

Educação antirracista e decolonial: Experiências e vivências de mulheridades negras e indígenas e a literatura em sala de aula

Anti-racist and decolonial education: Experiences and lived experiences
of black and indigenous womanhood and literature in the classroom
Educación antirracista y decolonial: Experiencias y vivencias de la mujer
negra e indígena y la literatura en el aula

Amadeu Cardoso do Nascimento¹
Cleânia Martins de Oliveira²

Resumo: O ano de 2023 é um marco para a educação brasileira, são 20 (vinte) anos da Lei Nº 10.639/2003 que torna obrigatório o ensino de História e Cultura afro-brasileira na educação básica pública e privada, e 15 (quinze) anos da Lei Nº 11.645/2008 que modifica a anterior ao tornar obrigatório o estudo da História e Cultura indígena e afro-brasileira na educação básica. A história contada oficialmente, ou a história única, (Adichie,2019) sobre a população africana, afro-brasileira e indígena no ambiente escolar é marcada por silenciamento, negação, estereótipo e estigma, o que caracteriza um sistema educacional estruturante excludente. Este artigo tem por objetivo refletir sobre a Lei Nº 10.639/2003 no ambiente de sala de aula e o combate ao racismo a partir do Projeto interdisciplinar “Experiências e vivências de mulheridades negras e indígenas e a literatura em sala de aula”, realizado na Escola de Ensino Fundamental Fernando Cavalcante Mota, no município de Capistrano-CE. Com uma abordagem quantitativa na busca de resultados que representem o contexto investigado (Godoy, 2001), traçamos como caminho metodológico, a partir da observação participante, com base uma etnografia (Nascimento, 2022), informada pela teoria decolonial e antirracista.

Palavras-chave: Lei Nº 10.639/03; Educação; Antirracista; História.

Abstract: The year 2023 is a milestone for Brazilian education, twenty (20) years of Law Nº 10.639/2003 which makes mandatory the teaching of Afro-Brazilian history and culture in public and private basic education, and fifteen (15) years of Law Nº 11.645/2008 which modifies the previous one by making mandatory the study of indigenous and Afro-Brazilian history and culture in basic education. The history officially told, or the unique history, (Adichie,2019) about the African, Afro-Brazilian and indigenous population in the school environment is marked by silencing, denial, stereotyping and stigma, an exclusionary structuring educational system. This article aims to reflect on Law Nº 10.639/2003 in the classroom environment and the fight against racism from

1 Doutorando em Sociologia e Antropologia pelo Programa de Pós-graduação em Sociologia e Antropologia (PPG-SA) da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Mestre em Antropologia Social pela Universidade Internacional da Integração da Lusofonia Afro-brasileira (Unilab). Historiador e Antropólogo. Professor da Rede Municipal de Capistrano. Orcid: 0000-0002-4785-608X. E-mail: amadeumatof@hotmail.com.

2 Mestra em Linguística pela Universidade da Formação. Professora da Rede Estadual do Ceará e Municipal de Capistrano. Orcid: 0009-0003-2265-7812. E-mail: cleaniadeoliveira@hotmail.com.

the interdisciplinary project “Experiences and experiences of black and indigenous women and literature in the classroom”, held in the Elementary School Fernando Cavalcante Mota, Capistrano. With a quantitative approach in search of results that represent the investigated context (Godoy, 2001), we trace as methodological path, from participant observation, based on an ethnography (Nascimento, 2022), informed by decolonial and antiracist theorist.

Keywords: Law N° 10.639/03; Education; Anti-racist; Classroom.

Resumen: El año 2023 es un hito para la educación brasileña, son veinte (20) años de la Ley N° 10.639/2003 que hace obligatoria la enseñanza de la Historia y Cultura Afrobrasileña en la enseñanza básica pública y privada, y quince (15) años de la Ley N° 11.645/2008 que modifica la anterior haciendo obligatorio el estudio de la Historia y Cultura indígena y afrobrasileña en la enseñanza básica. La historia oficialmente contada, o la historia única, (Adichie, 2019) sobre la población africana, afrobrasileña e indígena en el ambiente escolar está marcada por el silenciamiento, la negación, el estereotipo y el estigma, lo que caracteriza un sistema educativo estructurante excluyente. Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre la Ley N° 10.639/2003 en el ambiente del aula y la lucha contra el racismo a partir del proyecto interdisciplinario “Experiencias y vivencias de las mujeres negras e indígenas y la literatura en el aula”, realizado en la Escuela Primaria Fernando Cavalcante Mota, en el municipio de Capistrano-Ce. Con un enfoque cuantitativo en la búsqueda de resultados que representen el contexto investigado (Godoy, 2001), trazamos como camino metodológico, a partir de la observación participante, basado en la etnografía (Nascimento, 2022), informado por la teoría decolonial y antirracista.

Palabras-clave: Ley N° 10.639/03; Educación; Antirracista; Aula.

Introdução

Este artigo tem por objetivo refletir sobre as possibilidades de vivenciar a implantação da Lei N° 10.639/2003 e da Lei N°11.645/2008, leis que obrigam o ensino da cultura e história dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas no ambiente de sala de aula e o combate ao racismo, a partir da experiência do autor enquanto Coordenador pedagógico, professor, historiador e antropólogo e da autora enquanto professora de Língua Portuguesa na Escola de Ensino Fundamental Fernando Cavalcante Mota, município de Capistrano, estado do Ceará. Assim, buscando romper com racismo epistêmico dos saberes da população negra e indígena, foi realizado o projeto “Experiências e vivências de “mulheridades” negras e indígenas e a literatura em sala de aula”. A categoria mulheridade parte do entendimento proposto por Oyěwùmí (2021) e Nascimento (2021) a partir das experiências múltiplas de se viver a autoafirmação de identidade de ser mulher.

Acompanhamos, vivenciamos e realizamos o Projeto na E.E.F. Fernando Cavalcante Mota, na cidade de Capistrano, Ceará, executado entre os meses de março, abril e maio de 2023. O Projeto contou como público-alvo estudantes de 5º ao 9º ano da educação básica, totalizando 400 alunos/as, 30 professores/as e um corpo administrativo pedagógico, totalizando 35 funcionários/as. Compartilhando esse projeto com a comunidade escolar, a coordenação pedagógica juntamente com os/as docentes da área de Linguagens e códigos realizaram um série de atividades, contando com a colaboração de docentes das áreas de Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática.

Com uma abordagem quantitativa na busca de resultados que representem o contexto investigado (GODOY, 2001), traçamos como caminho metodológico, a partir da observação participante, com base em uma etnografia (NASCIMENTO, 2022) informada pela teoria decolonial, a fim de compreender as possibilidades das vivências e experiências cotidianas no espaço escolar. Desse modo, perceber o impacto da Lei Nº 10.639/2003 no ambiente de sala de aula e o combate ao racismo epistêmico tem sido uma ação contínua.

