direitos individuais, coletivos e difusos por meio do conjunto de diretrizes, ações e práticas a serem observadas na atuação do Poder Público e nas relações entre Estado e a sociedade. A SEPIR integra outros órgãos:

Art. 5º - Integram o SEPIR:

- I - a Secretaria de Estado dos Direitos Humanos e Participação Popular - SEDIHPOP;
- II - a Secretaria de Estado Extraordinária da Igualdade Racial - SEIR;
- III - a Secretaria de Estado da Segurança Pública - SSP;
- IV - o Conselho Estadual da Política da Igualdade Étnico-Racial, criado pela Lei nº 8.615, de 05 de junho de 2007;
- V - o Conselho Estadual de Defesa dos Direitos Humanos, criado pela Lei nº 7.356, de 31 de janeiro de 2003;
- VI - a Comissão Estadual de Articulação de Políticas Públicas para os Povos Indígenas do Estado do Maranhão - COEPI/MA, criada pelo Decreto nº 31.794, de 23 de maio de 2016 (Maranhão, 2020, p. 3)

Em estudo analisando as políticas implantadas pela SEIR a pesquisadora Gabriele Amaral Freitas (2019), apresenta em sua pesquisa avanços na gestão do então Governador Flávio Dino (2015-2018; 2019-2022) em comparação a governos anteriores, mas com deficiências na estrutura administrativa perduram ao longo das gestões. A autora destaca os programas e ações desenvolvidas pela SEIR, a saber: Plano de Matriz Africana, agindo como instrumento de planejamento, implementação e monitoramento das políticas públicas prioritárias para os povos tradicionais de matriz africana; Programa Maranhão Quilombola, derivado das ações nacionais, é a ratificação federal do Brasil Quilombola que orienta estados e municípios na implementação de estratégias e ações que garantam melhores condições de vida à população Quilombola; Projeto Negro Cosme, visando práticas que elevem a memória desse importante homem para a história do estado (Freitas, 2019).

O documento em seu Art. 13, estabelece a política de Ação Afirmativa de Cotas no Ensino Superior com a reserva de no mínimo, 10% (dez) por cento, para ingressos no curso de graduação da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e a Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL), para estudantes oriundos de comunidades indígenas e estudantes negros que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Ainda no campo das ações afirmativas

Art. 16 - Ficam reservadas aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública estadual, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pelo Estado do Maranhão, na forma desta Lei (Maranhão, 2020, p. 6-7)

A partir do exposto em relação ao Estatuto da Igualdade Racial do Estado do Maranhão, percebemos um documento normativo que busca, no campo das ações afirmativas,

a promoção da população negra do estado, buscando para isso mecanismos legais para ações pontuais e efetivas que venham a se concretizar nos anos seguintes.

O documento é fruto de articulação das secretarias de Estado de Direitos Humanos e Participação Popular (Sedihpop), de Igualdade Racial (SEIR), de Educação (Seduc) e de Saúde (SES), com o Núcleo de Direitos Humanos da Defensoria Pública do Estado (DPE) e grupos de comunidades e povos tradicionais. A política tem como objetivo promover a igualdade racial e garantir a integridade, o respeito e a permanência dos valores destes povos e comunidades, além de preservar seu modo de vida, usos, costumes, tradições e manifestações culturais. É uma forma de assegurar a inclusão destes segmentos nas macrodiscussões de promoção das políticas no âmbito de órgãos e ações públicas estaduais (Maranhão, 2023).

Portanto, pelo exposto apresentado, apesar das iniciativas públicas e individuais para com uma maior efetividade da aplicabilidade da lei e de mecanismos de apoio a mesma, ainda é recorrente a falta de uma política pública mais eficaz para o cumprimento das Diretrizes étnico-raciais, o que acaba por dificultar na análise dos dados no tocante a efetividade da lei no estado, mas um grande avanço, e uma conquista histórica foi a criação do primeiro curso de Licenciatura em Estudos Africanos e Afro-brasileiros do país que, dentre tantos objetivos, tem como foco a formação de professores em uma perspectiva antirracista, a estruturação de um currículo não-eurocêntrico e descolonizado, além de subsidiar ações no campo do ensino, pesquisa e extensão, no desenvolvimento da temática africana, afro-brasileira.

4 LIESAFRO E SEU PROJETO DECOLONIAL DO CONHECIMENTO

O presente capítulo consiste em analisar a formulação e implementação do curso de Licenciatura Interdisciplinar em Estudos africanos e afro-brasileiros (LIESAFRO) da Universidade Federal do Maranhão, cidade Universitária Dom Delgado em São Luís, capital do Estado do Maranhão, a partir dos documentos legais e de seus formuladores. Mas questiono: - Podemos considerar o LIESAFRO como uma pedagogia decolonial? Quais argumentos teóricos e epistêmicos são acionados para uma perspectiva de “pedagogia outra” em seu processo ensino-aprendizagem? Como os alunos estão a refletir em seus escritos sobre o curso e as temáticas abordadas? Qual a perspectiva adotada por seus formuladores na composição e ações do LIESAFRO? Tais questões orientaram essa parte da escrita.

O curso iniciado em 2015, apresenta-se como uma ação afirmativa e de currículo antirracista, ao propor teorias e epistemes partindo dos sujeitos periféricos e lugares marginalizados historicamente na construção do conhecimento moderno. É importante frisar, que sua criação é uma demanda do movimento negro organizado por uma educação antirracista, postulando uma educação focada na diversidade das culturas africanas e afro-diaspóricas e na busca por um currículo inclusivo, transdisciplinar na formação docente para atuação no ensino básico na área de Ciências Humanas com habilidade em História no ensino médio.

As demandas históricas do movimento negro no campo da educação, desde o século XX com a FNB, o TEN, grupos e associações fizeram-se presentes no processo de redemocratização do país, concretizando-se com a Constituição Federal de 1988, quando passou a reconhecer oficialmente a pluralidade na composição do país (Brasil, 1988), e a partir dos documentos legais; os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's, 1997) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996), que passaram a acionar a pluralidade e a multiculturalidade identitária como temática a ser inserida nos currículos escolares, ganhando outros arcabouços jurídicos legais nos anos dois mil (Brasil, 2001; 2003; 2004; 2006; 2009).

Mesmo com tais contribuições legais e os avanços conquistados, o cenário atual revela ainda descaso e ações paliativas, não concretizando de fato as políticas públicas educacionais antirracistas.

Nas últimas décadas os movimentos sociais e coletivos se organizaram para o reconhecimento dos direitos básicos mais efetivos. Está em curso um processo de repolitização, marcado pela inserção de temáticas, vivências pessoais, sociais e profissionais no campo do currículo para o conhecimento das histórias de professores e alunos no processo ensino-aprendizagem. Essas disputas estão a dialogar com saberes desperdiçados pelo currículo formal,

buscando nos últimos tempos um currículo que, ao invés de desperdiçar saberes, insira-os na prática pedagógica.

O currículo tende a negar o reconhecimento de sujeitos e ocultar as autorias de docentes e alunos como sujeitos de direito. Torna-se necessário ações práticas para o reconhecimento de educandos e docentes como sujeitos políticos, rompendo com a negação histórica e inserindo “o direito a conhecer suas histórias de afirmação”, logo, “currículos que mostrem suas autorias como sujeitos políticos, éticos, culturais, até como sujeitos pedagógicos, autores de novos conhecimentos, de novos valores e significados” (Arroyo, 2013, p. 66-67), proposições que se fazem presentes no currículo do LIESAFRO, e são acionados em suas práticas pedagógicas e programas docentes. (UFMA, 2014).

A proposta de criação do LIESAFRO (UFMA, 2014), teve como ponto de partida as articulações e debates do Núcleo de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros (NEAB – UFMA), que já sinalizava para a necessidade de formação de professores no tocante a educação antirracista. Como visto em momentos anteriores, desde o começo do século XX os movimentos negros organizados pelo país, sinalizavam o descompasso nos níveis de educação entre brancos e negros, e como isso acarretava diretamente na falta de oportunidades para população negra nos espaços sociais, como, educação, emprego e renda.

A desigualdade étnico-racial no acesso e na permanência aos sistemas educacionais também se manifesta nas instituições educacionais por meio de seus currículos, que têm sido predominantemente eurocêtricos e omitem e/ou distorcem a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (UFMA, 2014, p. 8).

O NEAB, por meio de seus participantes, desenvolveu críticas ao currículo, a falta de escolaridade e oportunidades aos afro-brasileiros, a ausência das questões étnico-raciais e da História e Cultura africana e afro-brasileira, ressaltando a necessidade de uma educação antirracista, contribuindo com “a) a produção de pesquisas e de materiais didáticos; b) a realização de cursos de formação sobre a temática e c) a divulgação da Lei nº 10.639/2003 no contexto acadêmico”. (UFMA, 2014, p. 10). O NEAB-UFMA, com seus agentes, foi responsável por desenvolver a proposta do LIESAFRO.

Uma das tantas iniciativas para mudança dessa realidade foi a luta do movimento negro por uma educação antirracista, o que veio a se concretizar em 2003 com a implementação da lei 10639, mas também reconhecemos, que a lei não é suficiente para alterar a realidade curricular, necessitando à formação inicial e continuada dos(as) educadores(as) em articulação com os sistemas de ensino, instituições de ensino superior, centros de pesquisa, NEABS, escolas, comunidade e movimentos sociais, como previsto nas Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) (UFMA, 2014).

A formação docente no Brasil se fez de forma mais explícita após a independência, com a organização da instrução popular (1822), (Saviani, 2006; 2009). Mas a formação de professores foi orientada pela estrutura social histórica que o país apresenta, com seu passado histórico escravista e patriarcal. O processo de formação de educadores apresentou características específicas ao longo da história, mas visando atender a população branca. Logo, como as leis provinciais, imperiais e republicanas, proibiam a entrada de alunos negros escravizados, libertos e livres dos espaços de escolarização formal (Barros, 2016), como se ter professores negros? Se havia proibições a essa população de frequentar as escolas públicas, então não tinha porque existir formação direcionada para esse público.

De acordo com Saviani (2006; 2009), a formação de professores surgiu para atender a formação das escolas normais que, por grande quantidade, não apresentavam corpo docente suficiente para o exercício da profissão. As escolas normais, criadas no século XIX, tinham por objetivos “a criação de escolas normais, de nível médio, para formar professores primários, atribuindo-se ao nível superior de formar os professores secundários”. (Saviani, 2006, p. 1). Esta divisão acarretou em dois modelos formativos, um voltado para conteúdos da área de formação e, outro, para o fazer pedagógico, a ação.

Nesse contexto configuraram-se dois modelos de formação de professores:

- a) modelo dos conteúdos culturais-cognitivos: para este modelo, a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar.
- b) modelo pedagógico-didático: contrapondo-se ao anterior, este modelo considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico didático. (Saviani, 2009, p. 149).

Tais modelos foram adotados em formações distintas; o primeiro no ensino superior para formação de professores secundários; o segundo, prevaleceu nas escolas normais, voltadas para o ensino primário. (Saviani, 2009; 2006). O autor critica ambos os modelos, pois compreende que a universidade nunca se preocupou com a formação específica e nem com o preparo didático-pedagógico, situação que necessita de uma organização sistemática curricular para preparação didática-pedagógica. “Considera-se que a formação pedagógica-didática virá em decorrência do domínio dos conteúdos do conhecimento logicamente organizado, sendo adquirida na própria prática docente ou mediante mecanismo de tipo ‘treinamento em serviço’” (Saviani, 2006, p. 2).

Se a formação docente generalista apresenta dilemas, o que dizer quando direcionada para a educação das relações étnico-raciais? Almeida et al. (2018), analisando a formação docente para as relações raciais na Convenção Nacional do Negro pela Constituinte de 1986, o movimento negro solicitou a temática étnico-racial como pauta primordial nos currículos escolares, reivindicação que veio a ser atendida na Constituição Federal de 1988, na LDB 1996 e, mais especificamente, nos PCN's com a temática transversal com destaque a “pluralidade cultural”. (Almeida et al., 2018, p. 5).

A necessidade de formação de professores da educação para as relações étnico-raciais, ganhou mais destaques, quando da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância e Correlatas, realizada em Durban, África do Sul, em 2001, onde países membros das Nações Unidas se comprometeram em desenvolver políticas públicas de combate ao racismo e questões correlatas, que foi o caso do Brasil. Neste processo de ações institucionais, foi assinada a lei 10639/2003 e uma série de documentos para promoção do combate ao racismo. (Brasil, 2003; 2004; 2009).

Porém, os ganhos advindos dos momentos anteriores para as questões étnico-raciais ainda não foram superados, por mais que presenciamos uma gama de iniciativas, o cenário continua a prevalecer um modelo eurocêntrico de educação (Coelho; Coelho, 2021). Os autores refletem que “A efetivação das diretrizes propostas pode tornar ainda mais restrito o espaço da EREER nos cursos de formação de professores de História”, isso se dá porque “o espaço é limitado e não promove a alteração ou a crítica da perspectiva eurocêntrica”. Para uma alteração de postura, faz-se necessário, não só documentos, mas ações práticas no tocante a formação de professores no campo das questões étnico-raciais. A formação docente, no que se refere à essas questões, deve acontecer no processo didático-pedagógico em sua relação teórica e prática (Coelho; Coelho, 2021; Almeida, et al., 2018; Coelho, 2018). Portanto, “Rever currículos, repensar pesquisas, problematizar aportes, criticar lugares consagrados, desafiar os cânones são algumas das dimensões deste desafio” (Coelho, 2018, p. 97-98).

Na busca de superação desses desafios, situamos o LIESAFRO como objeto de pesquisa. Partindo dos princípios legais, o professor Marcelo Carvalho (2018, p. 5) - um dos idealizadores do LIESAFRO - afirma, “A Licenciatura configura-se como um exemplo de ação afirmativa que colabora para a democratização do saber na formação inicial de professores(as)”. O curso faz parte dos programas de ações que vêm sendo elaboradas desde 2003 com assinatura da lei 10639, e documentos legais que tratam da formação docente para atender as questões raciais no meio social e escolar. O curso tem por objetivo formar docentes para os anos finais do ensino fundamental na área das Ciências Humanas (História, Geografia, Filosofia,

Sociologia), com uma proposta de habilitação em História no ensino médio e atuação em órgãos institucionais de educação.

A formação de professores para atuação na temática étnico-racial, está presente em documentos formais (BRASIL, 2004; 2006; 2009) e uma das justificativas apresentadas na proposta do curso (UFMA, 2014). Os documentos formativos, tornam-se um aparato jurídico-legal para inserção da temática racial no sistema educacional brasileiro, respaldando outras iniciativas estaduais e municipais, que já assinalavam para o ensino da temática étnico-racial.

Juntam-se a preceitos analógicos os Art. 26 e 26 A da LDB, como os das Constituições Estaduais da Bahia (Art. 275, IV e 288), do Rio de Janeiro (Art. 306), de Alagoas (Art. 253), assim como de Leis Orgânicas, tais como a de Recife (Art. 138), de Belo Horizonte (Art. 182, VI), a do Rio de Janeiro (Art. 321, VIII), além de leis ordinárias, como lei Municipal nº 7.685, de 17 de janeiro de 1994, de Belém, a Lei Municipal nº 2.251, de 30 de novembro de 1994, de Aracaju e a Lei Municipal nº 11.973, de 4 de janeiro de 1996, de São Paulo

Junta-se, também, ao disposto no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.096, de 13 de junho de 1990), bem como no Plano Nacional de Educação (Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001).

Todos estes dispositivos legais, bem como reivindicações e propostas do Movimento Negro ao longo do século XX, apontam para a necessidade de diretrizes que orientem a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com a de educação de relações étnico-raciais positivas, a que tais conteúdos devem conduzir (Brasil, 2004, p. 9).

Dentre os documentos que reservam para a formação docente das EREER, as Diretrizes apresentam-se como de grande valia, partem do princípio e reconhecimento de Políticas de Reparações, de Reconhecimento e Valorização de Ações Afirmativas, “Reconhecimento requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar as desigualdades étnico-raciais presentes na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino” (Brasil, 2004, p. 12). A criação da licenciatura, como uma ação afirmativa, visa atender as políticas públicas do Estado.

Assim sendo, sistemas de ensino e estabelecimentos de diferentes níveis converterão as demandas dos afro-brasileiros em políticas públicas de Estado ou institucionais, ao tomarem decisões e iniciativas com vistas a reparações, reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à constituição de programas de ações afirmativas, medidas estas coerentes com um projeto de escola, de educação, de formação de cidadãos que explicitamente se esbocem nas relações pedagógicas cotidianas. Medidas que, convém, sejam compartilhadas pelos sistemas de ensino, estabelecimentos, processos de formação de professores, comunidade, professores, alunos e seus pais (Brasil, 2004, p. 13)

As Diretrizes, como documento institucionalizado, visam promover a igualdade e o respeito à diversidade étnico-racial no contexto educacional, combatendo o racismo e a discriminação, e valorizando a história e a cultura afro-brasileira e africana. Na composição de ações para a formação docente étnico-racial, elaborou-se as Orientações e Ações para a

Educação das Relações Étnico-Raciais em 2006, com objetivo de uma política educacional pautada na diversidade étnico-racial (Brasil, 2006, p. 12). As Orientações estão divididas em Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Licenciatura e Educação Quilombola. Ao dividir o documento em níveis e modalidades de ensino, busca direcionar estados, escolas, instituições de ensino superior ao trato na formação docente voltada para o EREER “Todo o material aqui apresentado busca cumprir o detalhamento de uma política educacional que reconhece a diversidade étnico-racial, em correlação com a faixa etária e com situações específicas de cada nível de ensino” (Brasil, 2006, p. 12).

Buscando atender aos documentos legais no que tange a formação de professores para atuação na educação básica, em uma perspectiva antirracista, que o LIESAFRO passa a ser formulado. A referida graduação tem duração de quatro anos, com entrada anual de 40 alunos. A formação docente, como visto em momentos anteriores, é um dos gargalos levantados na dificuldade de efetivação e implementação da lei 10639/03. É no tocante a atender essa necessidade que o LIESAFRO foi implantado, “ainda são muitos os desafios para que os processos de formação de professores/as abordem, com a consistência adequada, a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira”, visando atender a essa demanda, “Como uma das respostas à obrigatoriedade do ensino da temática nas IES, a UFMA implantou o curso de Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros” (Regis; Neris, 2019, p. 998).

Assim, Carvalho apresenta a referida licenciatura:

Com sede na Cidade Universitária do Campus de São Luís/Maranhão, a Licenciatura tem como objetivo oferecer uma licenciatura interdisciplinar em Ciências Humanas. As áreas do conhecimento englobadas nas disciplinas obrigatórias do curso são: História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Letras, Educação e Música. A área de História é a que possui o maior número de disciplinas no Projeto Pedagógico do curso. A área de Música destaca-se com a “Música Negra no Cenário Mundial”, disciplina inédita em cursos de graduação no país (Carvalho, 2018, p. 14).

A proposta, em uma perspectiva interdisciplinar, visa atender a uma “ecologia de saberes”, como assinalado por Santos (2009) e ratificado por Oliveira e Candau (2010).

A estrutura curricular do curso possui disciplinas da área de História que são voltadas diretamente à temática do curso, como: “África I: Sociedades e Culturas”; “África II: Colonialismo e Independências”; e “A Diáspora Africana”. Outro diferencial é o oferecimento de disciplinas concernentes aos estudos africanos e afro-brasileiros: “Filosofia Africana”; “Sociologia Africana”; “Educação para as Relações Étnico-Raciais”; “Geografia da África I: população, cidades e geoeconomia”; e “Literatura africana e afro-brasileira”. (Carvalho, 2018, p.14).

A estrutura da LIESAFRO está assentada em uma perspectiva compartilhada com autores decoloniais, compreendendo que os campos da ciência devem interagir entre si e não serem isolados como a monocultura da ciência foi produzida em seu projeto de

modernidade/colonialidade. Essa perspectiva dialoga com a transdisciplinaridade “A transdisciplinaridade, como o prefixo ‘trans’ indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina” (Nicolescu, 2002, p. 12), busca a compreensão de vários níveis de realidade sem se deter a uma exclusividade, contrariando o conhecimento disciplinar (Nicolescu, 2002).

A perspectiva transdisciplinar passa a ser acionada nesta pesquisa por concepção do autor, por compreender, a partir das análises feitas, como o curso direciona sua intervenção e investigação com um caráter mais amplo das realidades sociais, mesmo os documentos formativos adotarem a terminologia interdisciplinar. Sobre a perspectiva da interdisciplinaridade, em manuscrito assinado pelas professoras da licenciatura, assim definem essa proposta

O processo formativo desenvolvido na LIESAFRO busca a interdisciplinaridade e a integração com a educação básica e com os movimentos sociais, o que ocorre por meio dos seus eixos interdisciplinares; das Práticas de Ensino como Componente Curricular (PECCs) de suas disciplinas; dos projetos de iniciação à docência como o Residência Pedagógica e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID); e das Semanas Interdisciplinares de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros realizadas periodicamente. [...]

A Licenciatura em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros tem como base uma matriz curricular disciplinar inserida em uma perspectiva interdisciplinar. Tal concepção vem atender ao que dispõe a Resolução nº 02, de 1º de julho de 2015, que dentre os princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, determina que seja realizado: - um projeto formativo nas instituições de educação sob uma sólida base teórica e interdisciplinar que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação (Regis; Neris, 2019, p. 997-998).

O Marcelo Pagliosa Carvalho (2018), um dos articuladores da LIESAFRO relata, que a ideia em formular um curso nesses moldes, juntamente com a professora Kátia Régis, se deu a partir de uma viagem em 2014 para participarem de um evento acadêmico em Portugal. Na ocasião tiveram contato com a Universidade do Porto, onde há a Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. A partir desse contato com o diretor da instituição e pesquisas no acervo, retornaram ao Brasil com o propósito de formulação e implementação, procuraram o coordenador do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UFMA (NEAB) e expuseram a intenção da proposição do curso.

A partir de uma rede de pesquisadores/as começou a se construir o Projeto Pedagógico a ser apresentado futuramente aos órgãos internos da UFMA, no Ministério da Educação (MEC) e na Secretaria de Promoção de Políticas da Igualdade Racial (SEPPIR). A proposta começou a ser tramitada na UFMA em julho de 2014 e em maio de 2015, se deu a aula inaugural, proferida pela professora Nilma Lino Gomes.

A Lei nº 10.639/2003, é a base para a justificação de tal proposta. Outros documentos legais que a apoiam são: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004); Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2009); Portaria Normativa nº 21 do Ministério da Educação (MEC), de 28 de agosto de 2013, que obriga a promoção da igualdade racial e enfrentamento ao racismo nos programas e ações do MEC. Essa gama de textos normativos “trazem novas questões, críticas e proposições que podem contribuir com a problematização das relações étnico-raciais na educação, oferecendo subsídios para uma escolarização que contemple a diversidade brasileira” (UFMA, 2014).

Ao propor analisar o referido curso, parto da lei 10.639/2003 que legisla sobre a obrigatoriedade do ensino de História e cultura e africana e afro-brasileira na educação básica brasileira. Toma-se nessa análise, uma proposta descolonial do poder, saber e do ser, ao focar o curso para além do modelo eurocentrado do ensino tradicional brasileiro e uma pedagogia decolonial, inserindo temas e abordagens curriculares para além do modelo eurocentrado hegemônico (Walsh, 2013; Brasil, 2004; UFMA, 2014), buscando uma formação docente que atenda aos princípios da EREER, com o reconhecimento e valorização da temática étnico-racial como parte da qualidade da educação com um currículo descolonizador.

Diante da publicação da Lei nº 10.639/2003, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CNE/CP 3/2004, que institui as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas a serem executadas pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis e modalidades, cabendo aos sistemas de ensino, no âmbito de sua jurisdição, orientar e promover a formação de professores e professoras e supervisionar o cumprimento das Diretrizes. (Brasil, 2006, p. 21-22)

As orientações curriculares para a educação das relações étnico-raciais (Brasil, 2006), somam-se a um conjunto de iniciativas institucionais por parte do Estado em garantir uma educação antirracista, pautada na diversidade étnico-racial do país, pois, um dos princípios das Orientações e Ações para EREER, consiste na “Formação de professores com vistas à sensibilização e à construção de estratégias para melhor equacionar questões ligadas ao combate às discriminações racial e de gênero e à homofobia”. (Brasil, 2006, p. 25).

As questões postas nos documentos formativos da EREER dialogam com o que já vinha se debatendo na América Latina desde o pós-guerra, com as questões da interculturalidade. Em escrito analisando a problemática da educação intercultural no contexto latino-americano, com foco na educação étnico-racial no contexto brasileiro, Oliveira e Candau (2010), a partir dos

estudos de Catharine Walsh e sua perspectiva intercultural, reconhecem uma aproximação com as reflexões sobre a colonialidade do poder, do saber e do ser e a possibilidade de novas construções teóricas para a emergência da diferença colonial no Brasil, uma proposta de interculturalidade crítica, de uma pedagogia decolonial que se faz presente na proposta do LIESAFRO.

