



RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Escurecendo pedagogias: Lei 10.639/2003 e desmanchamentos como campo de educação antirracista*Darkening pedagogies: Law 10639/2003 and dismantlement as a field of anti-racist education***Elza Cândido de Farias**¹orcid.org/0000-0002-4010-8927
elza.c@ufabc.edu.br**Allan Moreira Xavier**¹orcid.org/0000-0002-7385-8222
allan.xavier@ufabc.edu.br**Recebido em:** 22 set. 2024.**Aprovado em:** 27 out. 2025.**Publicado em:** 19 dez. 2025.

Resumo: Este trabalho busca ouvir os sons que tocam de tempos imemoriáveis e presentificam os saberes da cultura e das cosmovisões africanas. Ele traz para o currículo as contribuições e os encantamentos de Exu, nas lições passadas por aqueles que foram aprisionados nas margens da história para aqui firmar como verso de encanto. Propõe o desmanchamento, e a (re)criação de mundos e possibilidades. Para isso, utiliza como método a cartografia a fim de macular histórias higienizadas e assim nos contaminar com vida. Além disso, reflete sobre a Lei n. 10.639, vinte anos após sua promulgação, enquanto conquista da luta organizada e resistência do povo negro, apesar das muitas facetas e dos impactos dos racismos individual, institucional e estrutural, marcas organizativas da sociedade. Apresenta breve apanhado sobre os movimentos negros e a sua luta por direitos e, em especial, por acesso à Educação. A partir das contribuições de Deleuze e Guattari, argumenta como a máquina abstrata de rostidade legitima alguns tipos de corpo. Traz, ainda, as contribuições de Exu para uma educação plural, repleta de *axé* enquanto força de vida e invenção de novos mundos.

Palavras-chave: educação; cosmologia africana; encantamentos; máquina de rostidade; lei 10.639/2003.

Abstract: This work seeks to listen to the sounds that play from an immemorial time and present the knowledge of the African culture and worldviews. It brings to the curriculum the contributions and enchantments of Exu, in the lessons passed on by those who were imprisoned on the margins of history to establish here as a verse of enchantment. It proposes the dismantling and (re)creation of worlds and possibilities. To do this, it uses cartography as a method in order to tarnish sanitized stories and thus contaminate us with life. In addition, it reflects on Law No 10639, twenty years after its promulgation, as an achievement of the organized struggle and resistance of black people, despite the many facets and impacts of individual, institutional and structural racism, an organizational mark of society. It presents a brief overview of black movements and their struggle for rights and, in particular, for access to Education. Based on the contributions of Deleuze and Guattari, it argues how the abstract face machine legitimizes some types of bodies. Finally, it brings Exu's contributions to a plural education, full of *axé* as a life force and invention of new worlds.

Keywords: education; African cosmology; enchantments; face machine; law 10639/2003.

Introdução

Há um som que toca o corpo, toca saberes, propõe cosmovisões e suscita alegria em uns enquanto em outros, horror. Esses sons que ecoam são, por vezes, escondidos, disfarçados, domados e embranquecidos, para serem aceitos ou menos atacados. São sons de tambores milenares, que não iniciam seu canto com invasão de terras, sequestro, morte e



escravização; enfim, tampouco com a colonização ocorrida na África e nas Américas. O presente trabalho seguirá ouvindo o som de tambores, atabaques, djembês, chocalhos e tantos outros instrumentos, que tocam desde antes da chegada de negras e negros africanos, sequestrados na África para serem submetidos a trabalhos forçados em diversas colônias europeias, e em especial no Brasil. Povos que vêm construindo saberes, lutando e (re)existindo; criando culturas e formas de vida para além das dicotomias ocidentais.