Conforme apresenta Carreira (2018), “o racismo é compreendido aqui como fenômeno que desumaniza, que nega a dignidade às pessoas e a grupos sociais com base na cor da pele, no cabelo, em outras características físicas ou da origem regional ou cultural” (CARREIRA, 2018, p. 128). A luta antirracista requer superação, assim os obstáculos, desafios e oportunidades associados a esta controversa estrutura racista, especialmente em termos de reflexão crítica e desconstrução, encoraje mais pessoas brancas e instituições dedicadas a promover, proteger e garantir direitos de pessoas racializadas. O ambiente escolar por meio de seu currículo deve integrar uma educação antirracista. Segundo Gomes (2007):

[...] a inserção da diversidade nos currículos implica compreender as causas políticas, econômicas e sociais de fenômenos como etnocentrismo, racismo, sexismo, homofobia e xenofobia. Falar sobre diversidade e diferença implica posicionar-se contra processos de colonização e dominação. É perceber como, nesses contex-

tos, algumas diferenças foram naturalizadas e inferiorizadas sendo, portanto, tratadas de forma desigual e discriminatória. É entender o impacto subjetivo destes processos na vida dos sujeitos sociais e no cotidiano da escola. É incorporar no currículo, nos livros didáticos, no plano de aula, nos projetos pedagógicos das escolas os saberes produzidos pelas diversas áreas e ciências articulados com os saberes produzidos pelos movimentos sociais e pela comunidade (2007, p. 25).

Para Bárbara Carine Soares Pinheiro (2023, p. 40) “o antirracismo é uma responsabilidade ocidental cujo centro é o racismo, por ser uma construção ocidental”. Desse modo, o papel da branquitude na luta antirracista é fundamental, porque foram essas pessoas que criaram o racismo. A luta antirracista é coletiva, é fundamental que as pessoas brancas assumam essa tarefa.

As pessoas brancas têm um papel importante na luta antirracista. Obviamente que não é um papel tutelador, infantilizador de pessoas negras, mas sim um papel que se relaciona com o seu próprio campo de atuação, com o que elas podem fazer nos espaços em que não estamos. (PINHEIRO, 2023, p. 41)

É preponderante que se assume a luta antirracista no ambiente escolar, buscando entender que o currículo, a educação e produção de conhecimento também operam dentro de sistemas de opressão que replicam a discriminação e o racismo, é preciso assumir compromissos mútuos de alianças antirracistas. Dialogamos com o pensamento de Walter Dignolo (2008) quando apresenta o legado do racismo, assim, acreditamos que o ensino de literatura e da produção de conhecimento podem ir além de uma análise simplista, realizando críticas às condições impostas pelo racismo. Como afirma Pereira (1978) “não há colonialismo sem racismo(...) o racismo não vitima somente os povos colonizados, mas também de forma persistente, ainda que por vezes mascaradas, todos aqueles que estão submetidos a formas de dominação que utilizam o mito racial (PEREIRA, 1978, p.14). Segundo Munanga:

Vive-se o preconceito cotidianamente. Conjunto de condutas, de reflexos adquiridos desde a primeira infância, valorizado pela educação, incorporou-se o racismo colonial tão naturalmente aos gestos, às palavras, mesmo as mais banais, que ele parece constituir uma das mais sólidas estruturas da personalidade colonialista (1998, p. 12).

A história contada oficialmente, ou a história única (ADICHIE, 2019) sobre a população

africana, afro-brasileira e indígena no ambiente escolar é marcada por silenciamento, negação, estereótipo e estigma, um sistema educacional estruturante excludente, o que Suely Carneiro categorizou como epistemicídios (2023). A história de luta da população afro-diaspórica entre o continente africano e americano é secular, as formas de resistências se configuraram de muitas maneiras, desde as primeiras fugas, formação de quilombos, suicídios, assassinatos de feitores, compras de alforrias, de forma coletiva ou individual (NASCIMENTO, 2016).

Ao longo do século XX se formou o Movimento Negro, reivindicando cada vez mais uma democracia incluyente, enfrentou a Ditadura Civil-Militar Brasileira (1964-1985), foram às ruas no movimento “Diretas Já” e ajudou a elaborar/discutir a Constituição Federal de 1988 (RIBEIRO, 2014).

A trajetória do Movimento Negro corresponde à dinâmica e ao desenvolvimento do país. Portanto, para a compreensão sobre o processo organizativo do Movimento Negro é necessária a conexão com a história e a memória, e, também, com a elaboração teórico-política sobre os movimentos sociais (em especial o negro) e as redes de movimentos sociais, desde o período da escravidão até a contemporaneidade (2014, p.1).

Com ao advento da Constituição Federal em 1988, e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1996, alguns caminhos se abriram para se pensar em uma possível sociedade em que direitos entre brancos e negros sejam tratados de formas iguais, com equidade, oportunidades, acesso e permanência. Contudo, o racismo estrutural (ALMEIDA, 2019) continuou assolando, e ainda permanece presente. O racismo como uma máquina de morte, de “corpos que não importam” (BUTLER,2019), uma necropolítica da morte (MBEMBE, 2018).

O racismo opera nas relações cotidianas (KILOMBA, 2019), subjugando as experiências e vivências da população negra no Brasil, as reivindicações e lutas por educação de qualidade e para inclusão da história afro diaspórica no currículo escolar foi/é uma pauta do Movimento Negro. Como resultado dessa luta, foi promulgada a Lei Nº 10.639 de 2003, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira na educação básica da rede pública e privada de todo o

Brasil (NASCIMENTO, 2016). E em 2008 foi aprovada a nova Lei Nº 11.645/2008 que altera o artigo 26A da LDB para reconhecer e valorizar tornando obrigatório o ensino da História e da cultura afro-brasileira e indígena e sua contribuição para a formação da identidade nacional. (Brasil, 2004). Segundo Lima e Rodrigues,

a Lei 10.639/03 e a Lei 11645, que determinam o ensino da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena nos sistemas de ensino público e privado, de forma que toda a comunidade escolar – professores/as, alunos/as, gestores/as e funcionários/as – possa se envolver em práticas educativas em prol da superação do racismo e de outras formas de discriminação, fazendo isso de forma crítica, consistente e transformadora (2022, p. 20).

Para Kathia Alexandra Lara Canizares,

a Lei, 11.645/2008, que promove a inclusão do estudo da cultura indígena nas escolas públicas e privadas, propõe-se um caminho que considere a superação do silenciamento e invisibilidade da cultura dos povos indígenas no sistema educativo, por meio da leitura de textos literários de autoria indígena e não indígena (2019, p. 5).

Os 20 anos da Lei Nº 10.639/2003 e 15 anos da Lei Nº 11.645/2008 caminham com muitos desafios e possibilidades de sua prática em sala de aula. Dessa maneira, quais as possibilidades de uma educação antirracista a partir da literatura negra e indígena no contexto escolar? Com essa problemática mobilizamos saberes, teorias e conhecimentos sobre o tema no contexto escolar.