A implementação do curso deve ser analisada com suas bases históricas-sociais, pois a proposta inserida em sua grade curricular já vinha sendo debatida desde as primeiras décadas do século XX pelo movimento negro organizado, que sempre levantou em sua bandeira de lutas, uma educação antirracista como foi trabalhado no item 3. No documento que propõe a criação do Liesafro, uma das justificativas levantadas para criação do curso, perpassa pela desigualdade histórica que os negros enfrentam no país e no estado, pois o Maranhão, apresenta um grande contingente de comunidades quilombolas, além do marco histórico das desigualdades raciais (UFMA, 2014).

A interdisciplinaridade está presente na formação do itinerário formativo que é organizado por eixos: 1º ano literatura africana e afro-brasileira; 2º ano Cinema africano e afro-brasileiro; 3º ano grandes pensadores africanos e afro-brasileiros; 4º ano Políticas antirracistas no mundo. A estrutura curricular pode ser resumida da seguinte forma: Núcleo de formação básica (C.H 1.395); Núcleo de Formação Pedagógica (C.H 480); Núcleo livre (C.H 120); Prática de Ensino como Componente Curricular (C.H 405); Estágio (c.h 405); Atividades Acadêmicas complementares (C.H 210), totalizando 3.015 H para integralização total do curso.

[...] a LIESAFRO prevê que em cada ano letivo exista um eixo interdisciplinar: 1º ano: Literatura Africana e da Diáspora; 2º ano: Cinema Africano e da Diáspora; 3º ano: Grandes Pensadores/as Africanos/as e da Diáspora; 4º ano: Políticas Antirracistas no Mundo. Esses eixos temáticos articuladores servem de orientação à atuação de todos/as os/as docentes, que realizam reuniões de planejamento no início de cada semestre para elaborarem a relação das obras que serão utilizadas obrigatoriamente por todos/as eles/as com base em uma abordagem interdisciplinar, além das referências relacionadas nas ementas de cada disciplina ofertada no semestre (Regis; Neris, 2019, p. 999).

O quadro abaixo mostra como os eixos formativos são distribuídos em disciplinas acadêmicas.

1º semestre	2º semestre
Currículo	Didática
Teoria da História	África I: Historiografia, Sociedades e Culturas da Antiguidade
Filosofia e Diversidade	Política e Organização da Educação Brasileira
Leitura e Produção Textual	Literatura Africana e Afro-Brasileira I
Psicologia da Educação	Sociologia Geral
3º semestre	4º semestre
Fundamentos Sociológicos e Filosóficos da Educação	História da Educação
África II: Estados e Sociedades do Século VII ao XVI	Cultura e Globalização
Epistemologias do Sul	Etnofilosofia e Filosofia Africana
Geografia Geral	África III: Colonialismo, Independência e Formação da África Contemporânea
Antropologia e Cultura	Literatura Africana e Afro-Brasileira II
5º semestre	6º semestre
Sociologia Africana	Educação das Relações Étnico-Raciais I
História Pré-Colonial e Colonial do Brasil e do Maranhão	História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena
Geografia da África I: População, Cidades e Geoeconomia	A Música Negra nas Américas no Século XX
Linguística Afro-Brasileira	Movimentos Sociais e Relações Étnico-Raciais na América Latina
História da Europa	História do Brasil e do Maranhão no Império
7º semestre	8º semestre
Educação das Relações Étnico-Raciais II	Educação, Gênero e Sexualidade
História das Américas	Língua Brasileira de Sinais (Libras)
História do Brasil e do Maranhão na República	Geografia da África II: Recursos, Riscos e Conflitos Socioambientais
Educação Escolar Quilombola	Educação em Direitos Humanos
Oriente Médio, Ásia e Oceania: sociedades e povos	Metodologia do Ensino de História

Eixos formativos e disciplinas acadêmicas LIESAFRO Fonte: UFMA (2014).

A partir do quadro acima, identificamos como sua estrutura curricular caminha para uma proposta inter e transdisciplinar, em um diálogo horizontal, contextualizando e discutindo abordagens temáticas com diversos campos do saber, sem isolar ou hierarquizar conteúdos. A ousadia curricular, encontrada no LIESAFRO, dialoga com a crítica de Arroyo nas tensões e disputas em torno do currículo, pois este se consolidou por meio de uma norma culta, centralizadora e excludente, necessitando romper com essa lógica. “Resistir a esses cânones únicos segregadores tem feito parte da ética docente, e assim formar os educandos para valorizar suas linguagens e seus saberes e colocá-los em diálogo com a diversidade de saberes

e linguagens” (Arroyo, 2013, p. 41). Tal diversidade epistêmica e social, abordadas pelo autor, podem ser encontradas na grade curricular apresentada acima.

A grade curricular, assim como as ementas das disciplinas propostas, foi debatida e articulada entre os formuladores, buscando um diálogo transdisciplinar a partir das questões étnico-raciais (UFMA, 2014)³⁰. As propostas das ementas, sugerem uma discussão teórica, epistêmica e metodológica com abordagens que privilegiem questões e autores periféricos na construção do conhecimento, possibilidades estas para promoção de um currículo descolonizado.

Ao inserir na sua grade acadêmica, abordagens outras, para além do modelo tradicional que se convencionou adotar no sistema educacional brasileiro, atendendo aos documentos legais (Brasil, 2009; Brasil, 2004; 2006; UFMA, 2014), a LIESAFRO apresenta uma perspectiva afrocêntrica, trazendo novas abordagens ao currículo (Costa, 2023) atendendo ao Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, instituído em 2009, que assegura às instituições de ensino, reestruturação no ensino, pesquisa e extensão para a inserção da temática africana e afro-brasileira desde a inclusão de conteúdo, a promoção de eventos científicos, culturais e a divulgação dessas ações para socialização e conhecimento da sociedade em geral dessa temática.

As disciplinas comuns do 1º período são encontradas em outras licenciaturas disciplinares, o seu diferencial são suas abordagens que buscam inserir uma discussão a partir do Sul-Global, perspectiva adotada nas abordagens teóricas e conceituais de Boaventura de Sousa Santos e Ana Paula Meneses nas “Epistemologias do Sul”, compreendendo a necessidade de pensar outras vias do conhecimento a partir desse espaço geopolítico, repolitizando saberes foram ignorados no processo da colonização e da colonialidade. (Santos; Meneses, 2009).

No 2º período há uma inserção na temática africana e afro-brasileira, por meio da inter e transdisciplinaridade, buscando as áreas do conhecimento uma discussão paralela com as abordagens estudadas. Percebe-se, que a área de História apresenta uma maior concentração de componentes curriculares, trabalhando a temática africana e afro-brasileira, isso se dá, para atender à proposta de habilitar seus discentes para atuação no ensino médio para exercício na área.

À guisa de exemplo, na área de história, a Liesafro elaborou uma estrutura curricular que atendessem melhor à história e à cultura do continente africano. Para tanto, conta com os componentes curriculares denominados de África I, II e III, além de inserir

³⁰ Para ver na íntegra as disciplinas e suas respectivas ementas, consultar: UFMA, 2014.

essas temáticas em todos os demais componentes da área de história do curso. Isso não significa focar numa história afrocêntrica, já que o currículo não descuida das experiências específicas da história no Brasil e no Maranhão – contemplada em mais três componentes –, além da história da América, do Oriente Médio, da Ásia e da Oceania – estas últimas costumam figurar apenas como componentes não obrigatórios nos cursos de graduação no país (Neris et al., 2021, p. 5-6).

Ainda na análise da estrutura curricular da licenciatura, nota-se a inserção de componentes curriculares com sua perspectiva Sul-Sul trabalhada no 2º período: Literatura Africana e Afro-Brasileira I; no 3º período na disciplina Epistemologias do Sul; no 4º Período Etnofilosofia e Filosofia Africana, África III: Colonialismo, Independência e Formação da África Contemporânea, Literatura Africana e Afro-Brasileira II; no 5º período um único componente curricular que não faz menção a uma discussão Sul-Sul é com a disciplina História da Europa, porém busca-se uma problematização dessa história Ocidental; no 6º e 7º períodos, todas as disciplinas abordam a proposta decolonial, o 7º período busca uma abordagem reconstruindo uma história mundial com foco na dinamicidade e pluralidade do mundo, na disciplina Oriente Médio, Ásia e Oceania: sociedades e povos, e por fim, o 8º período continua primando por discussões inclusivas.

A grade curricular não elimina disciplinas tradicionais como as gerais no campo da História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Psicologia e nas pedagógicas, o que se busca é relacionar de forma horizontal, os conteúdos construídos a partir da História única e generalista com outras abordagens teóricas, trazendo à cena temáticas, obras e autores que não foram inseridos no cânone do conhecimento. Não é uma mudança de um padrão eurocêntrico para um afrocêntrico, mas refletir sobre outras epistemologias sobre o conhecimento. (Neris et al., 2021; UFMA, 2014; 2017; Brasil, 2009).

É redimensionar o currículo para o reconhecimento da diversidade “Os coletivos vistos e tratados como inferiores em nossa história intelectual e cultural vêm afirmando sua presença positiva na produção intelectual, cultural, artística e literária” uma postura marcada no “território do currículo” que busca a inserção de novas abordagens teóricas no processo ensino-aprendizagem. (Arroyo, 2013, p. 41-42).

A busca é dialogar com esses conhecimentos periféricos para desconstrução hegemônica, sinalizando para pedagogias decoloniais, como já alertam os documentos legais: a questão não é uma mudança e/ou rompimento do eurocentrismo para o afrocentrismo, mas dialogar com outras perspectivas que contemplem a diversidade epistemológica que a colonialidade do poder e do saber negaram no processo da modernidade europeia (Brasil, 2004; UFMA, 2017a, b).

É importante também destacar o pioneirismo e a relevância para tratar a decolonialidade dos componentes curriculares Epistemologias do Sul, Filosofia Africana e Sociologia Africana para assim, combatendo o epistemicídio ou a invisibilização dos conhecimentos locais, a ideia desse componente curricular é continuar com a reflexão e a problematização do pensamento ocidental (Neris et al., 2021, p. 6-7).

No tocante à Etnofilosofia e Filosofia Africana, a preocupação é fazer com que os discentes tenham contato e conhecimento de pensadores do continente africano que estiveram e estão a pensar sobre suas sociedades, povos e culturas e da diáspora, na busca por um questionamento filosófico sobre o conhecimento ocidental. A filosofia moderna ocidental deslegitimou outras filosofias produzidas em outros espaços territoriais (Dantas, 2018), por isso, a necessidade de inserir um pensamento filosófico africano em paralelo com o pensamento hegemônico.

No que diz respeito à Etnofilosofia e Filosofia Africana, a proposta é igualmente inovadora. Se há muito perdura a percepção de que a filosofia é produto quase que exclusivo da Europa Ocidental, esse componente curricular coloca em destaque a variedade do pensamento filosófico existente no pensamento africano. A proposta é conduzir os/as discentes à interpretação de autores/as africanos/as e da diáspora, como Aimé Césaire, Cheikh Anta Diop, Frantz Fanon, Kwame A. Appiah, Léopold Senghor, entre outros. A ênfase ao pensamento válido como aquele produzido no continente europeu é solapada por uma proposta que questiona o eurocentrismo também na filosofia (Neris et al., 2021, p. 7)

Assim, como a Filosofia se construiu como eurocêntrica a partir de um prisma Ocidental, invalidando outros campos geográficos, a Sociologia, ou melhor as Ciências Sociais, são frutos, também, desse modelo ocidental de conhecimento, marcando seu surgimento pós revolução do século XVIII na Europa e depois com uma consolidação a partir dos Estados Unidos, construindo uma universalização e homogeneização do conhecimento. Por isso, ao inserir o componente curricular Sociologia Africana, busca-se inserir reflexões sobre a modernidade e a constituição dos saberes nas ciências sociais por um viés decolonial. (Neris et al., 2021). “A libertação epistêmica em relação a esse conhecimento hegemonicamente eurocêntrico, alicerça a proposição dessa licenciatura”. (Carvalho, 2020, p. 13).

Questionar essa estrutura é uma das propostas da Liesafro, de maneira especial por considerarmos que ela é um fator de grande relevância na manutenção das múltiplas desigualdades, do racismo e da exclusão que marcam a existência da população negra brasileira e o silenciamento de seus saberes, colocando essa população historicamente numa posição de subalternidade (Neris et al., 2021, p. 8).

Ao inserir a graduação como uma das várias possibilidades no combate às diferentes formas de desigualdades, positivando tanto a população africana, afro-brasileira como seus respectivos territórios, percebemos uma pedagogia decolonial em sua proposta curricular “lutas articuladas por territórios de cidadania” (Arroyo, 2013, p. 371).

Para Walsh (2003) uma pedagogia decolonial é uma crítica ao modelo do pensamento hegemônico de matriz eurocentrada, que busca refletir a partir de outros sujeitos, lugares, epistemologias e outras concepções de mundo. As novas epistemologias para produção do conhecimento, para além do modelo da colonialidade, fazem-se presentes nos estudos da afrocentricidade de Asante (2009).

A pesquisadora Walquíria Costa Pereira (2023), analisando o LIESAFRO a partir da perspectiva da afrocentricidade de Asante, concebe que a referida licenciatura se apresenta como uma “prática educativa afrocentrada”. Ao se debruçar nos saberes das professoras afrodescendentes do curso, Pereira (2023, p. 100), “A presença de mulheres afrodescendentes na profissão docente, como professoras universitárias, faz parte de um movimento de luta e resistência à ruptura com a hegemonia da lógica colonial/patriarcal/racista/moderna”.

O estudo de Pereira possibilita refletir sobre como o LIESAFRO está a desenvolver uma guinada epistêmica a partir da afrocentricidade, com uma gama de projetos e ações promovidas por seu corpo docente, que buscam um diálogo inter e transdisciplinar de saberes.

O PPP da LIESAFRO tem uma potência de formação interdisciplinar capaz de alterar a visão de mundo dos discentes, mas também dos docentes. Endereçada as questões de enfrentamento dos racismos epistêmicos, presente na sociedade brasileira, é um espaço provocador para que a universidade comece a mudar sua estrutura colonial, racista e machista, pensada pelo e para o homem branco. (Pereira, 2023, p. 124)

Além de sua formação interdisciplinar, as práticas epistêmicas e teóricas de combate ao racismo estão presentes no LIESAFRO em diversos momentos com a Semana Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afrobrasileiro; a criação da Revista Kwanisa em 2018, com publicações semestrais, divulgando a produção do conhecimento e promovendo a criação de espaços de diálogos, entre as/os discentes e pesquisadoras/es de diferentes lugares, sobre os Estudos Africanos e Estudos Negros e o Núcleo Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros (NIESAFRO), criado em 2019, após trabalho de campo desenvolvido em Moçambique (Pereira, 2023; Costa, 2024), e a criação do mestrado em Estudos Africanos e Afro-Brasileiro com sua primeira turma em 2025.

O NIESAFRO, espaço integrado de pesquisa da LIESAFRO, em parceria com o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) e o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Educação das Relações Étnico-Raciais e de Gênero (NEPERGE), ambos da UFMA, promoveu de três de agosto a trinta de dezembro de dois mil e vinte, de forma on-line e com certificação gratuita, o Curso de Formação em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros em perspectiva: produção do conhecimento interdisciplinar para uma educação emancipatória, com uma proposta para um diálogo intercultural. (Pereira, 2023, p. 94-95)

Nota-se, como o LIESAFRO está a contribuir com uma educação intercultural e transdisciplinar, buscando meios para discussão de questões colonizadas na produção do conhecimento moderno, que passaram a ser acionadas na licenciatura por uma descolonização do currículo, inserindo questões necessárias para uma guinada epistemológica, contribuindo para um “currículo afrocentrado” (Pereira, 2023) e descolonial.

Após a análise de sua estrutura curricular e de suas proposições de formulação e implementação, torna-se necessário analisar as produções feitas pelos discentes para compreendermos como essa pedagogia decolonial-crítica é acionada nos escritos dos alunos egressos, em seus respectivos trabalhos de conclusão de curso e, como estão a contribuir em uma guinada epistemológica e teórica para um currículo descolonial.

4.1 Escritos do LIESAFRO: uma análise das monografias depositadas

A presente seção tem por objetivo analisar as monografias produzidas por alunos/as egressos/as da LIESAFRO, encontradas no repositório da UFMA, buscando perceber os temas e as discussões propostas, para compreensão das abordagens que estão sendo trabalhadas e quais perspectivas teóricas-metodológicas os estudos apontam.

Analisamos um total de 33 (trinta e três) monografias encontradas no repositório até o primeiro semestre de 2024, depositadas entre 2019-2024. Os trabalhos seguem assim quantificados; 2019, 7 depositados; 2 em 2020; 2 em 2021; 14 em 2022 e 8 em 2023. Nossa intenção nessa seção não é quantificar os Tcc’s encontrados, mas analisar qualitativamente sobre o que versam e quais abordagens analíticas apresentam. Uma das possíveis justificativas para o baixo número de defesas realizadas em 2020 e 2021 deva ser pelo período pandêmico da COVID-19, que fez com que as atividades presenciais fossem suspensas até segunda ordem, cuja normalidade só foi retomada em 2022, momento que apresenta dados exponenciais.

A Tabela 2 apresenta uma síntese dos trabalhos encontrados no repositório de monografias da UFMA, em especial do LIESAFRO. Na seção seguinte analisaremos o que versam esses escritos.

Tabela 2 – Síntese das monografias do LIESAFRO/ UFMA

2019			currículo lattes
ALUNO	TRABALHO	ABORDAGEM	
RIBEIRO, Elisandra Cantanhede	ANEMIA FALCIFORME E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE SAÚDE PARA A POPULAÇÃO	Estudo bibliográfico sobre as políticas públicas de saúde para população negra com foco no Maranhão.	http://lattes.cnpq.br/9682070093082888

	NEGRA: elementos para análise no Estado do Maranhão		
ROSA, Erick Ângelo Reis	ENTRE DEUSES, ENTIDADES E “PECADORES”: hierarquia, conflito e sociação na Tenda Espírita Estrela de Aruanda	Analisa uma casa de religião de matriz africana a partir da teoria do conflito por meio de estudo etnográfico.	http://lattes.cnpq.br/6044224311352788
MOURA, Ayla Cristina Lopes	AS LÍNGUAS DE CABO VERDE: Relações linguísticas e sociais na Cidade de Praia.	Análise das línguas faladas na cidade da Praia em Cabo-Verde, a crioula e o Português oficial.	http://lattes.cnpq.br/4545480992497907
GOMES, Raylane Ramos	RELAÇÕES CONCUBINARIAS NO MARANHÃO SETECENTISTA: Mônica, a inversão de papéis e o escândalo.	Analisa a trajetória de uma mulher escravizada por meio de códigos religiosos de condutas estabelecidos pela Igreja católica no período colonial	http://lattes.cnpq.br/4106769959913571
LOPES, Cristian Emanoel Ericeira	PESQUISA ANCESTRAL: Narrando e navegando através das rotas poéticas da capoeira, a trajetória dos negros no Brasil	Projeto/ação utilizando a capoeira como processo ensino-aprendizagem	http://lattes.cnpq.br/0597277152415148
PINHEIRO, Cleonice	MUSEU AFRO E A LEI Nº 10.639/2003: reflexões acerca dos desafios e das possibilidades do Museu Cafuá das Mercês (Museu do Negro) para o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira	Analisa o museu das Mercês em São Luís–Ma, como espaço para se trabalhar a temática africana e afro-brasileira, compreendendo o museu como espaço de educação.	http://lattes.cnpq.br/0966486772076530
SOUSA, Janilce Márcia Fonseca	EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAL: o uso de manifestações culturais para a implementação da lei 10.639/2003	Memorial descritivo abordando o uso de Manifestações culturais maranhense na implementação da Lei 10.639/03 em sala de aula	http://lattes.cnpq.br/3009808682560148
2020			
CHAVES, Luiz Carlos Noletto	Luta de classes e socialismo em África na visão de Kwame Nkrumah	Aborda o pensamento do intelectual ganês Kwame Nkrumah, enfatizando a importância desse intelectual e militante para lutas de independência no continente africano.	http://lattes.cnpq.br/7914560394364629
ALMEIDA, Tereza Cristina Carvalho Lima de	INTERTEXTO CULTURAL: “festejos e motivos” afro-brasileiros no samba: Haja Deus, De Chico da Ladeira e Augusto Tampinha	Análise do samba enredo abordando questões culturais, históricas e sociais da sociedade maranhense	http://lattes.cnpq.br/5653774261086929
2021			

OLIVEIRA, Jackson Gomes de	Escravidão e resistência africana e afro-brasileira na capitania do Maranhão (1720 - 1822)	Analisa o processo de escravização dos povos africanos no Maranhão no século XVIII	http://lattes.cnpq.br/6302874714507592
PINHEIRO, Marcia Cristina Nascimento	Licenciatura interdisciplinar em estudos africanos e afro-brasileiros- LIESAFRO: um legado da política de ações afirmativas para acesso da população negra ao ensino superior no Brasil	Analisa o sistema de cotas raciais a partir do LIESAFRO	sem informação
2022			
ROCHA, Giselle Diniz	“Vidas negras importam!”: o racismo e seus impactos na educação básica	Analisa os impactos do racismo na educação básica.	http://lattes.cnpq.br/1201794343143619
MELO, Amilton Pinheiro	Licenciatura interdisciplinar em estudos africanos e afro-brasileiros-Liesafro: práticas de uma educação afrocentrada	Analisa o LIESAFRO, a partir de uma perspectiva afrocentrada	http://lattes.cnpq.br/2886613378086765
SOARES, Maria do Rosário Ferreira; SANTOS, Talessa Rayane Sousa de Carvalho	Ensino remoto na pandemia: relato de uma experiência com uso da metodologia ativa sala de aula invertida em uma escola pública	Documento não encontrado na base de dados	http://lattes.cnpq.br/6293837907685296 http://lattes.cnpq.br/6370516290928378
BAIMA, Samaira Cristina Nascimento	O uso de metodologias alternativas através do programa residência pedagógica no ensino de química: um estudo de caso	Apresenta o uso das metodológicas nas atividades realizadas através do Programa Residência Pedagógica em uma escola estadual no município de Grajaú-MA.	http://lattes.cnpq.br/9590113971899489
SOUZA, Yanka Karinna Viana de	Ser Mulher, mãe e esposa: os discursos sobre o feminino no Tribunal Episcopal do Maranhão Colonial	Analisa os discursos produzidos pela Igreja no período colonial no Maranhão sobre o feminino	http://lattes.cnpq.br/8825188024752574
SANTOS, Igor Carvalho	Impactos da lei de cotas na UFMA: analisando dados de ingresso, matrícula e conclusão	Analisa a execução da Lei Nº 12.711 (lei de cotas raciais) na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), entre 2013-2020	https://www.escavador.com/sobre/6653472/igor-carvalho-santos ³¹
RODRIGUES, Juanilce Marlem de Oliveira	A “sutileza” do racismo no consumo e rejeição dos corpos das mulheres negras	Aborda os discursos históricos construídos sobre a mulher negra e como tais discursos ainda permanecem racistas e sexistas	http://lattes.cnpq.br/3221598253394240
SILVA, Patrícia Oliveira Gouveia	Ciberfeminismo negro: uma análise acerca das	Analisa o movimento negro feminista no meio	http://lattes.cnpq.br/6577165389135077

³¹ Ao consultar o currículo na plataforma lattes não foi encontrado informações sobre o aluno, já ao inserir o nome pesquisado em um site de buscas conseguimos obter as informações acadêmicas e profissionais do docente.