Seguimos o som desses instrumentos, de vozes, de versos, de corporeidades... Você pode ouvir? Aliás, limitar-se a ouvir não é suficiente. Apure todos os sentidos: ouça com os ouvidos, com a pele, com olhos, com os pelos que ouriçam, com o coração que parece pulsar ao ritmo do batuque, e use ainda a memória, não só a sua, e acesse a memória de um povo que circula todo o tempo, e que construiu este país, fazendo-se presente nas cores, na cultura, na arquitetura bem como na língua, fazendo com o que o português brasileiro tenha uma cadência diferenciada do português de Portugal. Será ainda português, ou, como nos escurece Lélia Gonzalez (2020), devíamos chamar de pretuguês? Esses tambores não ecoam a partir do tempo presente, mas ecoam do passado, de outras terras, outras paradas, outras cosmologias. Eles fazem vibrar cordas internas que podem nos colocar em movimento. Movimento não significa sentido, pois não tem uma direção. Ele pode ser um "progresso" e simultaneamente um "regresso" a outros portos e outros pontos, e pode ser uma viagem sem que seja necessário sair do lugar (Deleuze; Guattari, 2012); mas ele não nos permitirá ver as coisas da mesma forma. Do hoje olhamos um ontem, que nos olha de volta e nos questiona sobre as formas de se conceber mundos, de criar vidas, de fazer sentir gêneros, os quais podem ser de leituras criadas evocando espiritualidades e formas de vida comunitária, mas aqui chamados de encantamentos.

Dançamos aos tambores que tocam das encruzilhadas: "boca do mundo, [...] saber praticado nas margens por inúmeros seres que fazem tecnologias e poéticas de espantar a escassez abrindo

caminhos" (Rufino, 2019, p. 3). Tambores que não se dobram ao mundo binário (é isso ou aquilo). Aqui é isso e aquilo. Tudo é acoplamento construindo maquinarias (Deleuze e Guattari, 2012) de viver ou de não deixar morrer. Assim como na ancestralidade de Rufino (2019, p. 5): "me inspiro nas lições passadas por aqueles que foram aprisionados nas margens da história para aqui firmar como verso de encanto a defesa de que a condição do *Ser* é primordial à manifestação do *Saber*".

O presente trabalho tem desejo de puxar fios do passado, que se entrelaçam com os do presente para, juntos, tecerem um futuro, indagando: é possível encontrar contribuições da cosmovisão e luta do povo negro para o fazer escolar? Como o ensino pautado na Lei n. 10.639 (Brasil, 2003) se entrelaça à criação de mundos na Educação? Os saberes encantados podem desvelar as maquinarias capitalísticas, configuradas com o rosto de Cristo e por meio dele (Deleuze; Guattari, 2012)? Podem formar acoplamentos, com fazeres e poderes, para enfim escurecê-los? Como os encantados podem contribuir para esculhambar binarismos e compor multiplicidades? Esses são fios e fluxos que seguiremos na tecitura deste trabalho. Mas não objetivando, com isso, construir verdades, uma vez que as forças aqui chamadas não admitem um fechamento, mas antes propõem seu desmanchamento, no mesmo momento em que se compõem, em uma (re)criação de mundos e possibilidades.

Olhar esse passado invisibilizado que tentam esconder, "esclarecer", no sentido mesmo de branquear, e aprender com ele, construindo um mundo em composição com o que temos hoje, de avanços e retrocessos, de possibilidades e daquilo que é impossibilitado. Para desenhar essas linhas móveis, utilizaremos como metodologia a cartografia. Aqui, o método é escolhido em sua diversidade, pois

Uma imagem comum de pensamento do método de pesquisa toma-o como uma figura de linha reta, um caminho que sabe previamente aonde vai e traça, entre ele e seu objeto, a linha mais curta, mesmo que tenha que passar por cima de montanhas e rios. [...] Um método não é um caminho para saber sobre as coisas do mundo, mas um modo de pensamento que se desdobra

acerca delas e que as toma como testemunhos de uma questão: a potência do pensamento (Oliveira; Paraíso, 2012, p. 163).