Recorrendo à literatura produzida por pessoas negras, indígenas e aliadas ao movimento negro, a partir dos dados coletados, foi realizado um diálogo sobre o universo escolar e os limites e possibilidades da aplicação da Lei Nº 10.639/2003 em sala de aula. O universo escolar reforça o ambiente colonial herdado da colonização, a obliteração histórica dos saberes das mulheres negras e indígenas por meio de epistemologias racistas, do racismo epistêmico (CARNEIRO, 2023), do racismo estrutural (ALMEIDA, 2019) e rejeição da pretagogia (PETIT, 2015). Para Petit,

A Pretagogia é uma semântica que carrega a arte e o direito de ser genuíno e assim se afirmar. É incorruptível perante o respeito por raízes orgulhosamente à mostra. Mas não por vaidade. E sim pelo combate sem tréguas ao monstro que se alimenta do racismo que a desqualifica (2015, p. 19).

De modo, adentrando no espaço escolar e partir dos saberes educacionais analisamos neste estudo maneiras de como a Escola investigada, a partir do Projeto Escolar, combateu o racismo epistêmico e o racismo estrutural (ALMEIDA, 2019) no ambiente escolar e, especificamente, em sala de aula. Combater o racismo na sociedade brasileira é um dever, e um dos caminhos para isso é a educação.

20 anos da Lei Nº 10.639 e a educação antirracista

O ano de 2023 é um marco para a educação brasileira, são 20 anos da Lei Nº 10.639/2003 que torna obrigatório o ensino da História e cultura afro-brasileira na educação básica pública e privada, e 15 anos da Lei Nº 11.645/2008 que modifica a anterior ao tornar obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira na educação básica. Caminhando com essas duas leis e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais para o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2004) e com o documento de Referência Curricular do Ceará (2019) que orienta e insere o tema no ambiente escolar, compreendemos a necessidade de uma educação antirracista, decolonial e com uma “desobediência epistêmica” (MIGNOLO, 2008).

O conhecimento crítico e a apropriação consciente da história, cultura e literatura afro-brasileira, africana e indígenas são conhecimentos indispensáveis no processo de educação antirracista, assim como no fortalecimento dos sentimentos de identidade e cidadania. Na perspectiva de Freire, um ensino baseado em uma construção e conhecimento conjunto entre docente e discente, uma educação libertadora em que “o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão (FREIRE, 1996, p. 14).

Em sua obra “*Ensinado a transgredir*”, hooks (2013) nos propõe um diálogo trazendo ao centro da questão a construção de saberes e práticas educacionais onde o educando mantenha-se

vivo na arte de aprender e que o seu senso de curiosidade seja instigado, pois, “quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando “curiosidade epistemológica”, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto (FREIRE, 1996, p. 14).

Assim, “a história única” (ADICHIE, 2019), ou a história oficial contada ou não contada, deixou lacunas que podem ser transgredidas com uma proposta de educação transgressora (HOOKS, 2013), uma desobediência epistêmica (MIGNOLO, 2008) e autônoma (FREIRE, 1970). É com a desobediência epistêmica e com uma crítica à colonialidade em sala de aula (SEGATO, 2021), que o projeto buscou, por meio da literatura, um diálogo interseccional de gênero e raça (COLLINS, 2020) em sala de aula, contribuindo para um entendimento da mulher indígena e negra com autonomia (GONZÁLEZ, 2021), como potência de si, de origem amefricana (GONZÁLEZ, 1988).

A educação libertária (FREIRE, 1996) e transgressora (HOOKS, 2013) rompem barreiras de uma educação que se firmou colonial. Desse modo, o projeto vivenciado pela E.E.F. Fernando Cavalcante Mota possibilita produção de conhecimento e saberes por meio de vivências e experiências compartilhadas com mulheridades negras, indígenas, ciganas, e outras minorias. Enegrecer o ambiente escolar (CARNEIRO, 2013), o currículo escolar por meio da literatura em sala de aula é criar possibilidades outras para a população negra, afro diaspórica e indígena, contribuindo para romper com o racismo. Desse modo, Segundo Pinheiro,

O Brasil é um país estruturalmente racista e, nesse cenário, não há como fugir do racismo na escola. Como já dialogamos aqui, a escola é um complexo social gestado no interior de uma sociedade, que carrega as marcas estruturais dela. Isso não significa que, como a escola reproduz racismo, não há nada a ser feito. Muito pelo contrário: sendo a escola um espaço de reprodução dessas estruturas de opressão, precisamos pensar em mecanismos de superação dessas mazelas também, principalmente por meio do sistema educacional formal (2023, p. 46).

Do mesmo modo de Pinheiro (2023), quando propõe uma educação antirracista, Sueli Car-

neiro (2023) apresenta os epistemicídios como formas de apagamentos dos saberes da população negra, agindo de forma sistêmica contra as mulheres negras e indígenas. Dialogando com Oyèrónké Oyěwùmí (2021) as mulheridades são todas as experiências possíveis de se viver, a partir de uma autoafirmação de identidade. Leticia Nascimento (2021) colabora com a categoria mulheridades a partir do entendimento múltiplo de experiências de mulheres cisgêneras, trans e travestis. De acordo com Maria Clara Araújo Passos reivindica uma educação a partir da pedagogia das travestilidades (PASSOS, 2022, p. 107), como “um conjunto de outras possibilidades pedagógicas orientadas pelo ponto de vista das travestis e transexuais enquanto educadoras-educandas, dentro das escolas e universidades ou fora delas, atuando na sociedade”. Experiências e vivências de mulheridades negras e indígenas foram invisibilizadas com várias tentativas de apagamento histórico de seus saberes, a colonialidade do poder e do saber (QUIJANO, 2009) se fez presente no universo escolar.

A pedagogia libertadora, (FREIRE, 1996), educação transgressora (HOOKS, 2012), pretagogia (PETITI, 2015), educação decolonial (MIGNOLO, 2008) e pedagogia das travestilidades (ARAÚJO, 2022), caminham juntas para questionar saberes coloniais que fortalecem o racismo cotidiano e estrutural. É na união entre literatura negra e indígena como memória, identidade, resistência e pertencimento, para além de técnicas, mas como vivências, um fenômeno social e educacional na luta antirracista se faz necessária no ambiente escolar.

Partindo desse entendimento, uma escola democrática se faz com todas as possibilidades de vivências para a diversidade, inserindo em seu currículo a literatura negra e indígenas em sala de aula. A sociedade colonial buscou apagar ou padronizar as experiências de mulheridades, principalmente no sentido de “como ser mulher”, esse preço é mais forte em corpos racializados, como de mulheres negras e indígenas, criando “imagens de controle” (COLLINS, 2019) sobre essas categorias. Sobre “imagem de controle”, são dispositivos criados para inferiorizar ou cristalizar

imagens de mulheres negras na sociedade (NASCIMENTO, 2022).