	novas ferramentas da militância feminista negra	digital, o ciberfeminismo negro	
ALVES, Rakell Rays dos Anjos	Sujeitos em trânsito: as lideranças religiosas e a tomada de consciência no axé	Analisa o papel de sacerdotes nas religiões de matriz africana	http://lattes.cnpq.br/7000732563372827
COSTA, Maria Idalina Cunha	Residência pedagógica em tempos de pandemia e os desafios do ensino remoto	Relato de Experiência pedagógica no RP no curso de Licenciatura Interdisciplinar em Estudos africanos e afro-brasileiro UFMA, na escola C.E Prof. Luiz Alves Ferreira, localizada no Bairro da Liberdade	http://lattes.cnpq.br/3434880800415716
SILVA, Michel Vitor de Castro da	Experiências pedagógicas na educação básica: a relação entre teoria e prática docente	Relato de experiência partir do PRP, buscou relacionar a teoria com a prática docente	sem informações
SOUSA, Ivoniele Nascimento	Impedidos e proibidos: casamentos clandestinos no Maranhão Colonial (século XVIII)	Analisa os casamentos clandestinos no Maranhão colonial século XVIII	http://lattes.cnpq.br/7604616811310406
ALMEIDA, Glauceline Mesquita; SILVA, Nayane Raquel de Oliveira	Residência pedagógica da licenciatura interdisciplinar em estudos africanos e afro brasileiros: desafios da realização do ensino remoto	Relato de experiência como bolsista de programa de Residência Pedagógica - Liesafro	http://lattes.cnpq.br/6194404444450016 http://lattes.cnpq.br/0804106013104952
FERNANDES, Joseline Carvalho	Ponciá Vicêncio: análise da personagem negra e seu papel na representação e identidade da mulher negra no Brasil	Analisa um personagem ensaístico da Obra de Conceição Evaristo, buscando identificar a relação entre identidade e a identidade da mulher negra	http://lattes.cnpq.br/3202269391586631
2023			
ANTONIO, Domênica de Campos	Residência e resistência: estudos africanos e afro-brasileiros, pandemia e o ensino remoto no Maranhão	Relato de experiência a partir de sua vivência como bolsista do Programa residência Pedagógica durante a pandemia da COVID 19.	http://lattes.cnpq.br/0804441171023890
CIRILO, Júlia Taiane Alves Crispim	PIBID e residência pedagógica: contribuições para formação docente dos estudantes da LIESAFRO/UFMA	Analisa programas institucionais do LIESAFRO na construção da formação docente	http://lattes.cnpq.br/1076641921549607
SODRÉ JÚNIOR, Antonio Fernando	Políticas públicas e relações étnico-raciais: o movimento negro no enfrentamento ao racismo religioso no Maranhão	Discute as políticas públicas adotadas para o enfrentamento ao racismo religioso no Maranhão	http://lattes.cnpq.br/5736868662989070

PEREIRA, Rosilene Costa	Por uma educação antirracista: propostas de sequências didáticas a partir das séries “bastidores” e “atlântico vermelho” da artista plástica Rosana Paulino.	Apresenta uma sequência didática a ser trabalhada no 9 ano do ensino fundamental a partir obras artísticas, correlacionando as obras com questões da temática étnico-racial	https://www.escavador.com/sobre/277724741/rosilene-costa-pereira ³²
SILVA, Pedro Cantanhede	Menarca: “A vital urdidura de uma nova escrita” corporal feminina – em Bendito o sangue de nosso ventre, de Conceição Evaristo em diálogo com a literatura moçambicana	Analisa a partir de uma obra literata as reflexões sobre o corpo feminino e as relações com o colonialismo.	http://lattes.cnpq.br/3045750178856957
DIAS, Gabriel	O genocídio esquecido? invasão belga na África e o ensino de História	Analisa o processo de colonização do Congo Belga e seu silenciamento no contexto escolar	http://lattes.cnpq.br/3045750178856957
SILVA, Edvan Barreto da	“Todo camburão tem um pouco de navio negreiro”: ensaios sobre o proibicionismo	Tem como foco a proibição quanto ao uso da maconha pelo estado relacionando a questão raça e classe	http://lattes.cnpq.br/1850234534199792
AMORIM, João Carlos Coutinho	Prosa & Poesia moçambicana – Rosita até morrer, de Bernardo Honwana e Rôsinha, de Calane Silva	Apresenta uma amostra do processo de construção da literatura moçambicana, como a mesma apresenta a presença da memória do seu povo tanto no período colonial como pós-colonial	http://lattes.cnpq.br/9201601319727765

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

A partir da tabela produzida ao pesquisar o currículo lattes dos alunos, constatamos que alguns egressos seguiram carreira acadêmica e profissional na área de formação, em programas de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado, outros, atuando na educação básica e/ou órgãos governamentais como secretarias e departamentos governamentais³³. Por mais que nosso interesse, neste momento, não seja analisar os perfis e histórias de vida dos egressos do LIESAFRO, as constatações feitas sobre seus perfis profissionais possibilitam um estudo futuro mais detalhado sobre o tema, como também, sinaliza para o sucesso dessa graduação pioneira no país, não só por formar profissionais, mas torná-los agentes de transformação social a partir de seus lócus de formação.

A seguir apresento de forma qualitativa as abordagens dos TCC's da licenciatura encontrados no banco de dados da UFMA.

³² No portal capes do currículo lattes não foi encontrado informações sobre o nome pesquisado, mas utilizando site de buscas foi encontrado informações sobre o aluno e informações persistentes sobre sua formação acadêmica e atuação profissional.

³³ Para ver o percurso acadêmico e profissional dos egressos da 1ª turma, ver Costa (2024).

4.1.1 Escritos e escritas: o que versam as monografias do LIESAFRO?

O LIESAFRO apresenta-se como um curso que busca dialogar com outras epistemologias do conhecimento, em uma relação dialógica e horizontal, reconhecendo a diversidade epistêmica do conhecimento com uma perspectiva inter e transdisciplinar. O curso, de acordo com seus formuladores e documentos formativos, parte de uma educação antirracista com um currículo descolonizador (Neris et al., 2021; UFMA, 2014; 2017) e afrocentrado (Pereira, 2023), buscando romper com a colonialidade do saber a partir da transdisciplinaridade.

Nesse sentido, buscamos analisar nesta seção, quais os temas abordados pelos alunos e alunas em seus trabalhos de conclusão de curso e quais os temas estão a refletir. Nosso questionamento, nesse momento é: compreender como esses trabalhos enquadram-se em uma proposta de educação antirracista e quais abordagens teóricas-metodológicas foram adotadas nesses escritos?

Para responder a esses questionamentos, analisamos um total de 32 monografias³⁴, buscando compreender quais as análises presentes nesses textos. Para tratamento com as informações, separamos não por ordem cronológica, mas por relações temáticas entre os textos.

Dividimos as monografias em grupos, levando em consideração os temas e as temáticas abordadas da seguinte forma: Grupo 1- História e Escravidão; Grupo 2- Racismo e Educação; grupo 3- Religião e Religiosidade; grupo 4- Estudos e Literatura africana e afro brasileira; grupo 5- Movimento negro e feminismo; grupo 6- Festas e festejos; grupo 7- Políticas Públicas Antirracistas. Esse enquadramento foi feito para modelo de análise, não correspondendo com nenhum documento oficial, assim como um trabalho de determinado grupo pode ser enquadrado em outro, mas, levamos em consideração principalmente a abordagem central.

Abaixo segue a Tabela 3 com os trabalhos enquadrados no grupo 1 – História e Escravidão. Colocamos cinco trabalhos nesse grupo, que versam sobre a sociedade escravagista.

Tabela 3 - Trabalhos enquadrados no grupo 1 – História e Escravidão

Raylane Ramos Gomes – 2019	Relações concubinárias no Maranhão setecentista: Mônica, a inversão de papéis e o escândalo
Jackson Gomes de Oliveira -2021	Escravidão e resistência africana e afro-brasileira na capitania do Maranhão (1720 - 1822)

³⁴ No portal de monografias contabiliza-se 33 monografias, mas uma não consegue ser baixada, pois aparece como arquivo inexistente.

Yanka Karinna Viana de Souza -2022	Ser Mulher, mãe e esposa: os discursos sobre o feminino no Tribunal Episcopal do Maranhão Colonial
Ivoniele Nascimento Sousa – 2022	Impedidos e proibidos: casamentos clandestinos no Maranhão Colonial (século XVIII)
Gabriel Dias – 2023	O genocídio esquecido? invasão belga na África e o ensino de História

Fonte: Dados do autor (2024)

As discussões desse grupo centram-se na história da escravidão, do processo escravagista e na organização social do período entre os séculos XVII - XIX. O passado colonial com suas estruturas sociais, faz parte do texto monográfico de Raylane Ramos Gomes (2019). A aluna faz uma abordagem das condutas estabelecidas pela Igreja católica no período colonial e como tais regras eram direcionadas à punição dos sujeitos colonizados, em específico às mulheres negras.

A egressa faz uma análise histórica dos processos eclesiais do século XVIII, analisando relações matrimoniais não reconhecidas e nem oficializadas pela Igreja católica, casos esses considerados como crimes e severamente punidos pela ordem religiosa que, nesse momento, operava também como Estado, formulando e aplicando leis jurídicas, sociais e morais. Ao focar em um caso específico de concubinato, o texto retrata mais que um caso punitivo, aborda como a sociedade colonial vivia, seus comportamentos, suas leis, seus costumes e sua organização social.

A organização social da sociedade colonial é encontrada no texto de Ivoniele Nascimento Sousa, IMPEDIDOS E PROIBIDOS: casamentos clandestinos no Maranhão Colonial (século XVIII). O manuscrito aborda as leis sociais e morais orientadas pela Igreja católica, para constituição e reconhecimento dos casamentos no Maranhão do século XVIII. A partir de um estudo historiográfico, analisando os documentos episcopais, apresenta como a sociedade colonial do Maranhão se organizava por meio das leis criadas pelo concílio de Trento.

Essa organização social, criada e ditada pela igreja católica, apresenta uma estrutura eurocêntrica com suas normas, vivências e cultura colocadas como o centro da civilidade. Na prática, as punições e sua aplicabilidade divergiam de acordo com a origem étnica e posição social, concebendo os indivíduos a partir de suas condições raciais, com isso, os casamentos reconhecidos pela Igreja aconteciam entre os colonizadores, quando da ocorrência de casamentos mistos, havia um julgamento moral da sociedade, que condenava as mulheres negras por tal prática.

Yanka Karinna Viana de Souza em seu trabalho SER MULHER, MÃE E ESPOSA: os discursos sobre o feminino no Tribunal Episcopal do Maranhão Colonial (2022), dando continuidade às abordagens anteriores sobre a organização social da sociedade no período

colonial ao imperial, faz uma análise bibliográfica dos discursos produzidos pela Igreja Católica sobre o feminino durante o período colonial no Maranhão, e como tais discursos constituíram uma ideologia dominante de poder do clero, na perpetuação do controle social e moral sobre o corpo feminino. A autora aborda, que o poder eclesiástico operou a partir das normas, orientadas por essa instituição social, no comportamento feminino e que foram difundidas no ultramar.

A pesquisa se debruça sobre quatro processos eclesiásticos deferidos sobre mulheres e como a Igreja católica utilizou-se de suas normas e códigos de posturas para enquadrá-las nas leis postas naquele período, objetivando, assim, compreender o lugar do feminino nessa sociedade colonial do século XVIII. A Igreja, com seu aparato normativo, ditava regras sobre moral e costumes para estabelecer ordem na colônia.

O poderio da Igreja no ultramar está atrelado diretamente ao processo de colonização, pois ela foi um dos instrumentos utilizados pelos colonizadores para impor nas colônias e nos colonizados uma ideologia colonialista (Grosfoguel, 2008). Não se fazia colonização sem a presença da Igreja (Souza, 2022). Para Grosfoguel (2008, p. 137), o Cristianismo operou a partir da imposição, convertendo os indivíduos “A imposição do Cristianismo a fim de converter os chamados selvagens e bárbaros no século XVI”.

O cristianismo para Grosfoguel (2008), foi o primeiro instrumento utilizado para dominação dos colonizados, precedido no século XVIII-XIX pela “missão civilizadora”, no XIX e XX da imposição do “projeto desenvolvimentista”, e no século XX e, mais recentemente, do projeto imperial das intervenções militares apoiadas na retórica da ‘democracia’ e dos ‘direitos humanos’ “. Todas essas imposições fizeram-se presentes na retórica da modernidade para “salvar o outro dos seus próprios barbarismos” (Grosfoguel, 2008, p. 137-138). Nesse processo, a colonização operou a partir da diferenciação racial, pois a raça é construído do colonialismo, com isso, nas classificações sociais, as pessoas negras sofreram as penalidades em maior grau que as de pele clara, isso também é presente nas mulheres, quando comparadas as punições entre as brancas e as negras, como relata a autora do TCC.

Os casos de concubinato eram proibidos pela Igreja católica, pois considerava tal prática como um crime contra o sacramento, e, um dos sete pecados; o adultério, e as punições recaíam mais precisamente sobre as mulheres negras escravizadas ou libertas. Nosso interesse não é aprofundar na questão analisada pelas autoras, mas compreender como esse estudo pode ser “enquadrado” em uma perspectiva decolonial.

Ao focar em uma sociedade escravagista do século XVIII percebemos a influência da colonização na organização da vida social, ditando todo um conjunto de leis e princípios para

o regimento dessa sociedade. Para os decoloniais, esse momento ainda se apresenta como período formal do colonialismo que só reformulou no século XIX, mas o fim do sistema não representa seu desmantelamento por completo, pelo contrário, o mundo passou a viver sobre a lógica da colonialidade, as estruturas de outrora passaram a se fazer presente em outras formas de controle, dominação e subjugação (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007; Maldonado-Torres, 2007; Lander, 2007; Grosfoguel, 2007; Santos, 2007; Walsh, 2005; 2019).

Nesse processo de controle social, operou a classificação dos indivíduos em raça, gênero e classe (Grosfoguel, 2008; Quijano, 2005). A formação da colonialidade do poder, concebe que o gênero associado ao critério racial a partir do século XVIII, passou a operar nos processos da colonialidade do poder, logo, as mulheres negras foram inseridas no grupo de menor ordem social, associando-as ao modo mais próximo do estado de natureza, em comparação às mulheres brancas, que estariam mais próximas da racionalidade. (Grosfoguel, 2008; Quijano, 2005).

Nesse processo de inferiorização na interseccionalidade gênero e raça Grosfoguel (2008), concebe que:

A hierarquia global das relações entre os sexos também é afectada pela raça: ao contrário dos patriarcados pré-europeus em que todas as mulheres eram inferiores aos homens, na nova matriz de poder colonial algumas mulheres (de origem europeia) possuem um estatuto mais elevado e um maior acesso aos recursos do que alguns homens (de origem não-europeia). A ideia de raça organiza a população mundial segundo uma ordem hierárquica de povos superiores e inferiores que passa a ser um princípio organizador da divisão internacional do trabalho e do sistema patriarcal global (Grosfoguel, 2008, p. 123-124).

Nessa nova organização social pelo critério racial no processo da colonialidade do poder, situamos o estudo de Gabriel Dias O GENOCÍDIO ESQUECIDO? Invasão belga na África e o ensino de História. Ao centralizar seu estudo na colonização de Leopoldo II, rei da Bélgica, e no processo de colonização belga no continente africano, especificamente no Congo, o texto aborda a questão do silenciamento e ocultamento desse processo histórico no ambiente escolar. O autor procura refletir sobre as ausências na abordagem adequada do ensino de História da África nas instituições educacionais, com ênfase na invasão belga no Congo, por Leopoldo II.

Ainda de acordo com o autor, o Holocausto é um assunto recorrente nos livros e manuais didáticos, mas temas relacionados ao continente africano aparecem de forma tímida e quando aparecem. Há um esquecimento da história africana, em detrimento da história europeia. A história dominante possui a centralidade na Europa e dessa forma apagou ou distorceu os conteúdos africanos dos currículos escolares e na produção acadêmica do Brasil.

Essa não história contada sobre a África, fez surgir em forma de aparato legal a lei 10639/2003, buscando colocar o continente africano, sua história e seu povo nos debates educacionais brasileiros, para que os alunos possam se emancipar desse conhecimento e dessas histórias.

O TCC defende a necessidade de uma abordagem mais abrangente e inclusiva do ensino de História da África, a fim de promover uma compreensão mais completa e crítica dos eventos históricos. Tal necessidade se dá na formação de professores capacitados e habilitados para trabalhar a História da África, desconstruindo o currículo eurocêntrico e contando as histórias não contadas, objetivo esse encontrado na lei 10639/03, nas Diretrizes para as Relações Étnico Raciais (BRASIL, 2003; 2004) e nos documentos formativos da LIESAFRO (2014; 2017).

Para Mignolo (2007), o projeto colonialista tinha em suas bases a marginalização e apagamento das colônias e dos colonizados de suas culturas, línguas e de suas estruturas sociais, passando a operar, a partir de então, o modelo de sociedade ideal do colonizador branco-europeu. Nesse sentido, toda a estrutura social do colonialismo foi construída ideologicamente para dominação e subjugação (Mignolo, 2007; Quijano, 2005). Assim como a América, depois África e Oceania tiveram suas identidades redefinidas pelo poder Europeu. O colonizado perdeu sua identidade de humano, tornando-se a partir de então uma coisa, um não ser, um sub-humano (Fanon, Memmi, 1977,).

Ao analisarmos esse primeiro grupo, percebemos uma relação direta com um pensamento decolonial, afrocentrado e transdisciplinar ao ver em suas escritas as denúncias ao colonialismo já postas pelos autores decoloniais, uma perspectiva afrocentrada quando centra seus olhares para se pensar nos africanos em África e na diáspora (Asanti, 2009), dialogando em uma perspectiva transdisciplinar ao articular a multidimensionalidade do ser humano e do mundo. (Mello; Barros; Sommerman, 2002).

Em uma sociedade marcada pelo colonialismo, que dividiu os povos em raças humanas, classificou a humanidade em humanos e não humanos, racionais e irracionais (Quijano, 2005). É notório que, mesmo os estudos não tendo a pretensão de ser um escrito decolonial, apresentam-se como tal, ao abordar como o colonialismo criou um mundo à imagem e semelhança dos padrões europeus, a partir de uma nova organização social, transferida da Europa para os territórios colonizados (Grosfoguel, 2007).

Após a análise do primeiro grupo, partimos para o grupo 2 – Racismo e Educação. Esse grupo focaliza os trabalhos que versam sobre raça, racismo e educação, buscando compreender os recursos teóricos-metodológicos nesses escritos e quais abordagens estão a discutir.

Tabela 4 - Trabalhos enquadrados no grupo 2 – Racismo e Educação

LOPES, Cristian Emanuel Ericeira – 2019	Pesquisa ancestral: Narrando e navegando através das rotas poéticas da capoeira, a trajetória dos negros no Brasil
PINHEIRO, Cleonice – 2019	Museu afro e a Lei Nº 10.639/2003: reflexões acerca dos desafios e das possibilidades do Museu Cafuá das Mercês (Museu do Negro) para o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira
ROCHA, Giselle Diniz – 2022	“Vidas negras importam!”: o racismo e seus impactos na educação básica
RODRIGUES, Juanilce Marlem de Oliveira – 2022	A “sutileza” do racismo no consumo e rejeição dos corpos das mulheres negras
COSTA, Maria Idalina Cunha – 2022	Residência pedagógica em tempos de pandemia e os desafios do ensino remoto
SILVA, Michel Vitor de Castro da -2022	Experiências pedagógicas na educação básica: a relação entre teoria e prática docente
ALMEIDA, Glauceline Mesquita – 2022	Residência pedagógica da licenciatura interdisciplinar em estudos africanos e afro-brasileiros: desafios da realização do ensino remoto
ANTONIO, Domenica de Campos -2023	Residência e resistência: estudos africanos e afro-brasileiros, pandemia e o ensino remoto no Maranhão
CIRILO, Júlia Taiane Alves Crispim-2023	PIBID e residência pedagógica: contribuições para formação docente dos estudantes da LIESAFRO/UFMA
PEREIRA, Rosilene Costa -2023	Por uma educação antirracista: propostas de sequências didáticas a partir das séries “bastidores” e “atlântico vermelho” da artista plástica Rosana Paulino
SLVA, Edvan Barreto da -2023	“Todo camburão tem um pouco de navio negreiro”: ensaios sobre o proibicionismo

Fonte: Dados do autor (2024).

Cristian Emanuel Ericeira Lopes (2019), em seu texto monográfico apresenta um Projeto/ação utilizando a capoeira como processo ensino-aprendizagem. O texto de Lopes consiste em um projeto desenvolvido no âmbito do curso, mas com pretensões e objetivos de ser aplicado em outros espaços formais e não-formais de educação como recurso metodológico para a temática étnico-racial. Ao abordar a capoeira, o autor apresenta em suas letras a contação de histórias desde o processo anterior à colonização da África, passando pelo tráfico transatlântico até os dias atuais da situação da população negra.

O texto apresentado em forma de relato da sua experiência como capoeirista e estudante da graduação, narra uma exposição performática e como em uma roda de capoeira as músicas tocadas apresentam elementos que podem subsidiar o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, pois as letras e versos inserem as relações envolvendo o continente africano, o processo de escravização, os negros escravizados no Brasil, suas lutas históricas e a realidade dessa população na atualidade, contribuindo para aulas diversificadas e mais inclusivas.

O texto de Lopes nos coloca a pensar nas possibilidades de trabalhar com questões práticas e diárias, no tocante a questões étnico-raciais em nossas aulas, pois ao acionar um

símbolo cultural e identitário nacional, nos leva a uma proposta de descolonização do currículo, proposta essa em diálogo com Gomes (2012). Um currículo descolonizado está ancorado nas possibilidades outras, para o trabalho com as questões étnico-raciais, não invertendo a lógica eurocêntrica, mas possibilitando o trabalho com a diversidade epistemológica, abordando perspectivas outras, histórias outras, conhecimentos outros.

Compartilhando com a proposta de um currículo descolonizado Pinheiro (2019), em seu trabalho de conclusão de curso analisando o museu afro do Maranhão, estabelece a relação entre os museus e aplicabilidade da lei 10639, partindo dos documentos legais como a própria lei e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira (2004), que estabelece a relação com espaços não-formais de ensino como parceiros para implementação da temática étnico-racial nos estabelecimentos de ensino e na formação de professores.

Ao analisar o museu, como um espaço propício para aplicabilidade e efetivação da lei, a autora divide seu trabalho em 3 capítulos, além da introdução e considerações finais. Os capítulos são apresentados da seguinte forma: cap. 1 Currículo e a história e a cultura africana e afro-brasileira, aborda como o currículo educacional brasileiro foi e é permeado por uma visão eurocêntrica, tal abordagem apresenta os problemas levantados pelo movimento negro para a inserção da temática étnico-racial nos currículos nacionais, o que veio a acontecer em 2003 quando da implementação da lei 10639/2003. No capítulo 2: Museus e Educação, faz uma abordagem teórica conceitual sobre os museus e como esses se apresentam como espaços de educação não-formal, mas contribuem no processo ensino-aprendizagem. Nesse item, ao enfocar o museu das Mercês como objeto de estudo, sinaliza como o mesmo contribui para a inserção da temática africana e afro-brasileira no espaço escolar, contribuindo na formação docente e aprimoramento dos profissionais da educação. O cap. 3 insere no seu objeto de análise o convento das Mercês, o museu afro-maranhense como espaço de contribuição para inserção da temática africana e afro-brasileira nos bancos escolares maranhenses.

Nota-se que na construção sumária de sua escrita, a autora busca focar na temática da educação étnico-racial em todo o seu texto, ao optar por essa estrutura teórica e metodológica, percebemos um enquadramento de proposta de educação antirracista, pois ao focar em um museu afro como espaço não formal de educação, a autora compartilha desse tipo de educação, pondo em prática o que versa os documentos legais para a necessidade de (re)pensar outras formas de produção do conhecimento, buscando superar o racismo acadêmico (Brasil, 2003; 2004; 2008).

Na busca dessa superação do racismo na atualidade, Janilce Márcia Fonseca Sousa (2022), aborda em seu texto monográfico a questão das relações étnico-raciais no contexto escolar. A egressa apresenta os resultados de um projeto desenvolvido em uma escola da rede pública, abordando manifestações culturais maranhenses como aporte para a implementação da lei 10639.

Ao utilizar as manifestações culturais como recurso teórico e metodológico, reconhece a necessidade de “pedagogias outras” para inserção da temática étnico-racial em sala de aula. Tal proposta é acionada nas pedagogias decoloniais como forma de superar o currículo eurocêntrico, pautando na diversidade epistemológica, que as práticas decoloniais de ensino podem contribuir no processo de decolonialidade do saber.

Ao focar nas práticas culturais como metodologia a ser abordada no processo ensino-aprendizagem, Sousa (2019) está partindo dos paradigmas emergentes de Boaventura de Sousa Santos (2008). A emergência de novos paradigmas demonstra a pluralidade epistêmica sobre conhecimento, quebrando o mito do saber universal e generalista, levando a reflexão de pensar o conhecimento sobre novos prismas, sujeitos, atores e espaços.

O procedimento metodológico adotado, dialoga com as propostas dos estudos e as pedagogias decoloniais (Walsh, 2005; 2013; 2019) que reconhecem a ecologia de saberes (Santos, 2007), e criticam o modelo da monociência e do mono-saber que se constituiu ao longo da modernidade, ocasionando o desperdício de experiências e saberes outros não considerados racionais pelo cânone europeu. O desperdício de experiências esteve associado diretamente ao racismo epistemológico e ao epistemicídio, que associam saberes e não saberes a determinados povos e regiões do globo (Grosfoguel, 2007). O epistemicídio na modernidade europeia operou em uma disciplinaridade sem reconhecer a transdisciplinaridade dos saberes.

Ao focar no impacto do racismo na educação Gisele Diniz Rocha (2022), parte da discussão teórica sobre raça, conceituando-a como um construto social idealizado por uma ideologia europeia de dominação e subjugação, que acabou por criar uma diferenciação humana a partir de critérios fenotípicos, com o processo colonial e a descoberta do Novo mundo com o projeto moderno. A raça como constructo do colonialismo é acionada pelos autores decoloniais Quijano (2005) Maldonado-Torres, autores que Rocha utiliza em seu trabalho para refutar as questões teóricas sobre o racismo.