A fim de afetarmos-nos com potências de pensamento, contaminarmos-nos com vida, e macularmos histórias higienizadas, tomamos como um método a cartografia que "é uma figura sinuosa, que se adapta aos acidentes do terreno, uma figura do desvio, do rodeio, da divagação, da extravagância, da exploração" (Oliveira; Paraíso, 2012, p. 163). Ainda segundo Rolnik (2006, p. 23), a cartografia:

[...] acompanha e se faz ao mesmo tempo que [são feitos] o desmanchamento de certos mundos – sua perda de sentido – e a formação de outros: mundos que se criam para expressar afetos contemporâneos, em relação aos quais os universos vigentes tornaram-se obsoletos.

É assim que este artigo busca desmanchar os trabalhos feitos, fazendo "zoeira" nos saberes ocidentais e ocidentalizados, que pressupõem a inexistência de uma história negra antes do sequestro ocorrido na África. Criar, com isso, novos universos e novas afecções que possibilitem escurecer ideias e ideais branqueados e que permitam as multiplicidades e tornem as verdades branqueadas obsoletas. É nesse traçar de linhas descontínuas, no desmanchamento de mundos e na criação de novos, devorando o que for necessário para compor outras paisagens, que abrimos caminhos com Exu, orixá de cosmologia lorubá, "aquele que tudo come e nos devolve de maneira transformada" (Rufino, 2019, p. 15). As encruzilhadas cartografadas por este trabalho são "a boca do mundo, [...] saber praticado nas margens por inúmeros seres que fazem tecnologias e poéticas de espantar a escassez, abrindo caminhos" (Rufino, 2019, p. 3).

Essa dança conta com sons diversos, que criam cirandas, retornam, entristecem, alegram, festejam e anunciam batalhas e algumas conquistas. Parte desses sons vem do *Currículo da cidade: educação antirracista: orientações pedagógicas: povos afro-brasileiros* (São Paulo, 2022), que objetiva contribuir com uma educação para as relações étnico-raciais. Um dos fios condutores será, portanto, a Lei n. 10.639 (Brasil, 2003), promulgada em 2003, fazendo-a falar vinte anos depois. Partindo

das lutas que culminaram em sua promulgação, olhamos para reflexos na legislação em âmbito nacional, chegando ao currículo do município de São Paulo. Embora que deva ser valorizado, pois assinala conquistas, esse caminho demonstra que a educação antirracista, potencializadora de vida e de outras possibilidades de existência na sociedade brasileira, ainda tem um longo caminho a ser percorrido.

QUANDO TAMBORES CONQUISTAM ESPAÇO NA EDUCAÇÃO: LEI N. 10.639/2003

A Lei n. 10.639 (Brasil, 2003) completa vinte anos de sua promulgação. Sua relevância vem do fato de alterar o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), determinando que os conteúdos referentes às áreas de História e Cultura Afro-Brasileiras "serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras" (Brasil, 2003).

Sua promulgação, ocorrida no primeiro mandato do presidente Lula, demonstra o alinhamento desse governo com pautas democráticas, bem como com o reconhecimento dos direitos de grupos minorizados, historicamente excluídos dos espaços de poder. Entretanto, é ainda mais relevante lembrar que esses "passos vêm de longe" (Werneck, 2010), e são fruto da luta do Movimento Negro Unificado (MNU). Segundo Amilcar Araújo Pereira (2011, p. 26), o MNU tem formação

[...] complexa e engloba o conjunto de entidades, organizações e indivíduos que lutam contra o racismo e por melhores condições de vida para a população negra, seja através de práticas culturais, de estratégias políticas, de iniciativas educacionais etc.; o que faz da diversidade e pluralidade características [desse] movimento social.