Para Grada Kilomba (2019), escritora afro-portuguesa, em seu fabuloso livro “*Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano*” relata e analisa experiências pessoais de racismo e sexismo cotidiano com mulheres da Diáspora Africana na Europa. A autora mostra a importância do pessoal e do subjetivo na construção do conhecimento e do discurso acadêmico, enfatizando que todas as pessoas falam de um lugar específico, de uma história e de uma realidade específica, onde não há neutralidade. A partir dessa perspectiva, o racismo se faz presente no ambiente escolar. Se apresentando de diversas maneiras como racismo epistêmico, racismo religioso, racismo estrutural (CARNEIRO, 2023; ALMEIDA, 2019). Como diz Silvio de Almeida (2019, p.41), “o racismo constitui todo um complexo imaginário social que a todo momento é reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional”. Enfrentar o racismo no ambiente escolar é romper com uma “história única” contada sobre os povos afro-brasileiros e africanos (ADICHIE, 2019).

Para a pesquisadora Lelia Gonzalez (1984, 1988), a arma contra o racismo deve ser enfrentada diariamente. Segundo Nascimento (2016, p. 11), “trabalhar a cultura Afro-brasileira é umas das melhores formas de combatermos o racismo, a violência e discriminação racial”. De fato, houve ao longo da história uma negação dos saberes, das ciências e experiências da população afro diaspórica no Brasil, subalternizando esses povos ao lugar de não existência. Assim, como Paulo Freire (1996) propõe uma educação libertária, bell hooks (2013) apresenta uma educação transgressora, capaz de mudar as estruturas sociais e formas de pensar.

Ao longo da pesquisa buscamos perceber a necessidade de combater o racismo no ambiente escolar e fazer valer a Lei Nº 10.639 de 2003. Os entraves geradores desse descompasso entre políticas públicas e sua implementação, compartilhamos do pensamento de Ivan Lima e Vera Rodrigues (2022), quando apresentam “o primeiro desafio para o/a educador/a é a compreensão de

que o racismo e suas formas correlatas de discriminação se manifestam nas práticas educativas e no currículo escolar” (LIMA; RODRIGUES, 2022, p.13).

Educação antirracista na sala de aula e no ambiente escolar

Acompanhamos e realizamos as atividades do projeto a partir do diálogo entre Coordenação pedagógica e docentes da área de Linguagens e códigos, professores/as de Língua Portuguesa, Arte, Música, Educação Física e Língua Inglesa. Ainda contamos com a colaboração de docentes dos componentes curriculares de História, Geografia, Matemática, Ciências e Ensino Religioso.

A ideia surgiu a partir da necessidade de construirmos uma educação Antirracista por meio do ensino de Literatura. Com base na experiência de coordenador pedagógico vivenciada na mesma escola, quando acompanhei e contribuí para a realização de um projeto intercultural e antirracista elaborado pela professora de Língua Portuguesa Lidiane Nascimento Gomes, durante o ano de 2021, ainda no período da pandemia do Covid-19, em uma turma de 9º ano dos anos finais da educação básica, encontramos caminhos possíveis para fortalecer no chão da sala de aula/na escola uma educação plural, diversa, decolonial, pretagogia e antirracista. Segundo Lidiane Nascimento Gomes e Evaldo Ribeiro Oliveira (2023)

Convidamos ainda o professor historiador, Amadeu Cardoso Nascimento, para ministrar uma palestra com o tema: A luta antirracista é nossa. A condução do momento se deu de forma rica e interativa. Foi trabalhado o vídeo com a música: “A carne”, da cantora Elza Soares; slides com imagens de pessoas negras ocupando diferentes profissões; e ainda foi proposto algumas reflexões sobre frases, palavras e expressões com significados racistas. A atividade teve os seguintes objetivos: desconstruir estereótipos e preconceitos em relação à identidade negra, discutir sobre o racismo e suas consequências na sociedade brasileira (2023, p. 141).

Ainda sobre o projeto de intervenção pedagógica, conforme Gomes e Oliveira (2023)

As atividades tiveram como objetivo realizar leitura de textos literários de maneira prazerosa e reflexiva, promover debate acerca dos mesmos e discutir as temáticas abordadas nos textos relacionando-os com a história e cultura afro-brasileira, proporcionando ainda, o conhecimento da vida da escritora Conceição Evaristo e suas produções literárias (2023, p. 140).

A vivência do Projeto “Experiências e vivências de mulheridades negras e indígenas e a literatura em sala de aula”, deu-se de diversas formas. Durante a primeira semana, foi apresentado o projeto em uma sala temática. O evento de abertura e apresentação contemplou as turmas de 5º a 9º anos, dos turnos matutino e vespertino. A ação contou com a participação da Coordenação pedagógica, docentes e discentes. Na ocasião a Coordenação Pedagógica realizou uma oficina de pactuação antirracista com todos os alunos. Apresentando termos racistas, o coordenador elaborou um painel com imagens positivas e representativas de mulheres negras e indígenas. Logo em seguida, o professor de música e uma aluna da turma do 7º ano, cantaram a música “Cota não é esmola”, de Bia Ferreira. Essa ação inicial foi apresentada, conforme pensa Pualina Chiziane, quando diz: “Nós, mulheres, somos oprimidas pela condição humana do nosso sexo, pelo meio social, pelas ideias fatalistas que regem as áreas mais conservadoras da sociedade” (2013, p. 200).

Dialogando com o que apresenta Gayatri Spivak (2010) em “*Pode o subalterno falar?*”, assim, é uma crítica da constituição ideológica do sujeito, codificando a violência epistêmica da educação dos sujeitos coloniais. A proposta de Spivak (2010) em repensar a historiografia colonial indiana, abre possibilidades de considerarmos como as mulheres foram inseridas nas margens, como um projeto colonial. A violência epistêmica da lei e educação colonial, silenciou e desarticulou o agenciamento feminino (SPIVAK, 2010, p. 55), no que reflete que, “à questão da mulher subalterna, vou propor que a possibilidade da existência da própria coletividade é persistentemente negada pela manipulação do agenciamento feminino.” Assim, ao longo das vivências em sala de aula, as questões como: Quem são as mulheres negras e indígenas que historicamente compõem a vida cotidiana como figura anônima, salvo raríssimas exceções, carregando os fardos da opressão de gênero, raça e classe? Quais os condicionantes sociais, culturais e econômicos da vida dessas mulheres? Quais são as estratégias para garantir criatividade e se manterem determinadas na luta pela vida com qualidade na sociedade contemporânea? De que modo essas mulheres são represen-

tadas socialmente no âmbito midiático durante muitos anos? O que foi silenciado durante décadas de história sobre suas experiências e vivências? Desse modo, o envolvimento dos estudantes durante as aulas seguiu por meio de uma metodologia utilizando músicas, poesias, construção de painéis, debates e leituras encenadas de textos temáticos.