Rocha (2022), aborda como o racismo “à brasileira” acabou por negar e invisibilizar o racismo no país. Essa negação esteve associada ao próprio discurso de uma harmonia racial, logo o problema do país era de ordem econômica e não racial, criando o mito da democracia racial, amparado nas teorias científicas de finais do século XIX e início do XX de base

eurocêntrica. Para Rocha (2022), são ideologias e discursos que legitimam a negação do racismo, consequentemente, orientaram e regulamentam a invisibilidade da população negra do país em termos de igualdade, participação, inclusão, reparação e justiça social, refletindo diretamente no ambiente escolar. Na busca pela quebra desses discursos e de uma sociedade e educação antirracista, que leis educacionais e políticas públicas antirracistas fazem-se necessárias no ambiente escolar e no meio social.

Os discursos sobre a inferioridade do ser colonizado estão presentes no texto monográfico de Juanilce Rodrigues (2022), que aborda os discursos históricos construídos sobre a mulher negra. As narrativas como marcadores sociais de identidade e diferença: mulher e negra. As marcas ideológicas desses discursos colonialistas construíram a mulher negra como inferior em uma escala social, permanecendo na contemporaneidade, marginalizando-as.

O corpo da mulher negra foi construído em uma ideologia sexista, machista e racista, permanecendo na colonialidade pós século XX com o fim formal do colonialismo. Nota-se que práticas colonialistas de poder permanecem na colonialidade por meio de suas estruturas sociais e ideológicas, resquícios de um passado histórico que classificou os indivíduos por critérios raciais, sexuais, culturais, dentre outros.

Ao apresentar tal abordagem, situa a necessidade de pensar as questões de gênero, não de forma generalista, mas a partir de suas especificidades, referenciando-se em uma literatura feminista para situar o local de fala dessas mulheres. Ao inserir no debate sobre a colonização dos corpos femininos e a colonialidade desses corpos, busca contribuir com os estudos antirracistas e decoloniais, inserindo intelectuais periféricas no centro do debate, situando-as como produtoras de conhecimento, buscando romper com o padrão heteronormativo da ciência, uma quebra no paradigma dominante com o paradigma emergente (SANTOS, 2008).

A partir dos programas institucionais desenvolvidos na LIESAFRO, a saber: Residência Pedagógica (PRP) e PIBID, os alunos Maria Idalina Costa (2022), Michel Silva (2022), Glaucilene Almeida (2022), Domenica Antonio (2023) e Júlia Cirilo (2023), utilizaram suas experiências como bolsistas dos programas para relatar suas experiências e vivências, falar da importância desses programas institucionais para o fazer profissional docente.

O que é digno de nota, além das experiências contadas por esses alunos, é o espaço onde aconteceu. Uma escola no bairro periférico da cidade, no bairro da Liberdade, considerado um Quilombo Urbano e reconhecido pelo poder público estadual. O local aqui passa a ter um interesse social e político, pois é acionado nas escritas dos textos como de grande importância histórica e social para o povo negro da capital do Maranhão, e como o bairro é carregado de

estigmas e estereótipos, um lugar periférico com grande concentração de moradores pretos e pardos.

Essas imagens pejorativas e depreciativas sobre o bairro e que automaticamente recai sobre seus moradores é apresentada por Rosilene Costa Pereira em seu trabalho *Por uma educação antirracista: propostas de sequências didáticas a partir das séries “bastidores” e “atlântico vermelho”* da artista plástica Rosana Paulino (2022). O texto monográfico aborda duas obras literárias como plano de uma sequência didática a ser trabalhada na educação básica. As abordagens sobre a obra situam-se no tocante a temática da educação étnico-racial, com temas desde o tráfico escravista transatlântico, até o racismo na atualidade, buscando assim uma proposta de educação antirracista.

O estudo de Edvan Silva aborda o proibicionismo do estado brasileiro, quanto ao uso da maconha, justificando que tal situação opera como forma de controle social racializado. Ao enfocar a questão do protecionismo, relaciona a questão de raça e classe, considera que a população preta e pobre é a que mais sofre o enquadramento pelo estado como os usuários e traficantes da maconha.

O texto levanta a questão do “combate às drogas” tenha surgido nos Estados Unidos como uma política do Estado estadunidense em sua política neoliberal em relação direta com a iniciativa privada na construção civil dos presídios, passando a ser vantajoso economicamente o encarceramento, em sua maioria dos negros, pois as construtoras privadas passaram a arquitetar cada vez mais espaços como esse. A política de Estado encontrou na sua luta de “combate às drogas”, um local propício para alavancar seu crescimento econômico, com a construção dos presídios e seu sistema prisional privado. A política estadunidense passou a ser adotada nos países da América Latina, como é o caso do Brasil, onde há uma forte pressão econômica da iniciativa privada na privatização do sistema de segurança pública.

De acordo com Silva, o Brasil é o terceiro país com maior número de encarcerados, atrás apenas dos Estados Unidos e da China. Ainda, segundo o autor, o encarceramento em massa tem classe e raça: pobres e pretos, e um local territorial geográfico: os bairros periféricos; subúrbios e favelas. Ao relacionar os quesitos raça e classe para o encarceramento no país, Silva advoga que a questão racial é um fator marcante nas prisões brasileiras. A política de “Guerra às drogas” para Silva é, na verdade, uma caça e extermínio da população preta, pobre e favelizada.

As abordagens feitas acima sobre o “proibicionismo às drogas” e sua relação direta com raça, classe e território, estão presentes no Plano Juventude Negra Viva (2024), que apresenta dados referentes ao encarceramento da população afro-brasileira e a violência policial

que esse grupo étnico-social sofre no país. De acordo com os dados do PJNV “Atualmente o Brasil possui a terceira população carcerária do mundo, sendo que em 2022 bateu novo recorde e chegou a 832.295 pessoas. A maior parte dos presos é negra (68,2%) e 43,1% tem de 18 a 29 anos” (Brasil, 2024, p. 108). Outro dado relevante da pesquisa é que os encarcerados na política de “guerra às drogas” quando diagnosticados os critérios étnico-racial-econômico chega-se à conclusão que a maioria dessa população é analfabeta. (Brasil, 2024). Os dados do PJNV alertam para como as políticas de combate à “guerra de drogas” no país têm cor, gênero, classe e território por meio do racismo sistêmico “o racismo estrutural da sociedade brasileira, produzindo, de forma sistemática, morte e criminalização de pessoas e territórios negros, sobretudo da população jovem negra. (Brasil, 2024, p. 60).

As questões levantadas pelo TCC do LIESAFRO e a refutação dessas informações pelo PJNV, já eram denunciadas e criticadas, desde o início da República brasileira por meio da imprensa negra associadas ao movimento negro. A violência policial do Estado para com a população afro-brasileira, levou a formação do MNU, como constatado em momentos anteriores. (González, 1982).

Nota-se, a partir do exposto, que as monografias desse grupo com as abordagens contidas nos textos analisados estão intimamente interligadas com uma pedagogia decolonial, utilizando a terminologia de Walsh (2005), ao tratar de questões como outros espaços formais para o ensino, possibilitando o ensino de histórias outras, experiências docentes para se pensar outras epistemologias no processo ensino-aprendizagem, práticas essas que aciono aqui como decoloniais para superação da colonialidade.

O texto de Silva sobre o proibicionismo e “guerra contra as drogas”, ficou alocado nesse grupo, pois o autor relata, que seu texto foi apresentado para alunos em uma escola da rede pública de ensino da capital, São Luís, como também, por sua abordagem questionar, dialogar e refletir sobre como o corpo negro e periférico guarda as marcas do colonialismo na subjugação do outro, ao enquadrar o corpo negro como pernicioso na sociedade. Além de refletir sobre como o racismo estrutural opera em nossa sociedade por meio de marcadores sociais.

No grupo 3 – Religião e Religiosidade, encontram-se os trabalhos que versam sobre a temática em tela, com os trabalhos dos egressos Erick Angelo Reis Rosa, Entre deuses, entidades e “pecadores”: hierarquia, conflito e sociação na Tenda Espírita Estrela de Aruanda (2019), e o texto da aluna Rakell Rays dos Anjos; Sujeitos em trânsito: as lideranças religiosas e a tomada de consciência no axé (2022). Os referidos textos têm como ponto central, analisar

casas e cultos de matriz africana no contexto maranhense como recurso teórico e metodológico a etnografia.

No percurso de uma história outra, Erick Angelo Reis Rosa, em seu trabalho de conclusão de curso, apresenta uma etnografia de uma casa de matriz africana, buscando compreender, a partir da teoria do conflito, a relação entre humanos e divindades em suas relações sociais. O estudo desenvolvido, pelo então aluno, parte de uma pesquisa etnográfica em um terreiro de matriz africana, buscando compreender, a partir da teoria do conflito, como isso ocorre naquela casa tanto, em entidades como com indivíduos.

Ao adotar em sua pesquisa, uma abordagem que traga a visibilidade das casas de matriz africana para o cenário acadêmico, possibilita novas leituras sobre esses espaços históricos, pois é sabido, que tanto no passado, como no presente, é recorrente por parte do Estado e da sociedade, a discriminação e perseguição a religiões de matriz africana no país. Por mais que não seja o objeto de Rosa em seu estudo, torna-se importante falar que no Estado do Maranhão, as casas de culto afro foram perseguidas, invadidas e destruídas por parte do policiamento do Estado até a primeira República (1889-1930) (Barros, 2010)³⁵. Mas, a preocupação de Rosa em seu escrito, não é o passado histórico, mas como os conflitos acontecem na atualidade, e não com os sujeitos externos, mas entre divindades e humanos, os filhos da casa.

Esses conflitos da abordagem anterior, estão presentes no trabalho de conclusão de curso de Rakell Rays dos Anjos Alves, que faz uma análise do papel dos sacerdotes nas religiões de matriz africana, buscando refletir sobre suas tomadas de consciência social e política. Os argumentos levantados pela autora partem do princípio que os sacerdotes desempenham função de destaque nesses espaços religiosos, representando liderança aos adeptos da religião e líderes políticos para à comunidade.

A abordagem ao priorizar esses indivíduos, seus espaços de culto e suas religiosidades acionam uma perspectiva decolonial, partindo do princípio que tais sujeitos são portadores de saber, que esses locais são produtores de conhecimento e que a religião, com preceitos de matriz africana, foi perseguida desde o período colonial, criando uma ideologia preconceituosa e racista por parte dos colonizadores. O preconceito às religiões de matriz africana, ainda hoje, sofre perseguições e destruições em seus locais de culto por um fundamentalismo religioso que sobreviveu ao tempo.

³⁵ Para ver mais a respeito das perseguições policiais às manifestações da população negra no Brasil (Barros, 2010).

Os textos do grupo 3 apresentam uma abordagem analítica, acionando o campo das religiões de matrizes africanas, desde seu passado histórico de perseguição pelo Estado. As abordagens refletem sobre organizações sociais dentro de um espaço social marginalizado, mas que faz parte da vida social do estado do Maranhão, como contribui a pensar sobre formas de sociabilidade e conhecimentos outros, para além do padrão colonizador.

A religião operou e continua a operar dentro de uma lógica colonial e da colonialidade onde, desde o processo de colonização moderno, a religião cristã católica, prevaleceu como um espeço de poder, operando a partir da lógica hierárquica dentre as demais religiões do mundo. Assim como a ciência, a religião serviu ao colonialismo para manutenção das hierarquias sociais (Memmi, 1977). Para Mignolo (2007) a colonialidade do poder se faz presente na ideologia religiosa cristã, que serviu aos interesses capitalistas para supremacia europeia no período colonial, logo, operando pela lógica da diferenciação racial.

O colonialismo operou em todas as formas sociais e, mesmo com seu fim formal no século XIX, a colonialidade continua a operar nos processos de dominação. Na busca dessa superação encontramos os trabalhos alocados no grupo 4 – Estudos e literatura africana e afro-brasileira. Os textos buscam uma reinvenção da colonialidade do saber e da epistemologia dominante, acionando em seus escritos uma abordagem com foco afrocentrado, a partir de histórias outras, apresentando autores e obras a partir dos espaços outrora colonizados.

O texto de Luiz Carlos Noleto Chaves, *Luta de classes e socialismo em África na Visão de Kwame Nkrumah*, aborda que, mesmo já tendo concluído uma primeira graduação em Ciências Econômicas, somente no LIESAFRO, sua segunda graduação, teve conhecimento e contato com economistas e pensadores das diferentes matrizes do continente africano. Ao focar no intelectual ganês Kwame Nkrumah, busca compreender seu pensamento no processo de libertação nacional dos países africanos e da própria África, tornando-se um importante militante da causa africana e das ideias pan-africanistas, do movimento da negritude e logo um grande expoente do socialismo em África.

Ao focar em um líder e intelectual do continente africano, Chaves está rompendo com a colonialidade do saber, buscando, em outras epistemes, explicações para a realidade africana a partir de seus próprios sujeitos. A importância de seu trabalho de conclusão de curso está nessa busca de situar uma epistemologia do Sul a partir da decolonialidade. Nkrumah tem uma importância histórica e social para o continente africano como líder, militante e intelectual, pois seu pensamento revolucionário contribuiu para as lutas de independência após a segunda metade do século XX.

Chaves, ao abordar o pensamento do intelectual ganês, apresenta a importância para as lutas de independência dos países do continente africano a partir da segunda guerra mundial, com seu pensamento revolucionário socialista, pois partia do princípio de que a descolonização de total da África, aconteceria por meio das massas e destruição da burguesia, essa surgida no processo de colonização, fez criar uma sociedade de classes ao modelo europeu.

O pensamento de Nkruman parte do socialismo marxista, mas que foi adaptado ao continente africano, adotando a intersecção raça e classe. Para isso, adota a terminologia socialismo africano ao inserir a questão racial na luta revolucionária, mas, ao longo do tempo, vai percebendo que esse tipo de socialismo acaba por ficar no campo mais antropológico do que econômico, aos poucos vai distanciando da terminologia africana e adotando apenas o socialismo como condição econômica e política para revolução em África.

Ao focar no pensamento de um intelectual do continente africano, o texto monográfico nos apresenta a importância de ler e ter conhecimento das experiências intelectuais do próprio continente, trazendo à tona que ainda se torna recorrente o desconhecimento da academia e da sociedade, de pensadores daquele continente, reforçando o eurocentrismo acadêmico, quando buscamos pensar realidades sociais e históricas a partir de autores europeus.

Outra abordagem sobre o pensamento africano é a de Ayla Cristina Lopes Moura; *As Línguas de Cabo Verde: Relações linguísticas e sociais na Cidade de Praia*. Na análise de sua pesquisa sobre as línguas faladas na Cidade da Praia, em Cabo Verde, a autora constata o uso de duas línguas; a portuguesa, a oficial, e a crioula, que se formou a partir do século XV, a partir do contato entre diferentes povos, tanto de várias partes do continente africano como de europeus, quando do processo de colonização da ilha. Segundo a autora, a diversidade linguística da ilha se deu em primeiro momento com o processo de colonização, quando portugueses iniciaram o tráfico de escravizados, os diversos grupos étnicos traficados, desenvolveram um pidgin – meio de comunicação criado entre nativos africanos e europeus para facilitar a comunicação, posteriormente transformado na língua crioula.

O campo linguístico apresentado pela autora, é marcado por tensões e conflitos, desde sua formação até sua utilização social, pois o Português é utilizado e reconhecido como língua oficial, enquanto o crioulo, tido como língua materna é utilizada predominantemente, no âmbito privado e íntimo, mesmo apresentando dificuldades na utilização da língua oficial por parte da população.

A abordagem analítica de Moura, nos faz refletir sobre o processo de colonização, já acionado em momentos anteriores da pesquisa, de como a colonização desumaniza o colonizado, fazendo-o perder sua própria identidade de ser (Fanon, 1962; 2008; Memmi, 1977,

Césaire, 2020; Munanga, 2012). Para Fanon (2008, P. 59) “Falar uma língua é assumir um mundo, uma cultura”, o colonizado ao adotar a língua do colonizador assume sua cultura, adota não apenas a língua, mas busca viver como um branco europeu, pois a língua é a principal entrada para o mundo branco-europeu e, logo, torna o falante da língua do colonizador um “novo” homem (Fanon, 2008). Vive-se um drama linguístico (Memmi, 1977), pois “Na estrutura colonial, o bilinguismo é necessário, pois munido apenas de sua língua, o negro torna-se estrangeiro dentro de sua própria terra”. (Munanga, 2012, p. 30).

Esse processo da linguagem pode ser compreendido à luz da teoria decolonial, mostrando como, mesmo com o processo da descolonização formal no século XIX, a colonialidade permanece viva e ativa nas estruturas sociais (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007; Walsh, 2009; Mignolo 2003; Quijano, 2007; 2010; Grosfoguel, 2007; 2008) como o idioma acionado como língua oficial em um país que sofreu com o processo de colonização europeia. A colonialidade do poder, do saber e do ser faz-se presentes no cotidiano linguístico de Cabo Verde. “A língua do colonizado não possui dignidade nenhuma no país e nos concertos dos povos”. (Munanga, 2012, p. 30)

O estudo monográfico possibilita uma reflexão de como as línguas oficiais nos países do terceiro mundo operaram e continuam a operar sobre o prisma da colonialidade, por isso, faz-se necessário repensar essas estruturas lógicas. A análise apresentada, promove uma inserção e um diálogo com a teoria decolonial, mesmo não sendo esse o objetivo da autora.

Ao discutir a questão do processo de colonização das ilhas naquela parte do continente africano, os conflitos e tensões em torno das línguas faladas, leva-nos uma relação direta com a proposta desse item: a compreensão de quais abordagens teóricas e metodológicas os escritos dos alunos e alunas estão a dialogar, pois ao focar em um país do continente africano e em seus sujeitos históricos produz um “giro decolonial” (Maldonado-Torres, 2007), que consiste na compreensão das experiências dos subalternizados e dos seus espaços de enunciação.

Joseline Carvalho Fernandes (2022) em seu trabalho Ponciá Vicêncio: análise da personagem negra e seu papel na representação e identidade da mulher negra no Brasil, com uma literatura afro-brasileira, situa a questão da identidade, especificamente da mulher negra, a partir da obra literária de Conceição Evaristo.

Em relação com a obra anterior e de sua escritora, Pedro Cantanhede Silva (2023) em seu texto Menarca: “A vital urdidura de uma nova escrita” corporal feminina – em Bendito o sangue de nosso ventre, de Conceição Evaristo em diálogo, com a literatura moçambicana, analisa a partir de uma obra literária as reflexões sobre o corpo feminino e as relações com o colonialismo.

A literata é referência nesse campo, por trazer à baila em seus escritos, temas que refletem e relatam a questão racial no país. Ao situar a literatura afro-brasileira, Fernandes (2022) e Silva (2023) relacionam em seus escritos a uma literatura antirracista, partindo dos sujeitos marginalizados e periféricos no sistema social, acionando uma perspectiva decolonial para pensarmos a questão da literatura, não da forma historicamente construída como uma literatura eurocentrada e generalista, mas de uma literatura produzida por sujeitos colonizados pois, Conceição Evaristo apresenta marcadores sociais de identidade e diferença: mulher, negra, latino-americana e brasileira, esses marcadores situam-se na própria construção e constituição da colonialidade, em suas diferentes formas do poder, do saber e do ser.

Essas questões postas acima, fazem presentes no TCC de João Carlos Coutinho Amorim (2023), intitulado – Rosita até morrer, de Bernardo Honwana e Rôsinha, de Calane Silva, partindo de uma escrita periférica e de um espaço colonizado do continente africano: Moçambique, apresenta uma amostra do processo de construção da literatura moçambicana, como a mesma apresenta a presença da memória do seu povo tanto no período colonial como pós-colonial. Ao situar as obras de autores moçambicanos sobre a construção literária daquele país do continente africano, Amorim (2023), compreende que esses autores, assim como suas respectivas obras, discutem a luta contra o processo colonial, resistindo e se auto afirmando identitariamente.

Moçambique, assim como outros países do continente africano e o próprio Brasil, são marcados pelas agruras causadas pelo processo de colonização, processo esse que, impõe as mais diversas submissões aos “colonizados”, a arte, no caso aqui, a literatura é, antes de qualquer outra coisa, um ato de resistência. Ao se debruçar sobre o colonialismo em Moçambique, Amorim (2023) busca compreender como a língua do colonizador se fez morar no sujeito colonizado, passando pelo processo de absorção à resistência. As obras, segundo o autor, desempenham o papel de resgate, resistência e afirmação identitária em suas narrativas. Com a preservação da memória, através da oratória, transcorrendo o pré e o pós-colonial.

Na busca por essa emancipação, de uma outra escrita e de outras histórias, o movimento negro sempre buscou romper com a colonialidade do poder, do saber e do ser situamos o grupo 5 – movimento Negro e o feminismo. Nesse grupo situamos o trabalho de Patrícia Oliveira Gouveia Silva (2022) Ciberfeminismo Negro: Uma análise acerca das novas ferramentas da militância feminista negra. A autora faz uma análise do movimento negro feminista no meio digital, classificado como ciberfeminismo negro.

O texto aborda a questão do movimento feminista em seu contexto histórico. As lutas, em seu primeiro momento, pautavam-se nas questões das mulheres brancas. As pautas

feministas neste momento não tinham por objetivos a causa negra. Por isso, viu-se a necessidade da formação de um contra movimento, onde as mulheres negras organizaram-se em prol das questões pertinentes a esse grupo social. Silva (2022) defende, que o processo de dominação nas relações de gênero, inscreve-se nas relações de poder, regidas pelo sistema patriarcal e impressas nas categorias sexuais.

A organização do movimento negro feminista passou a atuar por meio do ciberespaço, nas redes sociais, mídias digitais, constituindo o ciberfeminismo. A partir desse novo espaço de lutas reivindicatória, se deu uma maior ampliação e divulgação das questões relacionadas à raça, classe e gênero, a interseccionalidade do movimento. O ciberfeminismo negro apresenta-se de acordo com Silva (2022), como uma estratégia de luta e fortalecimento do movimento negro feminista, pois tal movimento social e político, constitui-se como uma corrente ideológica deliberada por mulheres negras, que visa romper com as discriminações por elas sofridas, que perpassa pelas questões de gênero, classe e raça.

Uma outra pauta do movimento negro foi contra a discriminação das artes e cultura popular do povo negro. Assim como as religiões sofreram perseguições oficiais por parte do Estado brasileiro, do período colonial à República, após a década de 1930 essas perseguições passaram a se fazer de forma mais social, pelo critério de demonização das suas práticas por meio da sociedade, algo que acontece nos dias de hoje quando da intolerância religiosa aos cultos afro-brasileiros.

O TCC de Tereza Cristina Carvalho Lima de Almeida, INTERTEXTO CULTURAL: “festejos e motivos” afro-brasileiros no samba “Haja Deus” de Chico da Ladeira e Augusto Tampinha (2020), analisa o samba enredo de uma agremiação carnavalesca da capital maranhense, abordando questões culturais, históricas e sociais da sociedade maranhense, está alocado no grupo 6 – festas e festejos. Nesse grupo foram inseridos trabalhos que versam a temática com as palavras-chaves: festas, festejos. Músicas, lazer, cultura e diversão.

A análise se debruça sobre a letra do samba, buscando analisar como as configurações presentes abordam questões relacionadas à África na formação da sociedade maranhense. O Samba Haja Deus, criado em 1979 para a Escola de Samba Flor do Samba, faz referências em suas estrofes e versos ao continente africano, a diáspora e a formação de uma sociedade maranhense com aspectos sociais e culturais africanos.

Para Almeida (2020), o carnaval como símbolo da identidade brasileira traz consigo as manifestações sociais, culturais e políticas, tanto de sociedades africanas e dos seus povos como da formação sócio histórica brasileira e dos afro-brasileiros, o que possibilita reconectar a presença da ancestralidade africana na festa carnavalesca. Ao ter como foco o Estado do

Maranhão, precisamente a cidade de São Luís, a autora percebe que as manifestações culturais do estado apresentam ligação direta com algumas similaridades encontradas em África. Os versos da canção analisada, fazem alusão a uma sociedade marcada pela ancestralidade africana que formou a identidade nacional e maranhense. Por isso, ao analisar o samba-enredo, percebe como o mesmo pode ser acionado como um instrumento para o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira.

O último grupo 7- Políticas Públicas antirracistas, alocou trabalhos com foco no nome do próprio grupo, buscando refletir sobre as ações do Estado, políticas públicas de combate ao racismo, do campo da saúde à educação, e em todos os campos da vida social. O trabalho de Elisandra Cantanhede Ribeiro; Anemia falciforme e as políticas públicas de saúde para a população negra: elementos para análise no Estado do Maranhão (2019), apresenta um estudo bibliográfico sobre as políticas públicas de saúde para população negra maranhense. Seu estudo situa a população negra como sujeito de direito, mas que ao longo do processo histórico não foram reconhecidos como cidadãos, logo, sem direitos básicos, como a saúde.