Tais grupos organizados, de formas diversas, criaram diferentes estratégias de atuação, que iam desde campanhas de alfabetização de afro-descendentes e formação cultural e política até a organização de protestos. No período pós-abolição, grupos de pessoas negras fundaram em

São Paulo o Centro Cívico Palmares no ano de 1926, que teve "atuação política e a apresentação de demandas do movimento à sociedade e aos poderes públicos" (Pereira, 2011, p. 28). O uso do nome Palmares apresenta, em si, reconhecimento da importância histórica do quilombo Palmares, espaço de convivência multiétnica, onde era possível encontrar negros, indígenas e mestiços. Em Palmares, também foi instituído

[...] um novo regime baseado na conquista da terra, no uso comunal dela e dos seus produtos obtidos mediante a caça, a pesca e a exploração de produtos agrícolas diversificados, sendo esta última uma forma de exploração agrícola mais avançada do que a praticada pelos colonizadores (Dias, 1997, p. 6).

O movimento negro fundou, ainda em 1930, a Frente Negra Brasileira (FNB), que, entre suas ações, propôs mudanças em legislações que prejudicavam pessoas negras. Dentre as diversas organizações fundadas na época, destaca-se o Teatro Experimental do Negro (TEN), em 1944, fundado por Abdias do Nascimento, que, a partir de sua atuação como artista, ativista, político e intelectual, é referência na luta pelos direitos e pela representatividade do povo negro. Essas e outras organizações tinham como ação estratégica "a procura pela aglutinação de 'negros e mestiços' em torno de assuntos de 'interesses raciais'" (Pereira, 2011, p. 29). Tal pauta continua sendo importante no movimento negro até a atualidade, bem como questões relacionadas à educação e empregabilidade. O autor avalia o movimento negro como plural e complexo, portanto com diversas percepções ideológicas e diferentes formas de atuação, sempre vinculadas à conquista de direitos negados à população negra.

Outro marco legal que demonstra a luta de grupos negros organizados é a Lei n. 12.519 (Brasil, 2011), que instituiu o dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra. A luta pelo reconhecimento dessa data como sendo crucial para a população negra remonta, segundo Pereira (2011, p. 38), ao ano de 1971 e foi encampada

pelo Movimento Negro Unificado, que tinha como pauta principal de reivindicação, em sua carta de princípios, a "reavaliação do papel do negro na história do Brasil". Para isso, elegeram o dia da morte de Zumbi dos Palmares, 20 de novembro, como marco histórico, assim como o Quilombo dos Palmares como importante passagem da história do negro no Brasil, portanto símbolo da luta do povo negro. Para Lélia Gonzalez (1982, p. 57), em Palmares, o povo negro

[...] demonstrou sua capacidade de organização e de proposta de uma sociedade alternativa; na verdade foi o autêntico berço da nacionalidade brasileira. Ao se constituir como efetiva democracia racial [...] e Zumbi, o símbolo vivo da luta contra todas as formas de exploração.

Esse movimento tinha como propósito central "deslocal[ar] propositalmente o protagonismo em relação ao processo da abolição para a esfera dos negros (tendo Zumbi como referência), recusando a imagem da princesa branca benevolente que teria redimido os escravos" (Pereira, 2011, p. 39). Isso muda a lógica da historiografia clássica que aponta o povo negro como impotente, demonstrando seu protagonismo histórico.

As organizações negras atuaram, como já dito, provendo educação e formação. Pereira (2011) apresenta diversas organizações que atuaram de norte a sul do país produzindo materiais educacionais, demonstrando outras perspectivas da história brasileira apresentando o protagonismo e o papel da população negra no desenvolvimento da sociedade brasileira. A necessidade de garantir educação às pessoas negras advém do fato de que o acesso à Educação foi negado e/ou dificultado por muito tempo no Brasil. Em 1854, no Decreto 1.331-A (Brasil, 1854), parágrafo 69², consta que escravizados não podiam ser admitidos em escolas, assim como quem sofria de moléstias contagiosas ou não vacinados. A obrigatoriedade de vacinação pode "ter criado mais uma interdição" (Silva, 2014, p. 152), dificultando o ingresso e a permanência de crianças racializadas. Mesmo pessoas alforriadas não acessavam a Educação,

² A respeito dessa legislação, consultar o excelente trabalho de Alessandra Frota Martinez (1997), *Educar e instruir: a instrução popular na Corte Imperial (1870-1889)*.

uma vez que as famílias brancas não desejavam que seus filhos convivesses com estudantes negras e negros. Isso obrigava famílias negras que almejavam que filhas e filhos acessassem os estudos como condição básica para a cidadania a pagar as escolas particulares que começaram a surgir (Silva, 2014).