O projeto percorreu as seguintes etapas e propostas pedagógicas, apresentadas abaixo, que foram denominados em quadros ou seções temáticas: Círculos de leitura literária; Cineclube; Observatório impressa; Quadro: E eu não sou uma mulher; Colecionando memórias; Mulheres no poder; Exposição artística; Representações esportivas; Vidas de mulheres negras e indígenas importam; Cantos e encantos; Religiosidades e crenças; Mulheres na Ciência, e por fim, a Culminância dessas atividades.

Ao que se refere aos Círculos de leitura literária, nessa etapa os estudantes participaram de círculos de leitura de textos das principais autoras da Literatura negra e indígena, selecionados previamente pelo docente, seguidos de comentários, registros e discussões sobre sentimentos, concepções e descobertas. Esse momento consistiu em uma vivência literária, em que a leitura fugiu dos percalços das atividades meramente interpretativas.

Outro momento foi o Cineclube, com apresentação de Curtas e Documentários sobre a temática do projeto, seguido de atividades em grupo para discussões, registros, produção de murais e apresentações realizadas pelos docentes.

Outra proposta foi o “Observatório impressa”, em que foram solicitados aos estudantes notícias, reportagens, manchetes e vídeos que retratassem as figuras negras e indígenas, para uma análise discursiva de expressões, estereótipos, ideologias e modos de representação dessas mulheridades. Desse modo, a partir da discussão sobre representações e estereótipos, foi solicitada a produção de desenhos para exposição em sala, apresentando de que forma essas mulheres são representadas pela mídia.

Ao longo do projeto foi realizado o “Quadro: E eu não sou uma mulher”, inspirado na obra de bell hooks (2020). Segundo Nascimento (2022),

[...] a autora apresenta as múltiplas possibilidades de se entender as experiências vividas por mulheres, no caso aqui as mulheridades e feminilidades negras. Narmando o sistema de opressão nas relações raciais nos Estados Unidos da América, hooks traz para o centro do debate o impacto da opressão racista e sexista no status social das mulheres negras. Assim, essas formas de opressão vulnerabilizaram as mulheres negras. Desse modo, o movimento feminista negro passou a questionar a ideia universal de ser “mulher”. A autora apresenta ao longo de sua obra o discurso da mulher negra Sojourner Truth, quando em 1851 em uma reunião de clérigos, manifestou seu discurso após ouvir vários homens falarem sobre os direitos das mulheres (NASCIMENTO, 2022, p. 60).

Conforme bell hooks (2020), a frase “e não sou uma mulher?” questiona as representações ocidentais de ser mulher, do mesmo modo apresenta a nigeriana Oyéronké Oyèwùmí (2021, p. 46-47), “as teorias feministas tornam-se ferramentas de hegemonia na medida em que são aplicadas universalmente, partindo do pressuposto de que as experiências ocidentais definem o humano”. A ação tinha como objetivo levar para a sala de aula textos, vídeos, expressões e imagens que deixavam transparecer a diferença de tratamento nas lutas femininas entre mulheres negras, brancas, indígenas, transexuais e travestis e apresentar aos discentes, direcionando-os a perceberem tais diferenças e principais causas desse acontecimento. Após debate sobre essas concepções, foram realizadas com eles a produção de um fanzine ou painel sobre essas discussões.

A ação “Retratos de experiências e vivências”, tinha como objetivo convidar mulheres negras e indígenas para palestrar com as turmas, retratando suas experiências, representatividades e vivências na sociedade atual, a partir disso foi realizada produção de textos sobre as discussões realizadas durante a palestra. A construção de uma ideia de representatividade positiva de mulheres negras e indígenas rompendo com imagens de controle (BUENO, 2020), traça uma linguagem inscrita na representação intelectual de grupo subalternizados. Desse modo, retratar a experiência dessas mulheridades e sua presença em sala de aula:

[...] atravessa a narrativa representativa do conceito de pessoa ocidental: seu passado amarrado a traiçoeiros estereótipos de primitivismo e degeneração não produzira uma história de progresso civil, um espaço para o Sócios; seu presente, desmembrado e deslocado, não conterá a imagem de identidade que e questionada na dialética mente/corpo e resolvida na epistemologia da aparência e realidade. Os olhos do homem branco destroçam a corpo do homem negro e nesse ato de violência epistemológica seu próprio quadro de referência e transgredido, seu campo de visão perturbado. (BHABHA, 2013, p. 73)

Conforme Homi Bhabha (2013), a produção de uma identidade é a transformação do ser, ao assumir uma imagem, uma representação dela mesma, com marcas ou fissuras, sendo possível pensar em outras histórias das mulheres negras e indígenas. Assim, a atividade proposta descrita acima de maneira semelhante conversa com o que propõe Ndashe (2018)

história única é, de fato, uma história perigosa que torna mais fácil impor soluções rápidas no mar “do nada”; torna mais fácil enfraquecer os processos locais simplesmente porque “eles não estão acontecendo”; e torna mais fácil cooptar indivíduos e chamá-los de movimentos locais com vistas a ganhar o apoio em um país (2018, p. 79).

As estratégias propostas ao longo do projeto, tiveram a ideia de construção, de romper com a “indignidade, o estigma, a violência e o ódio” (NDASHE, 2018, p.82) e discurso de ódio contra mulheres (TRINDADE, 2022) evidenciados por valores, ideologias e pensamentos que buscam humilhar, inferiorizar as mulheres. Assim, discursos de cunho racista, sexistas, misógino, transfóbico, configuram-se como discurso de ódio subjugando de forma negativa as vivências de mulheres negras e indígenas, como vidas que não importam (BUTLER, 2019).

Conforme Audre Lorde (2020) pensa, as vidas das mulheres negras e indígenas, por meio de experiências positivas, entram na contramão da experiência da negação que é extremamente violenta para a comunidade negra. Desse modo, foi realizada a ação: “Vidas de mulheres negras e indígenas importam”, vivenciada pelos docentes do componente curricular de aulas de Matemática, foi realizada com os estudantes estudos de dados estatísticos a porcentagem de mulheres negras e indígenas que sofrem violência doméstica, abuso sexual e feminicídio no Brasil e no mundo. Comparando dados, produzindo tabelas e gráficos, apresentados pelos alunos nas aulas de Língua

Portuguesa, discutidos sobre causas e consequências desses crimes em nosso país.