O TCC de Elisandra Cantanhede Ribeiro em estudo bibliográfico analisando as políticas públicas de saúde da população negra no Maranhão, aborda como essas políticas entraram na agenda do Estado. Mas ressalta o longo processo de reconhecimento em formular e implementar políticas de saúde específicas para esse segmento populacional, que só veio a acontecer por meio de pressão social do movimento negro a partir do século XX. Ao elaborar tal estudo, parte do princípio do racismo institucional que faz parte da história do país, quando do não reconhecimento das práticas racistas presentes no cotidiano social.

Ainda segundo seu estudo, após período escravagista, adentrando na República, os negros, assim como os indígenas, foram marginalizados no processo de integração de suas culturas que foram transformando a nação, mesmo sendo responsáveis e protagonistas ativos em sua construção.

As reivindicações do movimento negro em prol de políticas públicas de saúde para população negra, que já eram presentes desde o século XX, só vieram a se concretizarem no período de redemocratização do país, quando em 1986 na 8ª Conferência de Saúde onde o movimento negro, com representantes femininas, as reivindicações vieram a ser atendidas na Constituição de 1988, quando a população negra passou a ter mais visibilidade no que tange seus direitos, como o direito a saúde universal independente de raça.

Ainda segundo a autora, o racismo foi um dos obstáculos para o reconhecimento por parte do Estado em atender as especificidades da saúde da população negra. O racismo institucional esteve amparado em discursos científicos e em teorias sociais que vendiam a

imagem do mito democracia racial, logo um país que o quesito racial não era reconhecido como um problema a ser superado. As teorias higienistas do século XX no Brasil associavam determinadas doenças a espaços de moradia ocupado por negros e mestiços: os cortiços. Esses espaços eram vistos pela política médica como locais propícios para a proliferação de doenças, logo se causa uma grande campanha higienista no país. Os negros eram considerados os culpados pela proliferação das doenças. “os problemas relacionados à saúde da população negra não são decorrentes de suas particularidades genéticas; mas de suas classes socioeconômicas e educacionais proveniente das disparidades históricas relacionadas a pobreza e o racismo” (Ribeiro, 2019, p. 37).

Ao tratar da questão da promoção da saúde da população negra por meio de políticas públicas do Estado, percebe-se como o estudo em tela traz à baila o critério racial. A hierarquização das raças foi um projeto do colonialismo moderno. (Ballestrin, 2013; Mignolo, 2003; Castro-Gómez, Grosfoguel, 2005; Lugones, 2014; Quijano, 2005, 2007; Grosfoguel, 2007; Fanon, 1962; Césaire, 2020, Memmi, 1977; Lugones, 2014). Os autores decoloniais são categóricos em afirmar que o racismo foi um produto do colonialismo, e a raça como classificação social operou e continua a operar nas dinâmicas das estruturas sociais, precisando ser rompido pelo processo de descolonização.

O racismo estrutural teve e continua a ter, forte presença na omissão de políticas públicas antirracistas, como é o caso da saúde da população negra. O direito básico à saúde esbarra no critério racial e, quando focamos em saúde integral e de qualidade, a questão tende a ser mais alarmante “O racismo estrutural e a intersecção com status socioeconômico faz com que a população negra no Brasil tenha menos qualidade de vida e esteja sujeita a piores índices de saúde” (Brasil, 2024, p. 226). Os dados apresentados pelo PJNV alertam para como o racismo continua a operar negativamente nas condições de vida da população afro-brasileira, tornando-se necessário ações mais efetivas por parte de Estado em parceria com o sistema de saúde nacional.

Estudiosos, movimentos sociais e sociedade civil têm nos dito que estas especificidades da saúde da população negra está intrinsecamente relacionada com as condições de vida e processos de vulnerabilização advindos do racismo, pois seu não enfrentamento potencializa a discriminação, violência, exclusão, sofrimento e iniquidades em todas as áreas da vida social. Então isso reforça a urgência de que a Política Nacional de Saúde Integral da População Negra (PNSIPN) tenha centralidade na agenda do SUS em todas as esferas governamentais e em consonância com o Estatuto da Igualdade Racial. (Brasil, 2024 p. 49)

Nota-se, nos escritos do TCC do LIESAFRO, a necessidade de políticas públicas mais efetivas para promover a saúde integral da população afro-brasileira, situação que é refutado

pelo PJVN, quando apresenta dados mostrando como esse grupo étnico-racial continua ainda desassistido do direito básico à saúde.

Os demais trabalhos desse grupo focaram em políticas antirracistas educacionais. Marcia Cristina Nascimento Pinheiro, LICENCIATURA INTERDISCIPLINAR EM ESTUDOS AFRICANOS E AFROBRASILEIROS- LIESAFRO: um legado da política de ações afirmativas para acesso da população negra ao ensino superior no Brasil (2021), analisou o sistema de cotas raciais a partir do Liesafro; Igor Carvalho Santos, Impactos da lei de cotas na UFMA: analisou dados de ingresso, matrícula e conclusão (2022), analisa a execução da Lei Nº 12.711 (lei de cotas raciais) na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), entre 2013-2020; Antonio Fernando Sodré Júnior, POLÍTICAS PÚBLICAS E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: o Movimento Negro no enfrentamento ao racismo religioso no Maranhão, discute as políticas públicas adotadas para o enfrentamento ao racismo religioso no Maranhão

Ao focar como objeto de análise a Licenciatura em Estudos Africanos e Afro-brasileiro, Pinheiro (2021) parte da discussão da importância das ações afirmativas como política pública necessária para uma mudança de perspectiva da população negra brasileira, pois, devido a negligência do Estado em atender esse grupo social como cidadãos de direitos, foram vilipendiados dos direitos sociais básicos, como educação, moradia, saneamento, esporte e lazer.

As desigualdades sociais no Brasil são históricas, mas sempre estiveram associadas ao quesito racial, isso ocasionou uma marginalização social dos afro-brasileiros. A esse segmento social foi negado acesso à educação e aos espaços formais de ensino, tal situação foi uma bandeira de luta do movimento negro que desde seu início no país buscou políticas públicas antirracistas para atender a população negra.

O estudo apresentado por Igor Carvalho situa-se dentro da educação das relações étnico-raciais, com foco nas ações afirmativas, quando se propõe e apresenta em seu TCC as leis de cotas raciais na UFMA. A partir de uma análise quali-quantitativa, Igor Santos apresenta os dados de entrada e saída de estudantes por meio das Ações afirmativas implementadas naquela instituição de ensino. Conclui que, mesmo com a lei de cotas raciais ampliando o número de estudantes negro, pardos e indígenas, esses grupos ainda estão sub-representados nos bancos universitários, situação que se torna mais alarmante quando se analisa os cursos mais concorridos e considerados de maior prestígio social.

Ao situar as Ações Afirmativas, o elemento raça é acionado por Igor Santos, que compreende que tal critério de diferenciação social no passado atuou para classificação entre os indivíduos hierarquicamente, justificado e apoiado pela própria ciência, mas, a partir do

século XX, o termo raça passou a ser acionado como critério político na busca de direitos e políticas públicas para a população negra. A lei de cotas que entrou em vigor em 2012, é uma conquista do movimento negro para inserção dessa população nos espaços antes negado, como a educação.

Sodré Júnior ao abordar a questão das políticas públicas no combate ao racismo religioso no Maranhão faz uma abordagem histórica de como a desigualdade social no país está diretamente atrelada à questão racial. Para o autor, a população negra brasileira sempre esteve em posição inferior à população branca, e isso remonta desde o período colonial. Então, para compreensão de ações de enfrentamento ao racismo é preciso o conhecimento histórico da formação da sociedade nacional, que foi cunhada pelo discurso civilizatório do colonizador, passando pelas teorias eugênicas, higienistas e científicas, ancoradas aqui no mito da democracia racial.

As desigualdades são históricas, mas estão ancoradas no colonialismo moderno que passou, a operar a partir de uma lógica binária, civilizados versus selvagens. Assim, o colonialismo criou nas américas e nos espaços colonizados, um padrão de poder, e logo de controle social, sobre os demais povos e territórios. O colonialismo com seu fim formal no século XIX, não findou suas estruturas de dominação, apenas converteu-se a partir de então a uma colonialidade, essa passa a operar pela lógica de permanência de estruturas do poder colonial que sobreviveram ao colonialismo, como é o caso da religião, da ciência, da educação, dentre outras categorias operacionais da colonialidade do poder.

O racismo religioso, ponto de estudo em tela, faz parte dessa colonialidade presente no pós-colonialismo e fruto desse. A religião operou como critério de classificação racional pelo colonizador europeu. O cristianismo católico, com o processo de descoberta do novo mundo, operou como a religião racional do mundo, logo os demais tipos de crenças foram colocados em uma escala inferior à religião europeia. Essa construção de inferiorização da religião vai culminar, na contemporaneidade, na crença da religião salvadora; o cristianismo, e a demonização das práticas religiosas africanas e afro-brasileiras.

Percebe-se aí, como a colonialidade do poder configura-se na inferiorização, alimentando a intolerância religiosa. No Brasil, foi recorrente a perseguição às religiões de matriz africana no passado e continuam no presente, com o neopentecostalismo. No combate as perseguições e arbitrariedade, do Estado, o movimento negro se fez presente, denunciando e construindo uma mentalidade da necessidade de políticas públicas a população negra e suas formas de sociabilidade. Para Sodré Júnior (2023), a educação passou a ser um instrumento

capaz de desconstruir ideias e comportamentos racistas, contribuindo para o enfrentamento do racismo religioso por meio de uma educação antirracista.

Portanto, ao analisarmos os textos monográficos, fica perceptível que os temas estudados buscam contribuir para pedagogias decoloniais, para construção de outras histórias ou ativamento das silenciadas, mesmo que nos escritos não tenha aparecido explicitamente a discussão decolonial, mas isso fica evidente nas temáticas trabalhadas, como os alunos estão comprometidos em situar em suas pesquisas, discussões em diálogos étnico-raciais, antirracistas, descoloniais, afrocêntricas, pedagogias outras, logo buscando uma decolonialidade do poder, do saber e do ser, que ainda opera na academia e no seio da sociedade, promovendo um currículo descolonial.

Os textos dialogam em uma perspectiva da afrocentricidade de Asanti (2009), partindo de um lugar para enunciação de outros saberes, por meio de uma conscientização política e social “A afrocentricidade emergiu como processo de conscientização política de um povo que existia a imagem da educação, da arte, da ciência, da economia, da comunicação e da tecnologia, tal como definidas pelos eurocêntricos” (Asanti, 2009, p. 94). Neste processo consciente, opera nos escritos monográficos uma perspectiva transdisciplinar com base na própria estrutura curricular do LIESAFRO, quando as pesquisam apresentam diferentes realidades, situando o conhecimento para além de uma disciplina rígida como se construiu na modernidade. “A Transdisciplinaridade é uma nova atitude, é a assimilação de uma cultura, é uma arte, no sentido da capacidade de articular a multirreferencialidade e a multidimensionalidade do ser humano e do mundo”. (Mello, Barros, Sommerman, 2002, p. 8-9)

Os textos aqui analisados podem ser resumidos a partir do pensamento de Quijano, reconhecendo que a história colonial inferiorizou sujeitos, a partir de um novo padrão de poder mundial; a colonialidade do poder (Quijano, 2005)

Esse resultado da história do poder colonial teve duas implicações decisivas. A primeira é óbvia: todos aqueles povos foram despojados de suas próprias e singulares identidades históricas. A segunda é, talvez, menos óbvia, mas não menos decisiva: sua nova identidade racial, colonial e negativa, implicava o despojo de seu lugar na história da produção cultural da humanidade. Daí em diante não seriam mais nada que raças inferiores, capazes somente de produzir culturas inferiores (Quijano, 2005, p. 249).

Percebe-se que a colonialidade do poder, como constitutiva da modernidade europeia, opera nas diferentes formas e aspectos da vida social, cultural, política, religiosa e educacional, como foi demonstrado nos trabalhos aqui analisados.

A colonialidade do poder faz referência a interseccionalidade [...] de múltiplas e heterogêneas hierarquias globais [...], formas de dominação e exploração sexual, política, epistêmica, econômica, espiritual, linguística e racial, em que a hierarquia étnico-racial do fosso cavado entre o europeu e o não-europeu reconfigura transversalmente todas as restantes estruturas globais do poder (Grosfoguel, 2008, p. 120)

Os escritos monográficos aqui analisados, enquadram-se na perspectiva de Grosfoguel (2008), que propõe em seu escrito, “uma perspectiva epistêmica que parta de lugares étnico-raciais subalternos pode contribuir em muito para uma teoria crítica descolonial radical”.

Para superação da colonialidade do poder, faz-se preciso a descolonização dos currículos escolares, dos espaços e sujeitos colonizados. (Regis; Neris, 2019; Gomes, 2012; Neris, et al., 2021), acredito e defendo que, pelos textos analisados, o LIESAFRO está contribuindo para uma educação antirracista, descolonial e afrocentrada, não com uma mudança de currículo eurocêntrico para um afrocêntrico, mas situando reflexões outras na produção do conhecimento acadêmico, pois sabemos que a própria academia é fruto desse padrão eurocêntrico de poder, precisando ser repensada.

O currículo inter e transdisciplinar do LIESAFRO, pautado na diversidade teórica e epistemológica na produção de saberes está em “disputa” (Arroyo, 2013), que vem desde a formulação de uma nova perspectiva do currículo proposta por seus formuladores e documentos oficiais, no acionamento do movimento docente com seus projetos de pesquisas, ações e vivências pessoais e profissionais e dos próprios discentes que estão a dialogar com a pluralidade de práticas e conhecimentos tantos teóricos como práticos. “Novos e diversos perfis de docência enriquecem e diversificam os currículos de formação”. (Arroyo, 2013, p. 11).

Para a inserção da temática étnico-racial, da aplicabilidade da lei e de ações no combate a um currículo descolonizado, são necessárias ações no campo do currículo das licenciaturas “são muitos os desafios para que a temática seja abordada com a seriedade, a rigorosidade e a complexidade necessárias, particularmente, na formação de professores/as nas Instituições de Ensino Superior, o que requer mudanças estruturais nos currículos dos cursos de Pedagogia e das demais licenciaturas”. (Regis; Neris, 2019, p. 990). A fala das professoras reflete a necessidade de refletir sobre o currículo das licenciaturas e a necessidade de mudanças, pois “Somos resultados de tantas disputas sociais e profissionais. Em cada tempo nossas lutas se deslocam para novas ou velhas fronteiras e territórios” (Arroyo, 2013, p.9), logo, precisamos compreender a EREER neste conflito curricular e para superar as relações raciais, faz-se necessário disputas e reconhecimento de um currículo antirracista.

A partir dessas reflexões, focaremos nos questionários direcionados aos formuladores do LIESAFRO, buscando analisar como esses agentes sociais estão produzindo uma educação

antirracista e se podemos classificar essas ações como um projeto decolonial em curso na educação.

4.2 As vozes dos contracoloniais na formulação do LIESAFRO ³⁶

A criação da Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros (LIESAFRO), vinculada à Universidade Federal do Maranhão (UFMA), constitui um marco expressivo e inovador no campo da educação superior pública brasileira, especialmente no que tange à inserção crítica de uma pedagogia antirracista e descolonial nos currículos universitários. As reivindicações históricas de intelectuais, militantes e do movimento negro brasileiro pelo direito de um ensino pautado na diversidade e transdisciplinaridade de saberes, faz-se presente na licenciatura analisada, que busca romper com o saber hegemônico, propondo pedagogias outras no processo ensino-aprendizagem.

O curso trata-se de uma experiência singular que rompe com os paradigmas tradicionais de organização do saber e confronta diretamente os alicerces coloniais e colonialistas sobre os quais se sustentam as estruturas educacionais no Brasil. A LIESAFRO emerge como resposta a uma dívida histórica, epistemológica e social com os povos africanos e afrodescendentes, promovendo um espaço institucional de reconhecimento e valorização das culturas negras, dos saberes ancestrais e das lutas por justiça cognitiva.

Nesse sentido, sua implementação não apenas amplia as possibilidades de formação docente, mas também ressignifica a própria noção de universidade pública enquanto território plural de produção de conhecimentos.

O curso, idealizado por professores, pesquisadoras(es) e militantes engajados na luta antirracista, foi concebido a partir de um processo coletivo, político e epistemologicamente comprometido com a superação das lógicas eurocêntricas que historicamente têm dominado os projetos pedagógicos nas universidades.

Nesse percurso, a LIESAFRO estabelece como eixo norteador a promoção de práticas educativas pautadas na equidade racial, no reconhecimento da diversidade cultural e na reconstrução de narrativas que foram silenciadas pelo colonialismo e pelo racismo estrutural, permanecendo na colonialidade.

Para compreender a complexidade do processo de formulação dessa licenciatura e os sentidos atribuídos por seus idealizadores à proposta, faz-se necessário realizar uma escuta

³⁶ Adoto a perspectiva de Negro Bispo ao utilizar o conceito de contra coloniais para referenciar os idealizadores e formuladores do LIESAFRO. O formulário enviado aos colaboradores desta pesquisa segue em anexo.

atenta das vozes dos sujeitos diretamente envolvidos em sua criação, considerando não apenas suas intenções político-pedagógicas, mas também as tensões, desafios e estratégias enfrentadas ao longo do caminho.

A presente seção tem como objetivo analisar as narrativas de cinco formuladores do curso LIESAFRO, que participaram ativamente da elaboração do seu projeto político-pedagógico. Para isso, foi realizada uma pesquisa qualitativa entre os meses de maio e julho de 2025, com a aplicação de um roteiro de entrevistas semiestruturadas.

O instrumento metodológico foi elaborado com base em referenciais da pesquisa crítica, orientando-se pela escuta sensível e pela valorização das experiências e subjetividades dos entrevistados, considerados aqui como sujeitos ativos na construção do conhecimento e da prática educacional.

Por motivos éticos e com o objetivo de preservar a identidade dos participantes, optou-se por identificá-los apenas com a letra F, seguida de numeração (F1, F2, F3, F4 e F5), garantindo o sigilo das informações e respeitando os termos estabelecidos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) previamente assinado por todos.

As entrevistas abrangeram uma ampla gama de temas, entre eles: os fundamentos teóricos que embasaram a criação do curso; os desafios institucionais enfrentados; a articulação com os movimentos sociais negros; as estratégias de inserção curricular de conteúdos africanos e afro-brasileiros; os referenciais epistemológicos adotados; e as perspectivas de consolidação da proposta no contexto da universidade pública.

A análise das respostas obtidas buscou identificar os pontos de convergência e divergência entre os formuladores, bem como os modos como cada um compreende a inserção da LIESAFRO no cenário nacional de formação de professores. Além disso, procurou-se entender em que medida o projeto do curso dialoga com uma proposta decolonial de conhecimento, questionando as hierarquias impostas pela colonialidade do saber e propondo caminhos alternativos para a constituição de uma educação verdadeiramente antirracista.

Nesse contexto, esta análise contribui para evidenciar como os sujeitos envolvidos na formulação do curso mobilizam uma pedagogia crítica voltada para o enfrentamento do racismo estrutural e para a valorização da herança africana e afro-brasileira no Brasil, buscando implementar o que versa a ERE; a promoção da igualdade e o respeito às diversidades étnico-raciais na escola e na sociedade.

A partir das vozes desses cinco agentes formadores, é possível compreender não apenas os aspectos técnicos e políticos da criação do LIESAFRO, mas também os sentidos mais profundos de pertencimento, resistência e reexistência que orientam a proposta.

Esta seção, portanto, não se limita a uma análise instrumental das entrevistas, mas busca interpretar os discursos como práticas enunciativas que expressam um compromisso ético e epistemológico com a transformação da educação superior brasileira, a partir de uma perspectiva enraizada nas epistemologias do Sul, nos saberes insurgentes e nas pedagogias do engajamento.

A partir do primeiro questionamento, notou-se que a formulação e a implementação do curso de Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros (LIESAFRO) foram marcadas por diversos desafios, de ordem institucional, social e estrutural, conforme relataram os(as) sujeitos entrevistados(as).

A coordenadora fundadora do curso destacou a complexidade de consolidar uma equipe capacitada e engajada

Com muita satisfação e orgulho fui uma das idealizadoras e a primeira coordenadora da LIESAFRO entre 2015 e 2020. Como coordenadora do curso um dos grandes desafios coletivos foi a luta para compormos inicialmente a equipe docente e equipe técnico-administrativa (sic) (informação verbal) (F1).

Para além da formação da equipe, ela ressalta também os esforços empreendidos para garantir uma infraestrutura mínima para o funcionamento do curso

Foi necessário muito empenho e persistência coletiva para obtermos a infraestrutura inicial do curso: aquisição dos livros que compõem a estrutura curricular do curso; a sala da coordenação; a sala de reuniões do curso; a conquista do espaço e a estruturação dos gabinetes dos e das docentes, a sala para o Centro Acadêmico Maria Firmina dos Reis (CEAFRO) e a sala para o Núcleo Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros (NIESAFRO) (sic) (informação verbal) (F1).

Tais conquistas evidenciam o esforço coletivo em consolidar institucionalmente um projeto educacional que dialoga com a realidade negra brasileira, ainda marginalizada no cenário acadêmico nacional. Destaca-se na fala da F1 o desafio para implementação da licenciatura, pois mesmo passados quase uma década dos documentos que versam sobre a educação para as relações étnico-raciais no tocante a formação de professores, nota-se a inadequação física e estrutural, necessitando de ações coletivas para uma promoção mais efetiva.

Outro aspecto relevante refere-se às barreiras burocráticas e estruturais que se manifestam de forma atravessada pelo racismo institucional. Um dos entrevistados enfatizou esse ponto ao afirmar que “Do meu ponto de vista, os principais desafios foram de ordem burocrática, mas essa burocracia não é apenas técnica, ela é constituída sob a ótica do racismo

estrutural que orienta o funcionamento das instituições brasileiras, inclusive educacionais” (sic) (informação verbal) (F2).

O mesmo entrevistado prossegue apontando que um currículo afrocentrado incomoda determinadas estruturas de poder

A proposta de implantação de um currículo afro centrado, como proposto pelos organizadores da LIESAFRO, causa um incômodo a docentes e gestores/as que não estão dispostos/as a mudanças [...] pelo racismo, que no limite é o que orienta todos esses argumentos (sic) (informação verbal) (F2).

O racismo, portanto, aparece não apenas como pano de fundo, mas como força ativa que dificulta a implementação de políticas educacionais voltadas para a valorização da cultura e da história africana e afro-brasileira. O racismo estrutural é histórico encontrado no tecido social brasileiro, como já pontuava Guerreiro Ramos (1995), é uma “patologia social”, que consiste em hierarquizar determinados grupos raciais por apresentar um tom de pele mais claro, o que acaba por desembocar em um dos empecilhos em políticas antirracistas com o mito da democracia racial.

Além das resistências institucionais e do enfrentamento ao racismo estrutural, os(as) participantes relataram dificuldades relacionadas à originalidade da proposta. Um dos entrevistados afirmou que “por se tratar de um curso inédito no Brasil, a maior dificuldade foi convencer a administração da universidade e os ministérios de que o curso tinha sua razão de existir” (sic) (informação verbal) (F4).

Outro docente complementou essa visão ao declarar que “Conseguir apoio dentro de um projeto tão original. Apoio dentro da UFMA, no MEC, no movimento negro e sobretudo conseguir um corpo docente disposto a enfrentar o desafio de construir um Projeto e uma Proposta a Universidade” (sic) (informação verbal) (F3).

Esses relatos evidenciam que, embora o curso esteja enraizado em uma demanda histórica por educação antirracista e emancipatória, sua implementação exigiu não apenas fundamentação teórica, mas também articulação política, resiliência e capacidade de negociação com diferentes esferas de poder, pois tal abordagem ainda é permeada por uma colonialidade do poder, do saber e do ser, continuamos a viver sob o domínio eurocentrado para pensar a educação.

Os anos iniciais do LIESAFRO, possibilitaram o desenvolvimento de ações extensionistas e cooperações internacionais, levando os agentes do curso a proposição de uma pós-graduação, veio a se concretizar em 2023, com a criação do Programa de Pós-Graduação em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros (PPGAFRO), aprovado pela CAPES, foram

conquistas que resultaram de um percurso árduo, marcado por enfrentamentos e superações. Como declarou uma das idealizadoras: “Desde a implantação da LIESAFRO empenhamo-nos diariamente para o reconhecimento deste curso pelo Ministério da Educação (MEC)” (sic) (informação verbal) (F1).

A proposta do curso LIESAFRO/UFMA constitui-se como uma resposta concreta às demandas históricas e políticas levantadas pelo movimento negro organizado no Brasil, especialmente no que tange à luta por uma educação antirracista, plural e democrática.