A atuação constante dessas organizações negras aponta para a disputa de territórios no texto da Constituição brasileira, promulgada em 1988, que registra marcas de ações e conquistas do Movimento Negro Unificado em seu artigo 242, que prevê que "o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro" (Brasil, 1988). Essa referência, ainda que tímida e mesmo sem fazer menção direta às culturas africana e indígena, marca uma conquista importante no terreno político, no sentido da representatividade e do reconhecimento de outras culturas que não a cultura hegemônica eurocentrada. Também a criminalização do racismo, embora não represente toda a pauta da população negra, foi uma conquista, posto que o país passou, assim, do mito da democracia racial para o reconhecimento de que o racismo era, e continua sendo, uma verdade e prática cotidiana que precisam ser criminalizadas. O que não significa, contudo, que o movimento e a organização negros acreditassem na criminalização pura e simples e a demandassem, mas demonstra a disputa de territórios e a luta pela garantia de direitos e reconhecimento do histórico racista do país e suas vilanias. Vale ressaltar que no período da constituinte havia na Câmara dos Deputados apenas 11 congressistas negros em um universo de 559, enquanto a população negra brasileira representava 40% da população, demonstrando a sub-representação da época, que se mantém até a atualidade (Paixão, 2019).

Em saltos pela história nacional, chegamos ao texto da Lei n. 10.639 (Brasil, 2003), cuja promulgação reflete décadas de luta, organização e de trabalho incessante por parte das entidades negras, que colocam a educação como território de disputa e da necessária representação do papel da população negra em luta por direitos e

reconhecimento. Ocorre, entretanto, que vinte anos depois ainda há muito para ser construído. Em dez anos de atuação na Educação, pública e privada, bem como em trocas com pares, torna-se possível notar que ainda não há o efetivo cumprimento dessa lei: o novembro negro tem sido colocado como momento único de atuação, sem que as problematizações que envolvem as vivências da população negra e da criança no ambiente escolar e em sociedade ocorram de fato. Há também um longo caminho para que haja profissionais com formação efetiva e adequada em História Africana e Afrodiaspórica e em número para atuar nos diversos espaços e nas diversas disciplinas, visto que, embora previsto em lei, o conteúdo ainda não é efetivo na formação inicial de professores (Camargo; Benite, 2019).

Passamos a cartografar alguns documentos elaborados em âmbito federal para dar materialidade à Lei n. 10.639 (Brasil, 2003).

PASSOS QUE VÊM DE LONGE: CENÁRIO NACIONAL NA EFETIVAÇÃO DA LEI N. 11.639/2003

A Lei n. 10.639 (Brasil, 2003), que posteriormente foi ampliada pela Lei n. 11.645 (Brasil, 2008) para incluir a cultura dos povos indígenas, traz para o cenário da Educação nacional a necessidade de englobar efetivamente a diversidade que constitui a cultura nacional. Tais legislações têm caráter de combate à discriminação, e ainda objetivam agir como leis afirmativas, no sentido de que reconhecem a escola como lugar da formação de cidadãos e afirmam sua relevância em promover a valorização das matrizes culturais brasileiras.

Ao determinar que "os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras" (Brasil, 2008), além de integrar à história oficial as contribuições das populações africana, afrodescendente e indígena, até então invisibilizadas ou subvalorizadas, restringindo-as à escravização e/ou selvageria, tem também como proposta que a inclusão das culturas de

matriz africana e dos povos originários não fique circunscrita ao ensino de História, Arte e Literatura, mas que se torne transversal ao currículo e, assim, que elas passem a ser incluídas em todas as disciplinas, bem como no desenvolvimento de atitudes e valores antirracistas, dando vistas à complexidade desses povos.