Seguindo, outra atividade vivenciada ao longo do projeto foi as “Histórias de vida que inspiram vidas”, uma ação que propunha um rodízio de leituras em grupo, de biografias e autobiografias de mulheres negras e indígenas. Antes das leituras, foi entregue a cada equipe/ grupo uma imagem de uma personagem negra ou indígena sem a devida identificação, assim, foi pedido aos estudantes que construíssem uma história a partir da imagem analisada, sem saber de que personalidade se tratava. Em seguida, cada grupo apresentou a história produzida, de acordo com o que pensavam e imaginavam ser/pertencer a vida daquela mulher. Após apresentação, foi entregue aos grupos a verdadeira história de vida de cada uma das personagens, no intuito de que lessem e comparassem as duas histórias.

A discussão atravessou as diferenças e semelhanças entre as histórias e quais concepções tiveram. Comparar histórias de mulheridades negras e indígenas evidenciam as individualidades e particularidades para além da dor, da dor que corrói, da dor coletiva, da dororidade negra (PIEDA-DE, 2017). Segundo Piedade (2017) a dororidade negra une as experiências de mulheres em torno de uma dor coletiva. Nascimento (2022) reforça essa categoria a partir das dores e experiências de travestis e mulheres transexuais negras. “Por dororidade compreendemos como um lugar de afeto e razão, emoção e reflexão. Piedade fala da dororidade entre mulheres pretas como um movimento marcado pela inferioridade da mulher preta” (NASCIMENTO, A. 2022, p. 59) “Compreendemos a dor negra como um processo de memória, mas também como a branquitude faz dessa dor uma arma para assombrar a população negra e indígena. Conforme Alex Ratts (2006):

O corpo é igualmente memória. Da dor – que as imagens da escravidão não nos deixam esquecer, mas também dos fragmentos de alegria – do olhar cuidadoso para a pele escura, no toque suave no cabelo enrolado ou crespo, no movimento corporal que muitos antepassados fizeram no trabalho, na arte, na vida. Um golpe de cabeça, um jeito de corpo para escapar dos estereótipos, dos preconceitos e do racismo explícito. Um jeito de corpo para entrar nos lugares onde negros não entram ou ainda são minoria desigual. (RATTS, 2006, p.68)

A atividade “Colecionando memórias”, aconteceu por meio de uma visita de indígenas da comunidade indígenas Kanindé do Município de Aratuba, Ceará, na escola. Desse modo, foi possível conhecer a histórias das indígenas e do Cacique. Foi possível registrar, observar, tirar dúvidas e entrevistar os membros da comunidade. Segundo Abdias Nascimento (2009), resgatar a memória afrodescendente brasileiro é romper com a agressão sistemática do poder e dominação. A educação antirracista é uma estratégia do povo negro, de “estudiosos, pesquisadores, cientistas, filósofos e criadores de literatura e arte, pessoas do continente africano e da diáspora africana.” (2009, p.198). Desse modo,

A memória dos afro-brasileiros, muito ao contrário do que afirmam aqueles historiadores convencionais de visão curta e superficial entendimento, não se inicia com o tráfico escravo nem nos primórdios da escravidão, no século XV. Em nosso país, a elite dominante sempre desenvolveu esforços para evitar ou impedir que o negro, após a chamada abolição, pudesse assumir suas raízes étnica, históricas e culturais nossa lembrança a presença viva da Mãe África. (NASCIMENTO, 2009, p.196/197)

Em “Ideias para adiar o fim do mundo”, o autor Ailton Krenak (2019) também retoma a memória ancestral como possibilidade de construir outras possibilidades de existências. Realizando uma crítica ao capitalismo e a lógica do lucro, do preço e do mercado, Krenak (2019, p. 9) socializa:

Como justificar que somos uma humanidade se mais de 70% está totalmente alienado do mínimo exercício de ser? A modernização jogou essa gente do campo e da Floresta para viver em favelas e em periferias, para virar mão de obra em centros urbanos. Essas pessoas foram arrancadas de seus coletivos, de seus lugares de origem, e jogadas nesse liquidificador chamado humanidade. Se as pessoas não tiverem vínculos profundos com sua memória ancestral, com as referências que dão sustentação a uma identidade, vão ficar loucas neste mundo maluco que compartilhamos. (KRENAK, 2019, p. 9).

Por meio da memória, Krenak (2019) compreende a origem de seu povo e da humanidade, reestabelecendo uma conexão com a terra. Conforme Testa e Leite (2021), apresentando a história de Auritha Tabajara por meio de uma entrevista, colaboram:

Tabajara não desistiu, não desanimou, e encontrou na literatura e na contação de histórias sua pedra angular, seu caminho a levou para a sua “cura pela arte”. Ela acreditava (e ainda acredita) que a mulher indígena precisa do seu espaço na sociedade, precisa ter voz e visibilidade. Com o fim do casamento, foi para São Paulo capital, visto que queria dizer e mostrar ao mundo que a mulher indígena também pode se virar sozinha na cidade grande, ser capaz de aprender, ensinar e se inserir na sociedade como um todo, e ir para a universidade, trabalhar, conhecer outras culturas etc., sem deixar suas raízes, sem deixar de ser indígena. Depois, poder voltar para a aldeia a fim de ensinar e contribuir com o seu povo. (TESTA; LEITE, 2021, p. 280)

Desse modo, Rosana Rodrigues da Silva (2022) apresenta a importância da literatura infantil e da ancestralidade indígena como uma marca do ativismo, das origens e da ancestralidade.

A literatura indígena nos propicia conhecer histórias, hábitos e costumes dos povos nativos e nos leva a valorizar essa cultura, em contexto escolar e extraescolar, fora da aldeia; nas relações étnico-raciais, na convivência com a diversidade, no cuidado com a natureza, considerando as relações socioambientais e desenvolvendo a consciência ecológica (SILVA, 2022, p.76/77).

A atividade “Mulheres no poder: nas aulas de História e Geografia”, foi realizada pelos docentes de História e Geografia, na qual foi solicitado aos discentes uma pesquisa sobre a história das mulheres negras e indígenas que ocuparam espaços de poder, bem como destacar os estados e municípios de que fazem parte essas mulheres, logo em seguida foi realizada apresentação e análises sobre a temática em questão. Reestabelecer a voz de mulheres negras é fazer um diálogo proposto por Ratts (2006), dessa maneira, propomos esse diálogo também com as experiências de mulheres indígenas. Segundo Ratts (2006),

[...] as experiências individuais com os mecanismos racistas, plenamente transferíveis para outras pessoas negras, especialmente meninas, jovens e mulheres, a acompanham por toda a vida, e se expressam de maneira específica, quando adulta, com pensamento formado e com uma atividade intelectual definida (2006, p. 49).