Desde o século XX, movimentos negros têm pautado a urgência de uma reestruturação do currículo escolar, a fim de incluir, de maneira efetiva e crítica, as histórias, culturas e epistemologias africanas e afro-brasileiras que foram sistematicamente marginalizadas pelo sistema educacional brasileiro.

A aprovação da Lei nº 10.639/2003, e posteriormente da Lei nº 11.645/2008, representou uma importante vitória política e simbólica desse movimento, criando bases legais para a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, além das culturas indígenas.

Entretanto, a implementação dessas leis sempre esbarrou na falta de formação específica e comprometida de docentes que, de fato, compreendessem e assumissem a centralidade dessas pautas em suas práticas pedagógicas.

É nesse contexto que a proposta da LIESAFRO/UFMA se inscreve como um avanço inédito, pois não apenas assume as exigências da legislação como também vai além, ao reconhecer que a abordagem das relações étnico-raciais deve estar estruturada em todos os eixos da formação acadêmica – ensino, pesquisa e extensão – e não como um apêndice curricular. Como afirmou o entrevistado,

A Liesafro/UFMA está relacionada ao processo de implementação da Lei nº 10.639/2003 e do subsequente arcabouço legal sobre o tema: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004), o Plano Nacional de Implementação (2009) e as Diretrizes para a Educação Escolar Quilombola (2012). No curso, há a compreensão de que, para que a temática seja abordada com a seriedade, a rigorosidade e a complexidade necessárias, é imprescindível que a mesma integre todas as suas atividades de ensino, de pesquisa e de extensão e que seja estrutural em seu Projeto Político-Pedagógico (PPP) (sic) (informação verbal) (F1).

A fala evidencia que a proposta formativa do curso se ancora em diretrizes legais consolidadas, mas as transcende ao reafirmar o compromisso com uma mudança epistemológica profunda.

As vozes dos(as) formuladores(as) também evidenciam que o curso nasce do acúmulo histórico de lutas empreendidas pelo movimento negro em defesa de uma educação que reconheça a centralidade da história e da cultura africana na formação da identidade nacional. Conforme pontua um dos entrevistados

Esse curso é fruto de toda luta histórica do movimento negro para que suas contribuições para a sociedade brasileira fossem reconhecidas. E que as histórias e culturas africanas e afro-brasileiras fossem de fato incluídas no currículo brasileiro. Eram demandas que o movimento negro reivindicava desde pelo menos a primeira parte do século XX. A Lei 10.639/2003 e suas correlatas possibilitaram a construção de uma proposta como a da LIESAFRO – sem elas, dificilmente esse curso teria sido aprovado (sic) (informação verbal) (F3).

Ou seja, a própria existência do curso é o desdobramento de uma longa trajetória de reivindicações por reconhecimento, justiça histórica e igualdade racial, catalisadas por marcos legais, mas enraizadas nas mobilizações sociais.

Ademais, a proposta pedagógica da LIESAFRO se mostra claramente comprometida com a formação de educadores(as) e gestores(as) que compreendam os desafios impostos pelo racismo estrutural. Para um dos entrevistados “O curso responde à necessidade de formação inicial de professores/as para uma educação antirracista” (sic) (informação verbal) (F5)”. Outro(a) entrevistado(a) complementa, reforçando a dimensão crítica da proposta:

em todos os sentidos: no combate ao racismo, na construção positiva da identidade negra, na construção de uma educação antirracista, na formação docente não eurocêntrica, na possibilidade de pensar outras epistemologias, de difundir a história da África e da população negra na diáspora, etc. (sic) (informação verbal) (F4).

Essas falas mostram que o curso opera como um espaço de formação política e epistemológica, orientado pela superação do modelo educacional colonial e excludente que ainda predomina nas escolas brasileiras.

Por fim, cabe destacar a compreensão de que a LIESAFRO não é apenas um curso universitário, mas a expressão de um projeto político de enfrentamento ao racismo. Isso é perceptível na fala de um(a) entrevistado(a) que aponta que

A proposta da LIESAFRO é de dialogar com as proposições históricas do movimento social negro brasileiro, no que diz respeito a criar condições para a implantação de um curso de formação de educadores/as e gestores/as com um currículo emancipatório de conteúdos antirracistas e antidiscriminatórios, cujos integrantes, docentes e discentes, dialoguem intelectualmente com as diversidades africanas e as pluralidades afrodiaspóricas. Neste sentido, a proposta sistematiza, do ponto de vista didático e pedagógico, os conteúdos definidos na Lei 10.639/2003 (sic) (informação verbal) (F2).

Ao propor uma matriz curricular que articula teoria, prática e engajamento político, o curso se alinha às diretrizes do movimento negro por uma educação transformadora, plural, decolonial e um currículo descolonizado, pautado no que determina a EREER e nas legislações específicas. (Brasil, 2003; 2004; 2009).

Portanto, ao articular-se com os marcos legais, os documentos oficiais, os saberes afro-diaspóricos e as lutas do movimento negro, a LIESAFRO não apenas dialoga com essas demandas, como também se firma como um de seus desdobramentos mais concretos e inovadores no campo da formação docente. Ao fazê-lo, contribui para a construção de uma escola mais justa, inclusiva e representativa das múltiplas identidades que compõem o Brasil.

A terceira pergunta do roteiro de entrevista buscou compreender as principais influências teórico-epistemológicas consideradas na elaboração do Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros (Liesafro/UFMA).

O objetivo da questão foi examinar em que medida epistemologias decoloniais e outras narrativas não eurocentradas foram efetivamente incorporadas ao currículo, revelando os fundamentos filosóficos e políticos que embasam a proposta formativa. As respostas obtidas dos sujeitos entrevistados revelam uma sólida articulação entre teoria crítica, heranças africanas, experiências diaspóricas e práticas descoloniais.

Um dos principais elementos epistemológicos destacados foi o processo de internacionalização do curso, estabelecido por meio de trocas com países da África, América Latina e Caribe, fundamentadas na lógica da Cooperação Sul-Sul. Segundo uma das falas,

Um aspecto fundamental que estrutura a perspectiva epistemológica da Liesafro/UFMA, relaciona-se ao seu processo de internacionalização em direção a África, América Latina e Caribe, pois parte-se do entendimento de que as interações entre o Brasil e os diferentes países da África – numa perspectiva de Cooperação Sul-Sul de diálogos entre conhecimentos e práticas - podem favorecer a fundamentação teórica necessária para que o que é ensinado sobre a História e Cultura Afro-brasileira e Africana seja construída em discussões com os países africanos, latino-americanos e caribenhos em toda a sua diversidade, suas lutas, seus desafios e suas potencialidades atuais. A partir desse entendimento, a Liesafro realizou trabalhos de campo de discentes, docentes e técnico-administrativa em países africanos, latino-americanos e caribenhos como os realizados em Moçambique, Cabo Verde e Cuba. (sic) (informação verbal) (F1).

Essa perspectiva valoriza não apenas o acervo cultural desses povos, mas também a troca viva de experiências, saberes e práticas, possibilitando um projeto pedagógico que ultrapassa as fronteiras do Brasil e constrói pontes epistemológicas com o Sul Global.

Outro ponto relevante apontado nas falas é a estrutura curricular baseada em eixos temáticos interdisciplinares, cuidadosamente organizados ao longo dos quatro anos do curso.

Essa organização visa garantir a imersão crítica dos discentes na produção intelectual africana e diaspórica, reconhecendo a importância de autores e autoras que foram historicamente silenciados pelos paradigmas ocidentais.

Como exposto em uma das entrevistas,

A proposta curricular é constituída por eixos temáticos, que possibilitem aos discentes se apropriar e dialogar com a produção intelectual de pensadores e pensadoras africanos/as, da África e da diáspora, sem se descuidar dos eurocentrismos como referências de crítica para a implementação de um diálogo mais efetivo como o Sul Global. Nesta perspectiva, os Eixos temáticos estão constituídos por uma sequência de Eixos Temáticos Eixos Interdisciplinares 1º ano: Literatura Africana e da Diáspora; 2º ano: Cinema Africano e da Diáspora; 3º ano: Grandes Pensadores/as Africanos/as e da Diáspora; 4º ano: Políticas Antirracistas no Mundo (sic) (informação verbal) (F2).

Dessa forma, pensa-se que essa estrutura propicia uma formação que não apenas tematiza, mas centraliza as vozes africanas e afro-diaspóricas como base epistemológica e política da licenciatura.

A centralidade das epistemologias decoloniais também foi reiterada como um pilar na formulação do Projeto Pedagógico. Segundo um dos falantes,

As epistemologias decoloniais foram a base para a construção do Projeto Político Pedagógico do curso. A Liesafro inaugura no Brasil, em termos de graduação, várias disciplinas, tais como: Filosofia Africana, Sociologia Africana etc. Autores/as africanos/as e das diásporas foram destacados, bem como suas literaturas, cinema, entre outros (sic) (informação verbal) (F3).

A fala evidencia um esforço inédito no cenário nacional ao institucionalizar, em nível de graduação, disciplinas que até então estavam ausentes ou marginalizadas nos currículos universitários tradicionais, demonstrando um rompimento claro com a hegemonia eurocêntrica.

Por fim, a proposta do curso também se orienta pela valorização de pressupostos fundados na herança africana e negra brasileira, o que implica um diálogo com outras epistemologias também marginalizadas, como as indígenas. Conforme relatado,

Nós influenciados pela perspectiva não eurocêntrica trazendo discussões e pressupostos calcados na herança africana e negra brasileira na produção de conhecimentos. Nesse sentido, foi possível buscar influências nas epistemologias indígenas, africanas e diaspóricas (sic) (informação verbal) (F4)

Essa intersecção entre saberes de matriz africana, negra e indígena representa uma proposta verdadeiramente decolonial, que compreende a produção de conhecimento como um

processo plural, situado e comprometido com as realidades dos povos historicamente subalternizados. Em síntese, a análise das falas revela que o Projeto Pedagógico do curso foi construído a partir de uma sólida articulação entre epistemologias decoloniais, heranças africanas, experiências diaspóricas e práticas interculturais com países do Sul Global, promovendo uma transdisciplinaridade, sem hierarquizar padrões culturais. A estrutura curricular, a escolha das disciplinas e os processos formativos refletem um compromisso com a justiça epistêmica e a descolonização do saber, posicionando a Liesafro como uma experiência pedagógica inovadora e necessária no contexto do ensino superior brasileiro. A formulação e aprovação da Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros (LIESAFRO) na Universidade Federal do Maranhão (UFMA) foi resultado de uma ampla articulação institucional, com protagonismo destacado do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB), mas também com o envolvimento de outras instâncias acadêmicas, administrativas e de movimentos sociais.

Os depoimentos dos formuladores da proposta revelam a tessitura coletiva e política que sustentou a criação do curso, conferindo-lhe legitimidade dentro e fora da universidade. Para F1, o NEAB exerceu um papel estratégico e central na institucionalização do curso.

Segundo o entrevistado,

Um dos objetivos do NEAB é dinamizar estudos e pesquisas sobre a população afro maranhense em particular e afro-brasileira em geral, desenvolvendo projetos, cursos e seminários com estudiosos das questões que envolvem os segmentos afrodescendente, militantes do movimento negro e demais grupos culturais e organizações da sociedade civil além de pessoas da comunidade em geral, interessadas pelos diversos temas relacionados com estes segmentos (sic) (informação verbal) (F1).

Com base nessa missão, o NEAB se consolidou como a instância proponente do curso dentro da UFMA

Neste sentido, o NEAB-UFMA se constitui como proponente da proposta no contexto da UFMA, dialogando, tanto com os setores administrativos internos, durante o processo de implantação da LIESAFRO, como também ao nível das organizações nacionais relacionadas ao Ministério da Educação para viabilizar a aprovação da LIESAFRO ao nível institucional (sic) (informação verbal) (F1).

Essa perspectiva é corroborada por F2, que também destaca a figura do professor Carlos Benedito Rodrigues da Silva como um dos principais idealizadores da proposta, enfatizando que “o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) teve papel fundamental na criação da Liesafro. O Prof. Dr. Carlos Benedito Rodrigues da Silva, coordenador do Núcleo, foi um dos idealizadores da proposta. O NEAB/UFMA foi o proponente da Liesafro na UFMA”

(sic) (informação verbal) (F2). A atuação do NEAB, portanto, não se limitou à construção conceitual do curso, mas se estendeu à condução política do processo, no sentido de garantir o respaldo institucional e ministerial necessários para sua implementação.

Além do NEAB, outros atores também desempenharam papéis relevantes. Conforme destaca F3, “o curso é uma proposta do NEAB-UFMA. Mas também contou com o apoio de entidades do movimento negro, como o Centro de Cultura Negra do Maranhão, e obteve notas técnicas de apoio do Ministério da Igualdade Racial e da SECADI” (sic) (informação verbal) (F3). A presença de movimentos sociais organizados e órgãos do governo federal, como o Ministério da Igualdade Racial e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), amplia a base de apoio e legitimação da proposta, reafirmando seu caráter de resposta às lutas históricas do movimento negro por reconhecimento e representatividade no espaço acadêmico. F4 sintetiza essa atuação ao afirmar que o NEAB esteve “total, esteve todo tempo à frente, na articulação e nos encaminhamentos e na teorização do curso. A reitoria e a SECAD também foram setores importantes no apoio” (sic) (informação verbal) (F4). O depoimento evidencia que o NEAB liderou os trâmites acadêmicos e políticos, mas contou com o respaldo decisivo da gestão superior da universidade e de setores do Ministério da Educação, o que permitiu consolidar institucionalmente o projeto.

A análise das falas demonstra que a construção da LIESAFRO resultou de um processo de articulação institucional robusto, envolvendo setores internos da UFMA, movimentos sociais negros e instâncias ministeriais. O NEAB, como proponente, assumiu protagonismo tanto na fundamentação teórica do curso quanto nos encaminhamentos político-institucionais, em estreita colaboração com aliados estratégicos dentro e fora da universidade. Esses dados reforçam o caráter coletivo, intersetorial e militante da formulação da licenciatura, consolidando-a como um projeto educacional comprometido com a justiça racial e com a promoção de epistemologias plurais no ensino superior. A utilização dos documentos legais — como a Lei nº 10.639/2003, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e outras normativas — revelou-se fundamental na formulação e legitimação do curso LIESAFRO, não apenas como uma ação educacional, mas como um projeto alinhado a princípios decoloniais e a EREER.

Ao serem indagados sobre como tais dispositivos legais foram mobilizados na concepção do curso, os formuladores ressaltaram a centralidade dessas legislações no processo de institucionalização da proposta. Um dos agentes destacou: “Esses documentos legais serviram de base para justificar o Projeto Político Pedagógico. Inclusive, em certo momento, tivemos um obstáculo colocado por alguns técnicos da SECADI. Conseguimos ultrapassar esse obstáculo utilizando essa justificativa legal” (sic) (informação verbal) (F3). Essa declaração

evidencia que, além de fornecerem uma estrutura normativa, os documentos atuaram estrategicamente para garantir a viabilidade política e institucional do curso.

A ancoragem legal também foi mencionada como uma resposta direta às exigências da legislação educacional vigente. Como relatado por outro sujeito:

A proposição da LIESAFRO visa atender às exigências definidas pela LEI 10.639/03, orientando-se pelo marco legal definido pelo MEC. A Lei nº 10.639/2003; A Lei nº 11.645/2008; As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004); O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2009); As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (2012)” (sic) (informação verbal) (F1).

Tal resposta revela uma preocupação com o cumprimento dos dispositivos legais, mas também o reconhecimento da potência política desses documentos como suporte para práticas educativas antirracistas.

Nesse mesmo sentido, outro formulador reforça o compromisso do curso com a implementação das normativas oficiais, associando-as diretamente à função formadora da licenciatura: “O principal objetivo do curso é a formação docente para atuarem na implementação da lei 10639” (sic) (informação verbal) (F5).

F5 aponta que a própria identidade do curso está atrelada ao desafio de construir uma prática pedagógica que efetive os dispositivos legais no cotidiano escolar. Essa prática, conforme outra contribuição, demanda uma reconfiguração do currículo.

Essas legislações impulsionam o debate sobre o que é considerado valioso para ser transmitido nas instituições educacionais por meio dos seus currículos. Para cumprir as determinações da legislação acerca da inclusão da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, é imprescindível que ocorra o tensionamento do currículo eurocêntrico hegemônico. É justamente nesse contexto, que se situam as ações desenvolvidas pela Liesafro/UFMA (sic) (informação verbal) (F2).

O curso, portanto, ao assumir esse tensionamento, não apenas atende à legislação, mas propõe uma prática decolonial crítica.

Por fim, uma das falas sintetiza essa perspectiva ao afirmar: “Foram utilizados integralmente. Seus pressupostos, suas diretrizes legais, seus objetivos, seus fundamentos, suas propostas pedagógicas.” (sic) (informação verbal) (F4). Essa afirmação sugere que os documentos legais não foram apenas citados ou referenciados superficialmente, mas sim incorporados como base estruturante do curso. A adesão plena aos princípios e diretrizes da legislação reforça o caráter institucional do projeto, ao mesmo tempo em que o posiciona como

uma resposta ativa à necessidade de reconstruir as epistemologias presentes na formação de professores, visando uma educação verdadeiramente antirracista e alinhada aos princípios decoloniais.

Com base nas falas colhidas dos diferentes interlocutores, é possível afirmar que o curso LIESAFRO vem consolidando-se como uma iniciativa estratégica, profundamente comprometida com a construção de uma proposta educativa antirracista, decolonial em seu currículo afrocentrado e descolonial. A riqueza das respostas evidencia, tanto a coerência entre os objetivos do curso e os seus fundamentos teórico-políticos, quanto os impactos concretos já observáveis em múltiplos espaços educacionais, institucionais e sociais.

Para um dos participantes, o curso representa um marco transformador que tem fomentado um ambiente educativo plural e intercultural:

Contribui totalmente para a construção de uma proposta educativa antirracista e decolonial na medida que forma profissionais comprometidos no combate ao racismo, as desigualdades e empenhados na construção de uma educação emancipatória, socialmente referenciada, pública, difundindo e defendendo um ensino pluriepistêmico, intercultural e defensor da diversidade. Nossos discentes constroem sua autoestima positiva quando estão no curso e nossos egressos já estão atuando em secretarias, escolas, instituições públicas e fazendo diversas pós-graduações, além de atuarem em movimentos sociais.” (sic) (informação verbal) (F3).

A resposta do F3 demonstra que os efeitos do curso vão além da formação acadêmica, promovendo a valorização identitária e a atuação profissional comprometida com a transformação social. Outro entrevistado complementa essa visão ao destacar o papel da licenciatura na criação de uma base institucional para fomentar a temática étnico-racial em diversas frentes, enfatizando que

O curso contribuí e muito para a construção de uma educação antirracista e decolonial, afinal, essas são as bases do curso. Dentre os resultados, podemos citar alguns: 1) a Liesafro se tornou um polo multiplicador e agregador da temática étnico-racial na universidade, auxiliando outros cursos que objetivam expandir uma discussão antirracista; 2) a Liesafro realizou uma série de eventos nacionais e internacionais durante esses dez anos de atuação que ajudaram a democratizar a discussão na área; 3) outros espaços de contribuição são as ações nas escolas públicas, sobretudo por meio de programas como o PIBID e o Residência Pedagógica ou cursos em parceria com escolas ou secretarias de educação. Isso colaborou para o estreitamento entre a universidade e a educação básica, em especial pelo fato de a Liesafro levar seus conhecimentos para esses espaços; 4) a Licenciatura em questão também serviu de base para o desenvolvimento de muitos núcleos ou projetos de pesquisa, como o Núcleo de Direitos Humanos e Diversidades (N-DIREITOS), o NeÁfrica, dentre outros. (sic) (informação verbal) (F2).

A fala revela que o curso não atua isoladamente, mas interage dinamicamente com outras estruturas e iniciativas, ampliando seu alcance e potencializando os efeitos de suas ações. Além disso, um dos entrevistados enfatiza a contribuição do curso para o fortalecimento de políticas públicas em escala nacional e internacional.

Acredito que estamos contribuindo com o desenvolvimento do ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no Estado do Maranhão, no Brasil e na Diáspora Africana. Estamos socializando as ações realizadas na Liesafro, por exemplo, por meio da Semanas Interdisciplinares em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros, que contam com grande participação de docentes e gestores(as) da educação básica, integrantes de secretarias municipais e estaduais de educação, movimentos sociais, docentes e estudantes de graduação de universidades maranhenses, nacionais e estrangeiras. Também estamos inspirando políticas públicas nacionais, como o Caminhos Amefricanos: Programa de Intercâmbios Sul-Sul. Instituído pela Portaria Interministerial nº 233, de 31 de julho de 2023, o programa é uma proposição do Ministério da Igualdade Racial (MIR) em parceria com o Ministério da Educação (MEC), com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e com o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE). O Programa objetiva contribuir com o combate ao racismo e a promoção da igualdade racial no Brasil por intermédio de intercâmbios de curta duração no exterior particularmente, em países africanos, latino-americanos e caribenhos a partir da produção e socialização de conhecimentos para fortalecer a formação inicial e a formação continuada de docentes na perspectiva da Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana. E por sugestão do Ministério da Educação, a LIESAFRO/UFMA que implementa os intercâmbios. Em 2024 as Edições foram em Maputo (Moçambique), Praia (Cabo Verde), Bogotá (Colômbia) e São Luís/Maranhão (Brasil). Em 2025 as Edições serão em Lima (Peru), Santo Domingo (República Dominicana), Luanda (Angola) e São Luís/Maranhão (Brasil). E outra iniciativa realizada pelo MIR em parceria com a Liesafro/UFMA é o Observatório Amefricanidades: diálogos de políticas e experiências Sul-Sul, que objetiva promover o diálogo Sul-Sul de políticas e de práticas a partir da sistematização e da socialização de conhecimentos, de experiências e de políticas públicas que contribuam com o combate e superação do racismo no Brasil a partir de dois eixos de ações: 1) sistematização de um conjunto de dados referentes a, por exemplo: a) acordos de cooperação entre universidades brasileiras com países africanos, latino-americanos e caribenhos e b) políticas de permanência da população negra nas universidades; 2) diálogos de políticas públicas e de experiências de combate à discriminação e promoção da igualdade racial por intermédio da a) realização de cursos on-line; b) intercâmbios de curta duração no exterior em países africanos, latino-americanos e caribenhos para integrantes do movimento negro e quilombola, empreendedores/as negros/as e discentes de licenciatura e c) publicação de e-books.” (sic) (informação verbal) (F1).

Esta fala demonstra a articulação direta do curso com estratégias de ação governamental e internacionalização da pauta racial. Outro participante reforça esse impacto ao afirmar que: “Tem contribuído na promoção do debate do combate ao racismo e na formação docente para a implementação do ensino de História e cultura afro-brasileira e africana.” (sic)

(informação verbal) (F5), evidenciando a capacidade do curso de preparar educadores comprometidos com a transformação curricular a partir de referenciais de justiça racial.

Essa abordagem é também ressaltada ao se reconhecer a ruptura com paradigmas coloniais: “É possível reconhecer que dez anos da criação, (desde 2015), a LIESAFRO tem contribuído com a formação qualificada de profissionais comprometidos/as com a educação antirracista e emancipatória, que rompe com a perspectiva epistemológica colonialista eurocêntrica.” (sic) (informação verbal) (F4).

Dessa forma, pode-se concluir que o curso LIESAFRO configura-se como um projeto inovador, comprometido com a superação das desigualdades raciais estruturais por meio da educação. Ao se pautar em epistemologias decoloniais e ao articular ações institucionais e comunitárias, seus impactos já são visíveis tanto na formação docente quanto na influência sobre políticas públicas e práticas educativas inclusivas.

Trata-se, portanto, de uma experiência paradigmática, que contribui ativamente para a construção de um campo educacional mais justo, plural e enraizado nas histórias e culturas afro-diaspóricas, promovendo uma descolonização do currículo com uma abordagem transdisciplinar, desde seu processo de formulação, implementação e execução, a prática pedagógica direciona para uma abordagem crítica e emancipatória.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso investigativo trilhado ao longo deste trabalho permitiu compreender que o pensamento decolonial não se constitui apenas como uma corrente teórica entre outras, mas como um projeto político, epistêmico e existencial, que visa questionar as estruturas fundantes da modernidade colonial, a saber: o poder, o saber e o ser. É um questionamento, uma reflexão sobre os rumos da modernidade e as necessidades para uma postura decolonial. Relaciona-se a uma ecologia de saberes sem desperdiçar histórias e realidades outras para além de um paradigma dominante.

Este projeto se opõe radicalmente à lógica eurocentrada que sustentou historicamente a construção de uma única narrativa de mundo, aniquilando epistemologias plurais, invisibilizando sujeitos subalternizados e perpetuando formas contemporâneas de colonialismo. Mesmo com o fim formal do colonialismo no século XX, as estruturas herdadas do passado colonial permanecem estruturadas na contemporaneidade por meio da colonialidade.

Os espaços e sujeitos colonizados pelas estruturas do colonialismo e da colonialidade, estão a desenvolver movimentos de rupturas teóricas e epistêmicas. Tais movimentos articulam com outras perspectivas para se pensar as realidades múltiplas, onde a escola e seu currículo eurocentrado começam a ser questionados, abrindo possibilidades para outras perspectivas, valorizando a diversidade teórica de conhecimentos, povos e sociedades.

A crítica decolonial, conforme analisada a partir das contribuições de autores como Aníbal Quijano, Walter D. Mignolo, Ramón Grosfoguel, Nelson Maldonado-Torres e Catherine Walsh, rompe com os alicerces da modernidade ocidental e propõe o “giro decolonial”, uma guinada epistemológica orientada por saberes outros, enraizados nas experiências históricas dos povos colonizados.

A crítica decolonial, como projeto político, teórico e econômico, passa a inserir a transdisciplinaridade como base de pensamento e reflexão sobre a modernidade e a pós-modernidade. O projeto decolonial valoriza sujeitos e espaços, construídos historicamente como inferiores, inserindo-os como produtores e detentores de saberes.

Essa guinada convoca à construção de uma geopolítica e corpora-política do conhecimento, superando o que Boaventura de Sousa Santos chama de “linha abissal” entre saberes válidos e inválidos, buscando, a partir de então, não hierarquizar, mas compreender as realidades históricas e sociais de forma horizontal e assimétricas.

Diante disso, reconhece-se que os efeitos da colonialidade seguem operando no presente, mesmo após o fim formal do colonialismo, perpetuando classificações raciais,

exclusões econômicas, e epistemicídios nos sistemas educacionais e acadêmicos. A colonialidade do saber, conforme destacada por Quijano e Grosfoguel, é estruturante do mundo moderno, ao hierarquizar formas de conhecimento e determinar o que pode ser considerado ciência, racionalidade ou verdade.

Nesse contexto, a análise das obras de Aimé Césaire, Frantz Fanon e Albert Memmi se mostrou fundamental para a genealogia do pensamento decolonial. Os autores, oriundos do mundo colonizado, denunciaram os efeitos devastadores da colonização sobre a subjetividade dos sujeitos oprimidos e sobre as estruturas sociais e culturais que perpetuam a dominação. Suas vozes ecoam como resistência à universalização do saber europeu e como proclamação da legitimidade de existências e epistemologias outras.

Ademais, a pesquisa evidenciou que o Grupo Modernidade/Colonialidade, ao sistematizar essas críticas em um corpo teórico consistente, propõe não apenas uma revisão histórica, mas uma verdadeira refundação dos modos de conhecer, ser e estar no mundo. O giro decolonial emerge, assim, como resposta à hegemonia epistêmica ocidental, propondo uma pluralidade de saberes ancorados nas realidades locais e na diversidade ontológica dos povos.

É neste horizonte que se insere o debate sobre uma educação decolonial e um currículo descolonizado. A crítica ao modelo educacional eurocêntrico, ancorada nas contribuições de Arthur Ramos, Lélia Gonzalez, Guerreiro Ramos, Abdias do Nascimento, Nilma Lino Gomes, Kabengele Munanga, entre outros, denuncia a reprodução de um currículo monocultural, que marginaliza saberes africanos, afro-brasileiros, indígenas e populares.

O Brasil, a partir de seus intelectuais, está produzindo uma guinada epistemológica, com sua crítica ao eurocentrismo, movimento teórico e político encontrado no início do século XX, que foi se aperfeiçoando e ganhando novos contornos em cada momento histórico.

A promulgação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, embora conquista importante, ainda enfrenta resistência institucional e cultural para sua plena implementação, sendo necessária a ampliação de políticas públicas, formação docente crítica e projetos acadêmicos como o Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-brasileiros da UFMA, objeto desta pesquisa, que ressalta a importância de ações mais efetivas no campo da ERER.

O LIESAFRO, não só questiona as estruturas colonialistas de um currículo eurocentrado, mas faz uma guinada teórica e epistemológica sobre a produção de conhecimentos outros, demonstrando como é possível e necessário adotar estas perspectivas no processo ensino-aprendizagem. Tal processo reconhece a transdisciplinaridade como ação

teórica que não hierarquiza saberes, mas dialoga com diversos campos do saber na produção do conhecimento e no estudo de diferentes realidades sociais.

Este estudo, ao articular análise documental, revisão bibliográfica e observação das práticas e produções acadêmicas do LIESAFRO, oferece um aporte teórico-metodológico capaz de subsidiar futuras investigações e práticas educacionais descoloniais. Ao construir uma ponte entre teoria e prática, a pesquisa amplia a compreensão sobre a aplicabilidade das epistemologias plurais no contexto educacional brasileiro.

Os escritos dos alunos, em seus respectivos trabalhos finais de conclusão de curso, apresentam, não apenas uma diversidade temática, mas insere discussões teóricas e epistêmicas que buscam romper com o modelo tradicional eurocêntrico de ensino, pontuando perspectivas outras, lançando um olhar crítico e consciente sobre um currículo descolonizado. Neste percurso, a relação entre os escritos dos alunos, as vozes dos formuladores, os documentos normativos, caminham para um pensamento contracolonial, contribuindo para ações práticas e efetivas para o aprimoramento da EREER na busca de uma formação docente antirracista, a partir de um currículo pautado na diversidade. Com isso, é perceptível que as transformações sociais no campo educacional perpassam por uma mudança curricular.

Ao refletir sobre esse curso, entende-se que ele constitui um potente exemplo de materialização do projeto descolonial no campo da formação superior. Ao promover a valorização dos saberes afro-diaspóricos e indígenas, ao romper com as lógicas hierarquizantes da academia tradicional e ao se enraizar nas lutas históricas do movimento negro brasileiro, o curso contribui para a construção de um outro paradigma educacional – um paradigma que não nega a diversidade, mas afirma como fundante da produção de conhecimento. A promoção de um currículo pautado na diversidade e na transdisciplinaridade reconhece a pluralidade de saberes, inserindo abordagens temáticas na valorização étnico-racial, construindo um currículo afrocentrado e descolonial.

A atuação do LIESAFRO ultrapassa os limites da universidade, reverberando em comunidades, movimentos sociais e espaços institucionais comprometidos com a equidade racial. As parcerias estabelecidas com escolas, associações comunitárias e organizações não governamentais fortalecem o vínculo entre a formação docente e a transformação social, constituindo o curso como catalisador de mudanças concretas no território maranhense e além dele.

A pesquisa reafirma que não há pensamento descolonial sem escuta das vozes silenciadas, sem o reconhecimento da pluralidade epistêmica da humanidade e sem a desnaturalização da modernidade como narrativa única. É urgente visitar a história sob a ótica

dos vencidos, reivindicar epistemologias plurais, e instituir uma ecologia de saberes como horizonte de um mundo verdadeiramente democrático, justo e intercultural.

Nas últimas décadas o Brasil passou a reconhecer a diversidade cultural, social e histórica por meio de instrumentos legais, que se tornaram aparatos institucionalizados para uma mudança estrutural do pensamento nas questões étnico-raciais. Postura esta que era sinalizada desde a formulação da República no início do século XIX, por uma classe letrada que se formava no país e por movimentos, grupos e associações que reivindicavam a inserção dos negros na vida social do país.

Na transição do século XIX para o XX, acompanhamos a formação do surgimento de grupos sociais, por meio de irmandades religiosas e associações em favor da causa negra formarem o movimento negro, espalhando-se nos anos seguintes por todo o território nacional, até constituir-se como um movimento negro organizado, o que veio a questionar o estado de forma mais incisiva para atender a população afro-brasileira. As reivindicações do movimento negro, ancoravam-se no atendimento do estado na inserção dos negros na vida social, econômica e política, compreendendo que, para isto, fazia-se necessário oportunidades nos diferentes contextos sociais, principalmente na educação.

Neste processo de organização política e social do movimento, construiu-se entidades e órgãos a favor da causa negra. As mais variadas formas de organização social, tinham objetivos comuns e complementares: combater o mito da democracia racial, apresentando o racismo à brasileira e a busca por políticas públicas antirracistas.

A educação, pautada no reconhecimento da diversidade étnico-racial, fez eclodir, dentro do movimento, apoiadores para uma legislação específica no tocante à questão racial. Este movimento contracolonial, em busca de um currículo descolonizado tem uma longa história de atuação, presente até os dias atuais. Se, por um lado, os ganhos passaram a ser significativos a partir dos anos dois mil, por outro, as concepções conservadoras, reacionárias, partidárias e políticas insistem em construir discursos de ódio, que acabam por abalar as conquistas, desestabilizando as políticas antirracistas no país.

O desafio, portanto, é duplo: descolonizar as estruturas do conhecimento e, ao mesmo tempo, construir alternativas emancipatórias que promovam o reconhecimento da dignidade epistêmica, ontológica e política de todos os povos. O pensamento decolonial não se fecha em si, mas convida à abertura, ao diálogo radical e à criação de novas possibilidades de mundo, por isso, constata-se nas hipóteses levantadas no percurso da construção e elaboração da escrita aqui apresentada: o LIESAFRO como um projeto antirracista e de(s)colonial em curso no sistema educacional brasileiro.

O LIESAFRO insere-se ainda no diálogo internacional entre países do Sul Global, compartilhando desafios e estratégias com experiências congêneres na América Latina, no Caribe e no continente africano. Essa perspectiva de cooperação Sul-Sul fortalece as possibilidades de intercâmbio cultural e acadêmico, permitindo a construção coletiva de práticas e saberes que rompam com a lógica colonial global.

O percurso histórico analisado neste trabalho permite compreender que o movimento negro brasileiro se constitui como um dos mais importantes atores políticos e sociais na luta pela igualdade racial, pela valorização da identidade negra e pela transformação das estruturas de poder que sustentam o racismo no país.

Longe de ser homogêneo, este movimento apresenta pluralidade de formas, estratégias e pautas, mas mantém como elemento central a contestação à desigualdade racial e a busca por uma educação antirracista, afrocentrada e descolonial. Sua trajetória, marcada por enfrentamentos, resistências e conquistas, demonstra a força de um protagonismo construído coletivamente, que articula memória histórica, ação política e produção de saberes contra hegemônicos.

Desde o período escravagista, a população negra resistiu à opressão por meio de fugas, rebeliões, formação de quilombos e outras formas de insurgência. No pós-abolição, com a ausência de políticas de integração social, o negro foi relegado à marginalidade, sendo excluído de direitos básicos, como a educação formal.

Nesse contexto, emergiram organizações pioneiras, como a Frente Negra Brasileira (FNB), que buscaram, por meio da alfabetização e da imprensa negra, combater o racismo e reivindicar espaço na vida social, política e cultural do país. Essa primeira fase evidencia a compreensão, desde cedo, de que a emancipação social passa necessariamente pelo acesso à educação e pela construção de uma consciência racial crítica.

A segunda fase, marcada pela criação do Teatro Experimental do Negro (TEN), aprofundou essa articulação entre cultura, arte, política e educação. O TEN não apenas formou atores e dramaturgos negros e negras, mas também pautou o direito ao ensino superior e à valorização da herança africana, combatendo estereótipos e promovendo uma imagem positiva da população negra.

Ainda que críticas apontem para a cooptação estatal e para limites na integração econômica, esta fase representou um salto qualitativo na afirmação identitária e na defesa de direitos civis, consolidando o papel da educação como instrumento de transformação social.

Na terceira fase, com o surgimento do Movimento Negro Unificado (MNU) em plena ditadura militar, observa-se uma inflexão significativa: o movimento assume um caráter

nacional articulado, politiza o termo “negro” como identidade de luta e denuncia de forma contundente o mito da democracia racial.

Inspirado por experiências internacionais, como as lutas pelos direitos civis nos Estados Unidos e as independências africanas, o MNU incorporou pautas de combate à violência policial, à exclusão social e à discriminação institucional, intensificando a pressão por políticas públicas afirmativas. A carta convocatória para o ato público de 1978 simboliza a coragem de confrontar o racismo estrutural em um contexto de censura e repressão, e marca o início de uma nova etapa de mobilização e visibilidade da pauta racial no Brasil.

Com a redemocratização e o contexto pós-Durban (2001), o movimento negro ampliou sua agenda política, conquistando avanços significativos como a inclusão obrigatória da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar, a implementação de políticas de ação afirmativa no ensino superior e a criação de espaços institucionais de participação.

Entretanto, as conquistas não eliminam os desafios: o racismo estrutural persiste, manifestando-se na violência contra a população negra, nas desigualdades de acesso a direitos e na resistência de setores sociais e políticos à efetivação de políticas reparatórias.

O que se observa é que o movimento negro, ao longo de suas fases, consolidou-se como agente e agência (Asanti, 2009) capaz de agir de forma independente, mobilizando recursos culturais, políticos e psicológicos para a emancipação coletiva. Sua atuação vai além da denúncia: propõe alternativas, elabora projetos de sociedade e contribui com uma epistemologia própria, baseada na valorização das experiências e saberes afro-brasileiros.

Ao disputar o currículo escolar, o movimento não reivindica apenas conteúdos, mas questiona o próprio modelo de produção e legitimação do conhecimento, propondo um “giro decolonial” que rompe com a lógica excludente do eurocentrismo.

Portanto, a análise permite afirmar que não há como compreender a história social e política do Brasil sem considerar a trajetória do movimento negro. Sua luta contínua, reafirma que democracia e igualdade racial são dimensões inseparáveis, e que a construção de uma sociedade mais justa exige o enfrentamento direto das estruturas racistas que moldam a economia, a política, a educação e a cultura nacional.

A presença ativa do movimento negro nos espaços públicos, acadêmicos e institucionais é, assim, um elemento essencial para a consolidação de um projeto de país plural, que reconheça e valorize a contribuição histórica, cultural e intelectual da população negra.

Em síntese, o movimento negro brasileiro permanece como um pilar fundamental da resistência e da transformação social. Sua história é a prova de que a resistência não se limita à sobrevivência, mas se constrói na ação propositiva, na educação emancipadora e na articulação

política. Ao reivindicar memória, identidade e direitos, reafirma que a luta contra o racismo é, ao mesmo tempo, uma luta pela dignidade humana e pela democracia substantiva.

O desafio que se coloca para o presente e o futuro é garantir que essa luta não seja apenas episódica ou simbólica, mas que se traduza em mudanças estruturais capazes de assegurar, de fato, a equidade racial e a plena cidadania para todos os brasileiros.

A análise empreendida ao longo deste estudo evidencia que o curso de Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros (LIESAFRO), da Universidade Federal do Maranhão, constitui-se como uma iniciativa singular e inovadora no cenário educacional brasileiro, tanto pela sua proposta curricular quanto pela perspectiva epistemológica que a fundamenta.

Trata-se de uma ação afirmativa que não se limita ao acesso da população negra ao ensino superior, mas que busca romper, de forma efetiva, com a lógica hegemônica eurocentrada que historicamente estruturou o currículo, a formação docente e a produção de conhecimento no país.

A LIESAFRO emerge do acúmulo histórico de reivindicações do movimento negro e de marcos legais que, desde a Constituição Federal de 1988 até a promulgação da Lei nº 10.639/2003 e suas diretrizes correlatas, vêm buscando reparar, reconhecer e valorizar a história e a cultura africana e afro-brasileira, inserindo-as de forma obrigatória nos processos formativos.

A proposta curricular do curso demonstra um alinhamento consistente com tais diretrizes, articulando-se em eixos interdisciplinares e transdisciplinares que incorporam não apenas conteúdos específicos, mas também metodologias e abordagens críticas capazes de promover uma verdadeira “guinada epistêmica”.

O caráter inovador da licenciatura manifesta-se em múltiplas dimensões: na incorporação de disciplinas inéditas no ensino superior brasileiro, como Filosofia Africana, Sociologia Africana e Música Negra no Cenário Mundial; na articulação entre teoria e prática por meio de programas institucionais como PIBID e Residência Pedagógica; na realização periódica de eventos como as Semanas Interdisciplinares; e na criação de espaços de pesquisa e difusão do conhecimento, como a Revista Kwanisa e o Núcleo Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros (NIESAFRO). Tais ações conferem ao curso não apenas relevância acadêmica, mas também um papel social transformador.

A análise das monografias produzidas pelos egressos demonstra que a perspectiva descolonial e afrocentrada não se restringe ao plano teórico ou ao discurso institucional, mas se concretiza nas investigações desenvolvidas pelos estudantes. Os trabalhos contemplam temas

que vão desde a história da escravidão, o racismo estrutural, as práticas culturais e religiosas afro-brasileiras, até debates contemporâneos sobre feminismo negro, ciberativismo e políticas públicas antirracistas. A diversidade temática e metodológica desses estudos confirma que o LIESAFRO tem sido capaz de formar profissionais comprometidos com a transformação social, aptos a atuar na educação básica, na pesquisa e em diferentes espaços institucionais e comunitários.

É possível afirmar que a proposta pedagógica do curso dialoga diretamente com concepções de interculturalidade crítica (Walsh), epistemologias do Sul (Santos e Meneses) e afrocentricidade (Asante), ao buscar não apenas inserir novos conteúdos no currículo, mas questionar os próprios fundamentos sobre os quais ele foi historicamente construído.

Nesse sentido, o LIESAFRO não propõe a substituição de um eurocentrismo por um afrocentrismo isolado, mas a abertura para um diálogo horizontal entre saberes, reconhecendo e legitimando epistemologias que foram silenciadas pelo processo colonial.

Entretanto, a consolidação dessa experiência formativa enfrenta desafios significativos. A persistência de currículos escolares eurocentrados, a insuficiência de políticas públicas efetivas para a implementação das diretrizes étnico-raciais, e as resistências institucionais à transformação curricular, ainda representam barreiras a serem superadas.

Além disso, é necessário garantir condições adequadas de infraestrutura, financiamento e valorização do corpo docente e discente, de forma a assegurar a continuidade e o fortalecimento da proposta.

Por fim, constata-se que o LIESAFRO é mais que um curso de graduação: é um projeto político-pedagógico de enfrentamento ao racismo epistêmico, um espaço de resistência e criação, e um modelo de formação docente que pode inspirar outras instituições de ensino superior no Brasil e na América Latina.

Ao valorizar as vozes, histórias e saberes africanos e afro-brasileiros, ele contribui não apenas para a formação de professores, mas para a construção de uma educação verdadeiramente plural, inclusiva e emancipatória.

Assim, o impacto da LIESAFRO transcende a dimensão acadêmica, configurando-se como um instrumento estratégico na luta por justiça social, igualdade racial e democratização do conhecimento, reafirmando que a transformação da educação é condição indispensável para a transformação da sociedade.

Para o futuro, torna-se imprescindível consolidar e expandir iniciativas como a LIESAFRO, assegurando recursos, apoio institucional e redes de colaboração pluriversitárias. O fortalecimento das políticas educacionais étnico-raciais, aliado à formação docente crítica e

comprometida, será determinante para que o paradigma descolonial se materialize de forma estrutural, contribuindo para uma sociedade mais justa, plural e equânime por meio de currículos descoloniais.

REFERÊNCIAS

ABREU, Martha. MATTOS, Hebe Maria. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 21, nº 41, janeiro-junho de 2008, p. 5-20.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

AGUIAR, Jórisa Danilla Nascimento. Teoria pós-colonial, estudos subalternos e América Latina: uma guinada epistemológica?. **Estud. sociol.** Araraquara v.21 n.41 p.273-289 jul.-dez. 2016.

ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amílcar Araujo. História do movimento negro no Brasil: constituição de acervo de entrevistas de história oral. Rio de Janeiro: CPDOC, 2004. 15f.

ALMEIDA, Maria da Conceição Pinheiro de. O movimento quilombola na baixada ocidental maranhense: história, memória e identidade de comunidades remanescentes de quilombos em Pinheiro. In: XXVII Simpósio Nacional de História. ANPUH. Conhecimento Histórico e diálogo social. Natal, RN. 22 a 26 de julho de 2013.

ALMEIDA, Neil Franco Pereira de. AMANCIO, Marcia Helena. SANTOS, SALES, Sergio Pereira dos. SALES, LeydianeVitória. Formação docente e a temática étnico-racial na Revista Brasileira de Educação da ANPED (1995-2015). **Revista Brasileira de Educação** v. 23 e230033, 2018. pp. 1-24

ARAÚJO, Leonor Franco. A LEI 10.639/2003 E SUA MAIOR IDADE. HÁ O QUE SE COMEMORAR? **Revista Docência e Cibercultura**. Rio de Janeiro. V.5, n.2. mai/ago. 2021. Pp.279-294.

ASSANTI, Molefe Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: Nascimento, Elisa Larkin (org.). **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009.

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

AVRITZER, L. O pêndulo da democracia no Brasil: Uma análise da crise 2013–2018. **Novos Estudos Cebrap**, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 273-289, 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

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

BARBALHO, Alexandre. Estado Autoritário Brasileiro e Cultura Nacional: entre a tradição e a modernidade. **Revista da Associação de Psicanálise de Porto Alegre**, n19, Porto Alegre, 2000.

BARROS, Antonio Evaldo Almeida. BARBOSA, Viviane de Oliveira. Estudos africanos e afro-brasileiros em perspectiva extensionistas. **Outros Tempos**, vol. 15, n. 26, 2018, p. 225 - 244.

BARROS, Surya Pombo de. Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do XIX. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 591-605, jul./set. 2016.

BENTO, Cida. **O Pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BERNARDINO-COSTA, Joaze. A prece de Frantz Fanon: Oh, meu corpo, faça sempre de mim um homem que questiona! **Civitas**, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 504-521, jul.-set. 2016.

BISPO, Antônio. A Terra Dá, a Terra Quer. São Paulo: Ubu Editora / Piseagrama, 2023.

BISPO, Antônio. Colonização, Quilombos: modos e significados. Brasília/DF: INCTI/UNB, 2015.

BRASIL, INSTITUTO FEDERAL DO SUL DE MINAS GERAIS. O QUE É AÇÃO AFIRMATIVA. Ministério da Educação. Disponível em: <https://portal.ifsuldeminas.edu.br/index.php/o-que-e-acao-afirmativa>. Acesso em 25. 04. 2023.

BRASIL, SEPPPIR. Sobre Ações Afirmativas e comunidades tradicionais. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/comunidades-tradicionais/o-que-sao-comunidades-tradicionais>. Acesso em 25.04. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Resolução nº 01 de 17 de junho de 2004**. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnaes/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados->

82187207/12988-pareceres-e-resolucoes-sobre-educacao-das-relacoes-etnico-raciais. Acesso em: 21 fev. 2023.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC/SEPPIR, 2004. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/488171. Acesso em: 18 fev. 2023

BRASIL. Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/18694-educacao-quilombola-sp-1000400393>. Acesso em: 15 fev. 2023.

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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm Acesso em: 15 fev.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007_2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 18 fev. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 fev. 2023.

BRASIL. 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. Brasília: SECAD; SEPPIR, 2009. Disponível em: http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/mec/diretrizes_curriculares_etnicorraciais

__mec_2013.pdf. Acesso em: 15 fev. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 2**, DE 1º DE JULHO DE 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cnecp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 15 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Igualdade Racial. **Índice de Vulnerabilidade da Juventude Negra à Violência**. Brasília, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/igualdaderacial/pt-br/assuntos/plano-juventude-negra-viva>. Acesso 25 de jun. 2025.

CARVALHO, Marcelo Pagliosa. LICENCIATURA EM ESTUDOS AFRICANOS E AFROBRASILEIROS DA UFMA: ações afirmativas para a democratização do saber. **Revista Kwanissa**. São Luís, v.1, n.1, p.5-23, jan./jun. 2018.

CARVALHO, Marcelo Pagliosa; ABREU, Tanielle. POLÍTICAS PÚBLICAS E INTERSECCIONALIDADES: UMA ANÁLISE SOBRE O MERCADO DE TRABALHO E AS ASSIMETRIAS DE RAÇA, CLASSE E GÊNERO. **Revista Humanidades e Inovação** v.8, n.58, 2021, p.9-24.

CASTRO GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. Disponível em: <http://www.unsa.edu.ar/histocat/hamoderna/grosfoguelcastrogomez.pdf>>. Acesso em: 13 mai. 2021.

CASTRO, Roseane Ferreira. O movimento negro e a biblioteca Maria Firmina dos Reis: orientações, ações e proposições para a revitalização da Biblioteca do Centro de Cultura Negra do Maranhão. Monografia. Curso de Biblioteconomia da Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 2018. 160f.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”, em LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro, 2005. Pp. 80-88.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago. GROSFOGUEL, Ramón (orgs). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. Pp. 79-92.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. GROSFOGUEL, Ramón Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago. GROSFOGUEL, Ramón (orgs). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. Pp. 9-24.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. São Paulo: Veneta, 2020.