A Exposição artística, durante as aulas de artes, foi realizada a partir de estudos sobre as principais atividades artísticas realizadas por mulheres negras e indígenas, em seguida foram apresentadas em forma de exposição no pátio da escola. A atividade “Representações esportivas” vivenciada nas aulas de educação física, destacou as principais atletas negras e indígenas dos es-

portes brasileiro e do mundo esportivo. Foi possível por meio dessa ação, construir narrativas de continuidade da consciência de luta político-social (NASCIMENTO, 2009) da população negra e indígenas. A construção da identidade das mulheres racializadas é uma experiência compartilhada com o racismo, um processo de racismo epistêmico. Por outro lado, “a construção do eu, da identidade como mulher negra, a experiência pessoal do racismo e do sexismo, a autoestima, podem ser abordadas como um processo do que contemporaneamente denominamos de empoderamento (RATTS, 2006, p.73).

“Na literatura indígena, a escrita assim como o canto, tem peso ancestral. Diferencia-se de outras literaturas por carregar um povo, história de vida, identidade, espiritualidade”. (KAMBEBA 2018, p. 40). A ação “Cantos e encantos”, realizada durante as aulas de Música e de Inglês, destacou as principais personalidades na música, na Literatura e nas Artes em geral que representem a diversidade, a autoria e as identidades de mulheres negras e indígenas no decorrer da história. Foi possível vivenciar na atividade “Religiosidades e crenças”, no componente curricular Ensino Religioso, estudos dirigidos sobre as principais religiões de matrizes africanas e indígenas, tradições e crenças, cosmogonias dessas mulheres, destacando a importância do respeito e tolerância religiosa, com responsabilidade cidadã e humanística de cada indivíduo numa sociedade de direitos. Realizou-se discussões e produção de mural sobre essas concepções.

Na atividade denominada “Mulheres na Ciência” realizada durante as aulas do componente curricular Ciências, os docentes realizaram pesquisas sobre as principais contribuições das mulheres negras e indígenas na produção científica do nosso país atualmente. Segundo Holanda e Gosselin (2023),

A presença feminina em sua diversidade nas universidades e nos espaços escolares amplia a visibilidade e a necessidade de se discutir a valorização das mulheres em contextos educacionais. A inclusão de mulheres de baixa renda, mães, negras, indígenas, quilombolas, ciganas, transexuais, com deficiência (PcD), dentre outras, é impulsionada nos últimos anos no Brasil pela implantação das políticas afirmativas de igualdade e acesso a oportunidades, como a Lei de Cotas em insti-

tuições federais de ensino superior e técnico para estudantes de escolas públicas (Lei nº 12.711, de 28 de agosto de 2012) e também as leis da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo oficial da rede de ensino (Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008). Tal cenário nos convida a pensar nas possibilidades e desafios das mulheres como protagonistas de suas próprias histórias (no plural) a partir da educação (2023, p. 14).

Assim, foi realizado um mural expositivo na sala de aula. Desse modo, apresentar a literatura, história e produção de mulheres negras e indígenas no ambiente escolar, segundo Olívio Jekupé (2018, p.29), compreende “que através da literatura nativa e através do rap podemos conscientizar a sociedade, uma sociedade que pouco sabe sobre os problemas indígenas no Brasil, na qual as escolas pouco falam sobre nós e sobre nossa situação”.

Por fim, todas as ações foram compartilhadas por docentes, discentes, núcleo gestor e comunidade, na quadra poliesportiva. A culminância e avaliação aconteceu por meio de uma Feira e Mostra Cultural e Artística, aberta a toda a comunidade escolar, onde foram apresentados todos os trabalhos desenvolvidos por alunos e professores no decorrer desse processo. Na ocasião, ainda contamos com a presença dos povos indígenas das comunidades Kanindé de Aratuba. Após o encerramento do projeto, a Diretora, representando o Núcleo gestor escolar destacou a importância do Projeto.

[...] a realização do Projeto Integrador Interdisciplinar da área de linguagens e códigos, “Experiências e vivências de mulheres negras e indígenas e literatura em sala de aula”, por meio da leitura, escrita e oralidade, envolveu nossa comunidade em aulas de campo em território indígena, também fortalecendo a presença deles na escola durante a realização do projeto, enfrentamento ao racismo e violência de gênero. A aceitação, participação, compromisso e responsabilidades diante das atividades propostas foram verificadas a partir da frequência escolar e acompanhamento integral dos professores e coordenação pedagógica. (DIRETORA ESCOLAR, 2023).

A educação literária por meio da leitura e estudo de textos de autoras negras e indígenas contribui para a reflexão e compreensão de grupos sociais historicamente marginalizados e ainda, para a história e cultura de africanos, afro-brasileiros e indígenas. A literatura oferece uma oportu-

tunidade para desenvolver uma sensibilidade crítica e incentivar os alunos a refletir sobre as realidades culturais incorporadas. A educação literária nas escolas, portanto, desempenha um papel importante na formação de leitores e cidadãos críticos e conscientes.

Considerações finais

Ao longo do projeto foram vivenciadas possibilidades de inserção da Lei 10.639/2003 no ambiente de sala de aula. O combate ao racismo estrutural e epistêmico por meio de saberes da população negra e indígena exigiu a superação do isolamento dos componentes curriculares. Compreendemos a importância da implantação do Projeto no espaço escolar, sabemos de todas as dificuldades, contudo buscamos destacar as possibilidades em sua aplicação. Assim, refletir como o impacto do racismo no processo de aprendizagem de nossos estudantes colaborando para o fracasso e escolar, é de suma importância para construirmos as estratégias pedagógicas decoloniais, transgressora, libertadora, antirracista e inclusiva. Ao longo da experiência do Projeto realizado na Escola Fernando Cavalcante Mota em Capistrano, CE, por meio de uma experiência e vivência coletiva, foi possível refletir e consolidar práticas pedagógicas democráticas e antirracistas.

Completo-se 20 anos (vinte) desde a aprovação da lei 10.639, ainda há muitas lacunas para serem superadas, por parte das escolas, Secretarias de Educação e Ministério da Educação. Por outro lado, é preciso superar os desafios para inclusão e produção da população negra e indígenas no currículo escolar, fortalecendo medidas e ações para atingir os objetivos da lei. Valorizar e preservar a história da população afro-brasileira e indígena promove inclusão social, justiça, saberes, conhecimento, Ciência, prevenindo a injustiça, erradicando a discriminação, o racismo, a intolerância e ampliando as oportunidades educacionais para as minorias sociais, marcadas pela colonização e colonialidade de saber, poder e gênero (LUGONES, 2014).

Referências Bibliográficas

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, Silvio. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

BHABHA, Homi. *O local da Cultura*. Belo Horizonte, UFMG, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Antônio Flávio Barbosa Moreira, Vera Maria Candau; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília, 2007.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, DCNERER. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. DF, outubro, 2004.

BRASIL. *Lei nº 10.639/03, 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: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. DA: 25/06/2023.

BRASIL. *Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, SECADI, 2013.

BUTLER, Judith. *Corpos que importam: sobre limites discursivos do sexo*. São Paulo: Crocodilo Edições, 2019.

CANIZARES, Kathia Alexandra Lara. *Travessia pela literatura de autoria indígena: uma forma de recepção*. Bauru: UNESP, 2019.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o Feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: *Portal Geledés*, [s.l.], 06 mar. 2011, online. Acesso em: 27 jun. 2023. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/enegrecer-o-feminismo-situacao-da-mulher-negra-na-america-latina-partir-de-uma-perspectiva-de-genero/>.

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

CARREIRA, Denise. O lugar dos sujeitos brancos na luta antirracista. In: *Revista SUR*, São Paulo, v. 15, n. 28, p. 127–137 2018. Disponível em: <https://sur.conectas.org/wp-content/uploads/2019/05/sur-28-portugues-denise-carreira.pdf>.

CEARÁ. *Documento Curricular Referencial do Ceará: educação infantil e ensino fundamental*. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. Fortaleza: SEDUC, 2019.

CHIZIANE, Paulina. *Eu mulher...* por uma nova visão de mundo. Moçambique/Maputo: Ed. Indico, 2013.

COLLINS, Patricia Hill. *Pensamento Feminista Negro*: conhecimento, consciência da política do empoderamento. São Paulo: Boitempo, 2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

GODOY, Arilda Schmidt. A pesquisa qualitativa e sua utilização em administração de empresas. In: *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 4, p. 65-71, jul./ago., 2001.

GOMES, Lidiane Nascimento. OLIVEIRA, Evaldo Ribeiro. A leitura de textos literários como ferramenta de ressignificação e valorização da história e da cultura afro-brasileira e africana. In: BEDOYA, Luis Eduardo Torres. SILVA, Geranilde Costa e Silva (Orgs.). *Metodologias interdisciplinares e interculturais para o ensino fundamental e médio: Propostas didático-pedagógicas*. 2023, pp. 133-147.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. *Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03*. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. p. 39-62.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. In: *Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, n. 92/93 (jan./jun.), p. 69-82, 1988.

GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano*: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GONZALEZ, Lélia. Sexismo e racismo na cultura brasileira. In: *Revista Ciências Sociais Hoje*, São Paulo, p. 223-244, 1984.

HOOKS, Bell. *E eu não sou uma mulher?* Mulheres negras e feminismo. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir*: A educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

JEKUPÉ, Olívio. Literatura Nativa. In: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (Orgs.). *Literatura indígena brasileira contemporânea*: criação, crítica e recepção. Porto Alegre: Editora Fi, 2018, p. 45-50.

KAMBEBA, Márcia Wayna. Literatura indígena: da oralidade à memória escrita. In: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (Orgs.). *Literatura indígena brasileira contemporânea*: criação, crítica e recepção. Porto Alegre: Editora Fi, 2018, p. 39-44.

KILOMBA, Grada. *Memórias da Plantação* - episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. *A queda do céu*. Palavras de um xamã Yanomami. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Editora: Companhia das Letras, 2019.

LIMA, Ivan Costa; RODRIGUES, Vera. *Igualdade racial nas escolas: Identidade nacional e fundamentos das relações étnico- raciais no Brasil*. Redenção: Instituto de Educação a Distância – IEAD, Unilab, 2022

LORDE. Audre. *A Unicórnica preta*. Belo Horizonte: Relicário Edições, 2020.

LUGONES, Maria. Rumo a um feminismo descolonial. In: *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 3, n. 22, p. 935-952, set.-dez. 2014.

MBEMBE, Achille. *Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte*. São Paulo: N-1 edições, 2018.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. In: *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade*, n. 34, p. 287-324, 2008.

MUNANGA, Kabengele. *Negritude – usos e sentidos*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ática, 1988.

NASCIMENTO, Amadeu Cardoso do. *“Travestis em todos os lugares”*: uma investigação antropológica de resistências, alianças e ativismo de/com travestis em Fortaleza. Dissertação (Mestrado em Antropologia) Antropologia da Universidade Federal do Ceará (UFC) e Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB): Fortaleza, 2022.

NASCIMENTO. Amadeu Cardoso do. *Negro nas narrativas do livro didático de história o ensino fundamental II e a lei 10.639/03 (de 1994 a 2010)*. 2016. Monografia (Especialização em Educação para as Relações Étnico-raciais no ambiente escolar). Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira: Redenção, 2016.

NDASHE Sibongile. A história única a homofobia africana é perigosa para o ativismo LGBTI. In: REA, Catarina; GOULART, Clarisse; AMANCIO, Izzie Madalena Santos (orgs.). *Traduzindo a África Queer*. (Orgs). Bahia: Editora Devires, 2021.

OYĚWŪMÍ, Oyeronké. *A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero*. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2021.

PASSOS, Maria Clara Araújo dos. *Pedagogia das travestilidades*. Rio de Janeiro: Civilização, 2022.

PEREIRA, José Maria Nunes. “Colonialismo, racismo, descolonização”. In: *Estudos Afro-Asiáti-*

cos (CEAA-Conjunto Universitário Candido Mendes), Rio de Janeiro, n. 2, [n.p], 1978.

PETIT, Sandra Haydée. *Pretagogia: pertencimento, corpo-dança afroancestral e tradição oral africana na formação de professores e professoras. Contribuições de legado africano para a implementação da Lei n. 10.639/03*. Fortaleza: EduECE, 2015.

PIEDADE, Vilma. *Dororidade*. São Paulo: Editora Nós, 2017.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. *Como ser um educador antirracista*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições ALMEDINA SA, 2009.

RATTS, Alex. *Eu sou atlântica - sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento*. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo. São Paulo, 2006.

RIBEIRO, Matilde. *Políticas de Promoção da Igualdade Racial no Brasil (1986- 2010)*. Rio de Janeiro: Editora Garamond, 2014.

SEGATO, Rita. *Crítica da colonialidade em oito ensaios: e uma antropologia por demanda*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

SILVA, Rosana Rodrigues da. Literatura infantil indígena e os saberes da ancestralidade: no caminho da aldeia, com Olívio Jecupé e Daniel Munduruku. In: PEREIRA, Danglei de Castro; OLIVA, Luzia Aparecida (Orgs.). *Literaturas de autoria indígena*. Brasília: Universidade de Brasília, Departamento de Teoria Literária e Literaturas, 2022, pp. 76-88.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o Subalterno Falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TESTA, Eliane Cristina; LEITE, Soraima Moreira Alves Ferreira. Coração na aldeia, pés no mundo Entrevista com Auritha Tabajara. In: *Revista Letras Raras*, Campina Grande, v. 10, n. 3, p. 279-283, set. 2021.

TRINDADE, Luíz Valério. *Discurso de ódio nas redes sociais*. São Paulo: Jandaíra, 2022.

HOLANDA, Violeta Maria de Siqueira. GOSSELIN, Anne-Sophie Marie Frédérique (orgs.). *Mulheres na ciência: diálogos sobre gênero e diversidade nas escolas e na universidade*. Fortaleza: EdUECE, 2023.