CÉSAIRE, Aimé. **Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Perse, 2017. P. 187-194.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Formação de professores e relações étnico-raciais (2003-2014): produção em teses, dissertações e artigos. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 69, p. 97-122, maio/jun. 2018

COELHO, Mauro Cezar. Coelho, Wilma de Nazaré Baía. Educação para as Relações Étnico-Raciais e a formação de professores de História nas novas diretrizes para a formação de professores! **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e77098, 2021. pp. 125

COSTA, Sergio. Desigualdades, interdependências e afrodescendentes na América Latina. *Tempo Social*, **revista de sociologia da USP**, v. 24, n. 2, 2012. p. 123-145.

COSTA, ANTONIO HENRIQUE FRANÇA. **Estudo de caso documental sobre o curso de Licenciatura em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros (LIESAFRO) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA)**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Programa de Pós- Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Belém, 2024. 220f.

DALTRO, Cândida Maria Santos. OLIVEIRA, José Wanderlei Silva. Políticas de ações afirmativas no brasil: cenário e perspectivas para as instituições de ensino superior privadas e públicas. In: **SEMINÁRIO GEPRÁXIS**, 2021, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil. Anais[...] Vitória da Conquista, 2021, p. 1-11.

DANTAS, Luís Thiago Freire. Filosofia desde África: perspectivas decoloniais. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Filosofia – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2018. 230f.

DEVÉS-VALDÉS, Eduardo. **O Pensamento Africano Subsaariano: Conexões e Paralelos com o Pensamento Latino-Americano e o Asiático (um Esquema)**. Rio de Janeiro: EDUCAM; CLACSO, 2008.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro brasileiro; alguns apontamentos históricos. **Tempo**, v. 12, p. 100-122, 2007.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas.). Colección Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro 2005. Pp.24-32.

FAGUNDES, Heldina Pereira Pinto. CARDOSO, Berta Leni Costa. Quinze anos da implementação da lei 10639/2003: desafios e tensões no contexto da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Exitus**, Santarém/PA, vol. 9, n.3, jul./set, 2019, pp.59-86.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FAUSTINO, Deivison. Mendes. “Por que Fanon? Por que agora?”: Frantz Fanon e os fanonismos no Brasil. Tese (Doutorado) Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, São Carlos, 2016.

FERES Jr, João; CAMPOS, Luiz Augusto; DAFLON, Veronica Toste; VENTURINI, Anna. **Ação Afirmativa: História, Conceito e Debates**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.

FRANCO, Paulo Fernando Campbell. A trajetória do movimento negro organizado e suas estratégias de superação do racismo na sociedade brasileira (1931-2003). **LEOPOLDIANUM**. ANO 45, n. 125. 2019, p.107-124.

FREITAS, Gabriele Amaral. Administração de políticas públicas: uma análise da atuação da Secretaria Extraordinária de Igualdade Racial do Maranhão. Monografia (Graduação) – Curso de Administração, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2019.

FURTADO, Marivania Leonor Souza. SILVA, Regiane de Araújo. Das andanças do movimento quilombolas na Amazônia legal maranhense: uma nova gramática na luta por territórios em conflitos. **Cadernos CERU**, série 2, vol. 29, n. 2, dez. 2018. Pp. 217-237

GOMES, NILMA LIMA; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da; BRITO, José Eustáquio de. Ações Afirmativas de Igualdade Racial na Educação: Lutas, conquistas e desafios. In: **Educ. Soc., Campinas**, v. 42, e258226, 2021, p.1-14.

GOMES, Nilma Lino. JESUS, Rodrigo Ednilson. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 47, jan. /mar. 2013. p. 19-33.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: Ressignificando e politizando a raça. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul./set. 2012.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre Algumas Estratégias de Atuação. In. Munanga, Kabengele. (Org.). **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada. [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. pp. 143-154

GOMES, Nilma Lino. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. **Rev. Filos.**, Aurora, Curitiba, v. 33, n. 59, p. 435-454, mai./ago. 2021

GONÇALVES, Luis Alberto Oliveira. SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Set/Out/Nov/Dez 2000 Nº 15, p.134-158.

GOHN, Maria da Glória. 500 anos de lutas sociais no Brasil: movimentos sociais, ONGs e terceiro setor. Mediações - **Revista de Ciências Sociais**, Londrina, v. 5, n. 1, p. 11–40, 2000.

GONZÁLEZ, Lélia. O movimento negro nas últimas décadas. In: GONZÁLES, Lélia. Hasenbalg, Carlos (orgs.) **O lugar do negro**. Rio de Janeiro: **Marco zero**. 1982. Pp. 9-66.

GONZÁLEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano. Ensaios, intervenções e diálogos. Rios, Flavia. LIMA, Marcia (orgs.). ZAHAR, Rio de Janeiro, 2020.

GROSFOGUEL, Ramón. Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas. In: CASTRO-GÓMEZ. Santiago. GROSFOGUEL, Ramón (orgs.). **El giro decolonial reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad

Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. Pp. 63-78.

GROSGOUEL, 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**. 80, Março 2008: 115-147.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. A recepção de Fanon no Brasil e a identidade negra. **NOVOS ESTUDOS**. n 81, julho 2008, pp. 81-114.

HASENBALG, Carlos Alfredo. Raça, classe e mobilidade. In. HASENBALG, Carlos. GONZALEZ, Lélia. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982. pp. 67-102.

JACCOUD, Luciana. O combate ao racismo e à desigualdade: o desafio das políticas públicas de promoção da igualdade racial. In: THEODORO, Mario (org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após à abolição**. Brasília: IPEA, 2008, p. 131-166.

JACCOUD, Luciana; BEGHIN, Nathalie. **Desigualdade racial no Brasil: um balanço da intervenção governamental**, DF; IPEA, 2002.

KREUZ, Débora Strieder. A relação colonial e a luta pela libertação nacional em Albert Memmi e Frantz Fanon. **Revista Latino-Americana de História**, vol. 9, nº. 23 – jan./jul.2020, p. 118-129.

LANDER, Edgardo (org). **Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires, CLACSO – Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

LANDER, Edgardo Apresentação. In: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latinoamericanas.). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. Pp. 7-8.

LANDER, Edgardo. Saberes coloniais e eurocêtricos. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas.). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. Pp. 8-24.

LANDER, Edgardo. Marxismo, eurocentrismo e colonialismo. In: BORON, Atilio A. (org.). **A teoria marxista hoje**. Problemas e perspectivas. Buenos Aires: CLACSO, 2007. pp. 222-260.

LEITE, S. C. C. (1987). Centro de cultura negra do Maranhão. **Cadernos De Pesquisa**, (63), 110–112. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1286>. Acesso em 16 de jan.2024.

LUGONES, Maria. Rumo ao feminismo decolonial. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 22(3): 320, setembro-dezembro/2014. Pp.935-952.

M'BOKOLO. Elikia. **África negra: história e civilizações**. Salvador: EDUFBA. São Paulo: Casa das Áfricas, 2011.

MACAGNO, Lorenzo. In: SANSONE, Lívio; FURTADO, Cláudio Alves (orgs). **Dicionário crítico das ciências sociais dos países de fala oficial portuguesa**. Salvador: EDUFBA, ABA Publicações, 2014, pp. 31-45.

MACIEL, Regimeire Oliveira. Ações Afirmativas e Universidade: uma discussão do sistema de cotas da UFMA. Dissertação (Mestrado): Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2009, 138f.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ. Santiago. GROSGOUEL, Ramón (orgs). **El giro decolonial reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. Pp. 127-168.

MARANHÃO. **Conselho Estadual de Educação de Maranhão**. 2010.

MARANHÃO. **Estatuto Estadual da Igualdade Racial**. 2020.

MARANHÃO. **Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão**. 2014. Disponível em: https://www.educacao.ma.gov.br/wp-content/uploads/2016/05/suplemento_lei-10099-11-06-2014-PEE.pdf. Acesso 16 de jan. 2023.

MARANHÃO. SEDIHPOP. **Secretaria de Estado dos Direitos Humanos e Participação Popular**. Disponível em: <https://sedihipop.ma.gov.br/>. Acesso em 20 de jan. 2024.

MELO, Alessandro de. RIBEIRO, Débora. O movimento zapatista e a construção de uma educação não eurocêntrica e decolonial. **Revista Conhecimento e Didiversidade**, Niterói, v. 13, n. 29, p.10-21, jan./abr. 2021.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido de retrato do colonizador**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

MENESES, Maria Paula. Colonialismo, governação e a história: porque a ignorância arrogante recusa dialogar com o Sul Global – Alice Comenta. Alice News, 16jul. 2019. Disponível em: <https://alicenews.ces.uc.pt/index.php?lang=1&id=25936>. Acesso em: 20 jul. 2023.

MIGNOLO, Walter D. Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad Argentina: Ediciones del signo. 2010.

MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. pp. 33-49.

MIGNOLO, Walter D. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. In: CASTRO-GÓMEZ. Santiago. GROSFOGUEL, Ramón (orgs). **El giro decolonial** Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. Pp. 25-46.

MOREIRA, Antonio. **Colonização portuguesa e cultura assimilacionista**. Disponível em: antoniovcv.wordpress.com/2017/02/03/colonizacao-portuguesa-e-politica-assimilacionista/. Acesso em 20. 04. 2023.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. In. Munanga, Kabengele. (Org.). **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. pp.15-21.

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

MUNANGA, Kabengele. O mundo e a diversidade: Questões em debate. **ESTUDOS AVANÇADOS** 36 (105), 2022. pp. 117-129

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. 3. ed. – 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. – (Coleção Cultura Negra e Identidades)

MUNIZ, Aristóteles Veloso da Silva. A nova ordem conservadora e o desmonte das políticas públicas de promoção da igualdade racial e combate ao racismo no Brasil. **Estudos**

Universitários: revista de cultura, UFPE/Proexc, Recife, v. 39, n. 1, p. 229-266, jan./jun., 2022.

MURIBECA, LUCAS. ESTEVES, Lorena. BRITO, Rosaly. Crise política brasileira e invisibilização das cotas sociais na fanpage do ministério da educação na era Temer. **Associação Brasileira de Pesquisadores em Comunicação e Política – Compolítica**. Brasília, 2019.

MUZZIO, Henrique. Persistência do colonialismo: Primavera árabe compreendida além de seu tempo. **eRAE**. São Paulo, v. 53, n. 1, p. 092-093, jan/fev. 2013.

NASCIMENTO, Abdias do e NASCIMENTO, Elisa Larkin. “Reflexões sobre o movimento negro no Brasil, 1938-1997”. In Guimarães, Antônio Sérgio A. e Huntley, Lynn. **Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

NASCIMENTO, Abdias do. Teatro Experimental do negro: trajetória e reflexões. **ESTUDOS AVANÇADOS** 18 (50), 2004, p.209-224.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro**: Processo de um racismo mascarado. São Paulo: Paz e Terra, 1978.

NERIS, et.al. Licenciatura interdisciplinar em estudos africanos e afro-brasileiros: uma graduação pioneira no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 42, e254730, 2021. Pp. 1-19.

NICOLESCU, Basarab. UM NOVO TIPO DE CONHECIMENTO – TRANSDISCIPLINARIDADE. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127511>. Acesso: 30 de jun. 2025.

NICOLESCU, Basarab. FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS PARA O ESTUDO TRANSCULTURAL E TRANSRELIGIOSO. In: **Educação e transdisciplinaridade**, II / coordenação executiva do CETRANS. – São Paulo: TRIOM, 2002.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem. Sugestões de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo Social, revista de sociologia da USP**, v. 19, n. 1, 2006, pp. 287-308

NUNES, Antonio de Assis Cruz. O centro de cultura negra do Maranhão no contexto das ações afirmativas. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.4, abr. 2021. p. 33813-33823.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática. **Estudos Afro-Asiáticos**, Ano 25, no 3, 2003, pp. 421-461.

OLIVA, Anderson Ribeiro. Lições sobre a África: Diálogos entre as representações dos africanos no imaginário Ocidental e o ensino da história da África no Mundo Atlântico (1990-2005). Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em História, UNB. Brasília, 2007, 404f.

OLIVEIRA FILHO, Gabriel Barbosa Gomes de. A atualidade de “Os Condenados da Terra” de Frantz Fanon. **Revista Brasileira de Educação do Campo**. Tocantinópolis. v. 2, n. 2. p. 830-832 jul./dez. 2017.

OLIVEIRA, José Wanderlei Silva; DALTRO, Cândida Maria Santos. Políticas de ações afirmativas no brasil: cenário e perspectivas para as instituições de ensino superior privadas e públicas. In: **Seminário Gepráxis**, 2021, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil. Anais[...] Vitória da Conquista, 2021, p. 1-11.

OLIVEIRA. Luis Fernandes. CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista** | Belo Horizonte | v.26 | n.01 | p.15-40 | abr. 2010.

OLIVEN, Ruben George. A relação Estado e Cultura no Brasil: cortes ou continuidades?. In. MICELI, Sergio (Orgs.) **Estado e Cultura no Brasil**. São Paulo: Difel, 1984. p.41-52.

PARADA, Maurício. Et., all., **História da África contemporânea**. Rio de Janeiro: PUC-Rio: Pallas, 2013.

PEREIRA, Walquiria Costa. **Saberes de Professoras AfroUniversitárias da LIESAFRO**: memórias de práticas educativas afrocentradas intersubjetivas. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação/ccso, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2023. 188f.

PEREIRA, Amilcar Araujo. “O Mundo Negro”: a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil (1970-1995). Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História, 2010. 268 f.

QUIJANO, Anibal, Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ. Santiago. GROSGOUEL, Ramón (orgs). **El giro decolonial Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores;

Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. Pp. 93-126.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latinoamericanas.). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005, pp. 107-130.

RAMOS, Alberto Guerreiro. Uma experiência de grupoterapia. In: NASCIMENTO, Abdias et al (org.) **Relações de raça no Brasil**. Rio de Janeiro: Edições Quilombo, 1950. p. 21-26.

RAMOS, Alberto Guerreiro. O negrono Brasil e um exame de consciência In: NASCIMENTO, Abdias et al (org.) **Relações de raça no Brasil**. Rio de Janeiro: Edições Quilombo, 1950.

RAMOS, Alberto Guerreiro. **Introdução crítica à sociologia brasileira**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995.

RAMOS, Arthur. **As culturas negras no novo mundo**. 2ª ed. ampliada. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1946.

RAMOS, Arthur. **O negro brasileiro**. 1ª ed. aumentada. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1940.

REGIS, Kátia Evangelista. NERIS, Cidinalva Silva Câmara. LICENCIATURA EM ESTUDOS AFRICANOS E AFRO-BRASILEIROS: formação de professores/as em direção à construção da justiça curricular. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.17, n.3, jul./set. 2019. São Paulo. p. 990-1014.

REGIS, Kátia. et al. As lutas e proposições do movimento negro: o Bloco Afro Akomabu do Centro de Cultura Negra do Maranhão (CCN-MA). **Revista e-Curriculum (PUCSP)**. volume 14, p. 493-518, 2016.

RIBEIRO, Debora. A lei 10.639/03 como potencial decolonizadora do currículo: tessituras e Impasses. **Educação Unisinos** 23(2): 301-315, abril-junho 2019 ISSN 2177-6210 Unisinos - doi: 10.4013/edu.2019.232.07. Disponível em:< <http://educa.fcc.org.br/pdf/edunisinos/v23n2/2177-6210-edunisinos-23-02-301.pdf>>. Acesso 15 de jan. 2023.

RIBEIRO, Matilde. **Institucionalização das políticas de promoção da igualdade racial no Brasil: percursos e estratégias - 1986 a 2010**. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2013. 286f.

ROSA, Barbara da Silva. **A influência dos fóruns de educação e diversidade étnico-racial na implementação da política de promoção da igualdade racial**. Dissertação (mestrado) Programa de Pós-Graduação em Administração – PPGA da Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Ciência da Informação e Documentação (FACE) da Universidade de Brasília (UnB). Brasília, 2012.

ROSEVICS, Larissa. Do Pós-Colonial à Decolonialidade. In: CARVALHO, Glauber. ROSEVICS; Larissa (Orgs.) **Diálogos internacionais: reflexões críticas do mundo**. 2023.

ROZA, Isis Silva. ROZA, Luciano Magela. NEAB'S e a proposição de educação para as relações étnico-raciais. **Interritórios/ Revista de Educação Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, BRASIL**. V.6 N.12 [2020], pp.93-113.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SACRISTÁN, J. G. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-35.

SANTOS, Sales Augusto. **Movimentos negros, educação e ações afirmativas**. Tese (doutorado). PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA UNB. Brasília. 2007. 554f.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Epistemologías del Sur. **Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social** / ISSN 1315-5216 CESA – FCES – Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela. Año 16. Nº 54 (Julio-Septiembre, 2011) Pp. 17 – 39

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra, 2009. Pp. 23-73.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Travessias. Revista de Ciências Sociais e Humanas e Língua Portuguesa**. V. 7, nº8. Centro de Ciências Sociais, Coimbra, 2008. P.15-36.

SANTOS, Gislene Aparecida. Estudos Pós-Coloniais e Antirracismo. **Revista Gestão & Políticas Públicas**. 9(2): 340-353, 2019. DOI 10.11606/rgpp.v9i2.183453.

SANTOS, Jhonata Daniel dos. ALVES, Rozane Alonso. O colonialismo e sua produção de corpos. **Revista Simbiótica**. vol.4, n.2, pp. 104-110, jul.-dez., 2017

SANTOS, Joel Rufino. “O movimento negro e a crise brasileira”. **Revista Política e Administração**. Vo.2. julho- setembro de 1985.

SANTOS, Renato Emerson Nascimento dos. A questão racial e as políticas de promoção da igualdade em tempos de golpe: inflexão democrática, projetos de nação, políticas de reconhecimento e território. **Caderno Prudentino de Geografia**, Presidente Prudente, Dossiê “Conjuntura no Brasil: retrocessos sociais e ações de resistência”, n. 42, v. 4, p. 200-224, mês dez, 2020.

SANTOS, Richard Christian Pinto dos. **A lei 10.639 na secretaria de estado da educação do maranhão: uma análise das condições institucionais para sua efetivação**. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas. Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 2020.

SANTOS, Sales Augusto. **Educação. Um pensamento negro contemporâneo**. Paco Editorial. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2014. E-pub.

SANTOS, Wellington Oliveira dos. **Políticas educacionais antirracistas Brasil e colômbia: estudo comparado**. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2017.194 f

SANTOS JÚNIOR, Renato Nogueira dos. Afrocentricidade e educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado. **Revista África e Africanidade**. Ano 3, n.11, novembro, 2010.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia e formação de professores no Brasil: vicissitudes dos dois últimos séculos. In: **Anais do IV Congresso Brasileiro de História da Educação**. Goiânia, 2006.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009, p. 143-155.

SILVA, Carlos Benedito Rodrigues. Trajetórias do movimento negro e ações afirmativas no Brasil. **CADERNOS PENESB**. Revista do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira Faculdade de Educação – UFF. n. 10, janeiro de 2008/junho de 2010. Pp. 117-138.

SILVA, Mauricio; PEREIRA, Márcia. Dez anos da lei 10639/03: antecedentes, desdobramentos, percursos. **EccoS – Revista Científica**, [S. l.], n. 34, p. 117–129, 2014. DOI: 10.5585/eccos.n34.4290. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/4290>. Acesso em: 16 jan. 2025.

SOUSA, Igor Thiago Silva de. Um esboço sobre a emergência do Movimento Negro no Maranhão: rupturas e continuidades nas lutas étnico-raciais. **Simbiótica**, Vitória, v.6, n.2 (jul.-dez./2019). 2019.

SOUZA, Grace Kelli Silva Sobral. BLOCO AFRO AKOMABU: Espaço de fortalecimento da identidade e autoestima entre crianças e adolescentes negros. **Revista ABPN**. v. 3, n. 7. mar. – jun. 2012. p. 157-169.

SOUZA, Grace Kelli Silva Sobral. MULHERES NEGRAS: Memórias da trajetória de luta e resistência dos movimentos de mulheres negras do Maranhão a partir do “Grupo de Mulheres Negras Mãe Andresa”. **Revista Kwanissa**. São Luís, v.1, n.1, p.154-172, jan./jun. 2018.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

STADLER, Thiago David. KRACHENSKI, Naiara. História, colonialismo, epistemologia: Aimé Césaire, Frantz Fanon e o pensamento decolonial. **Revista Estudos Libertários**. UFRJ, VOL.1. 1º semestre de 2019. s/p.

Torquato Ventura Canuto, L., Zuluaga Henao, N., Dos Santos Gregório Neves, R., & de Castro Balbino, S. AFROCENTRICIDADE: BASES TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICAS AFRICANAS E AFRO-DIASPÓRICAS PARA REPENSAR A EDUCAÇÃO BRASILEIRA. **Revista da ABPN**. v. 17, Edição Especial / Novembro, 2023

THOBIAS, Thiago de Oliveira. Aproximando pensamento social brasileiro e pensamento pós-colonial: Pressupostos e pistas para um diálogo decolonial com Sérgio Buarque de Holanda, a partir da releitura crítica de “Raízes do Brasil”. 2020. Disponível em: < <https://editora.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/anais/1422/assets/edicoes/2020/arquivos/22.pdf>. Acesso em 05 de ago., 2023.

TRAPP, Rafael Petry. SILVA, Mozart Linhares. Movimento negro no Brasil contemporâneo: estratégias identitárias e ação política. **Revista Jovem Pesquisador**, Santa Cruz do Sul, v. 1, p. 89-98, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (UFMA). **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros. Maranhão:** UFMA, 2017a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (UFMA). **Resolução Consepe nº 1.657, de 24 de outubro de 2017.** Aprova a reformulação do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros, modalidade presencial, no campus São Luís. Maranhão: UFMA, 2017b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **LICENCIATURA INTERDISCIPLINAR EM ESTUDOS AFRICANOS E AFRO-BRASILEIROS. Proposta de curso. Proponente: NEAB-UFMA.** São Luís, 2014.

VALENCIA, Oliver Quijano. Césaire y la formación de pensamientos decoloniales. ISSN 1405-1435, UAEM, México, núm. 43, enero-abril 2007, pp. 255-262.

VIANA, Maria da Guia. **Os desafios da implementação da lei 10639/2003:** entre as ações da política nacional de promoção da igualdade racial e a política educacional no Maranhão. São Luís: EDUFMA, 2015.

WALLERSTEIN, Immanuel. **Historia y dilemas de los movimientos antisistémicos.** Ed. Contra historias, México, 2008.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ. Santiago. GROSGOUEL, Ramón (orgs). **El giro decolonial Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.** Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. Pp. 47-62.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. (tradução). **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPel).** V. 05, N. 1, Jan.-Jul., 2019. pp. 6-39.

WALSH, Catherine. Introducción: Lo pedagógico y lo decolonial. Entretejiendo caminos. In: Walsh, Catherine. (org.). **Pedagogías Decoloniales:** prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Ecuador: Abya-Yala 2013. t.1. (Pensamiento Decolonial.). pp. 23-68.

WALSH, Catherine. Introducción (Re)pensamiento crítico y (de)colonialidad. In: **PENSAMIENTO CRÍTICO Y MATRIZ (DE)COLONIAL: REFLEXIONES LATINOAMERICANAS.** Primera edición: Universidad Andina Simón Bolívar / Ediciones Abya-Yala Quito, mayo 2005. pp. 13-37

WIRTH, L.E. Religião e epistemologias pós-coloniais. In: PASSOS, J.D.; USARSKI, F. (Org.). **Compêndio de Ciência da Religião.** São Paulo: Paulinas, 2013. p.129-142

APÊNDICES

Apêndice A - Roteiro de entrevista

1 - Quais foram os principais desafios enfrentados durante o processo de formulação do curso de Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-brasileiros, desde a concepção da ideia até sua implementação?

(Objetivo da pergunta: Identificar barreiras e dificuldades no contexto institucional e social que influenciaram a criação do curso).

2 - Como a proposta do curso dialoga com as demandas históricas e políticas levantadas pelo movimento negro organizado no Brasil?

(Objetivo da pergunta: Relacionar o curso às lutas históricas do movimento negro por uma educação antirracista e à implementação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008.)

3 - Quais foram as principais influências teórico-epistemológicas consideradas na elaboração do Projeto Pedagógico do curso?

(Objetivo da pergunta: Explorar a inclusão de epistemologias decoloniais e outras narrativas não eurocentradas no currículo do curso).

4 - Qual foi o papel do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) e de outros atores institucionais na formulação e aprovação do curso?

(Objetivo da pergunta: Compreender a articulação entre diferentes grupos e setores na construção da licenciatura).

5 - Como os documentos legais, como a Lei 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais, foram utilizados para embasar e justificar a criação do curso?

(Objetivo da pergunta: Avaliar a importância de legislações e políticas públicas na implementação do curso como projeto decolonial).

6 - Na sua visão, de que forma o curso contribui para a construção de uma proposta educativa antirracista e decolonial, e quais resultados já podem ser observados nesse sentido?

(Objetivo da pergunta: Identificar impactos do curso na educação e possíveis avanços em direção a um ensino mais inclusivo e diversificado).