A emergência da legislação, entretanto, não foi suficiente para mudar efetivamente as práticas e incluir o ensino das contribuições africanas e afrodiáspóricas. Nesse cenário de menosprezo da lei, em 2004, o Conselho Nacional de Educação elaborou uma resolução, consonante com a Lei n. 10.639 (Brasil, 2003) e

[...] homologada pelo Ministro da Educação, no sentido de orientar os sistemas de ensino e as instituições dedicadas à educação, para que dediquem cuidadosa atenção à incorporação da diversidade étnico-racial da sociedade brasileira nas práticas escolares (Brasil, 2009, p. 2).

A elaboração do 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, lançado em 2009 e revisado em 2013 (Brasil, 2013), no aniversário de dez anos da Lei n. 10.639 (Brasil, 2003), demonstra que os esforços para a implementação da lei têm conseguido pequenos avanços, mas não a garantia dos direitos da pessoa negra. Isso implica entender que a necessidade de uma lei que coloca o ensino da história dos povos diáspóricos e dos povos originários como obrigatório confirma o fato de que, embora esses povos tenham papel marcante no desenvolvimento do país, sua história e cultura não recebiam ou recebem a atenção que seria de direito.

O plano nacional apresenta diversos caminhos trilhados para a implementação da legislação, destacando ações afirmativas como a adoção de cotas, que teve e tem

[...] como objetivo defender a inclusão social e combater a exclusão social, étnica e racial. Isso significou melhorar as condições e as oportunidades de ingresso no ensino superior para jovens e adultos de grupos socialmente desfavorecidos, especialmente de populações afrodescendentes e de povos indígenas (Brasil, 2013, p. 13).

Ainda segundo o plano nacional, outras ações foram elencadas, tais como o investimento na formação continuada de professores, na produção e distribuição de materiais didáticos com uma temática em torno das relações étnico-raciais, na confecção e distribuição de jogos e brincadeiras africanos e afrodiáspóricos e no financiamento de pesquisas e trabalhos acadêmicos para a ampliação do tema, entre outros.

Apesar dessas ações em âmbito federal, no Ensino Fundamental, que se concretiza sob a responsabilidade dos entes municipais, no entanto, mudanças na postura e nos conteúdos, que corroborem com a implementação da Lei n. 10.639 (Brasil, 2003), ainda dependem mais do olhar e de práticas individuais de professores afeitos e /ou sensíveis ao tema, do que de ações coordenadas que demonstrem a importância de sua implementação. A garantia de acesso, permanência e educação de qualidade ainda não são uma realidade universalizada, especialmente quando se coloca na balança questões raciais (Brasil, 2013). Segundo dados do plano nacional, crianças negras, nesse grupo compreendendo pretas e pardas, ainda têm maior dificuldade de acessar a escola e permanecer nela. Segundo o documento, na Educação Básica

[...] o risco de evasão [...] os problemas sociais e familiares ficam evidentes na [...] maioria dos clientes da educação pública. No bojo desses conflitos estão as manifestações de racismo, preconceitos religiosos, de gênero, entre outros despertados à medida que o(a) aluno(a) progride no conhecimento da sociedade multiétnica e pluricultural a que pertence (Brasil, 2013, p. 48).

Voltando-nos para a Educação pública, mais especificamente na cidade de São Paulo, onde, em complemento às mudanças e à implementação do currículo da rede municipal, foi lançado o Currículo Antirracista da Cidade de São Paulo, passamos a analisar suas contribuições para a educação, que é, como demonstrado, palco de disputa e conquistas.

**CURRÍCULO ANTIRRACISTA NA
CIDADE DE SÃO PAULO: FINALMENTE,**

RECONHECEMOS QUE "SOMOS RACISTAS"?

Nesse cenário, pari passu à reelaboração do currículo da cidade de São Paulo, no ano de 2022, foi lançado o Currículo da cidade: educação antirracista: orientações pedagógicas: povos afro-brasileiros (São Paulo, 2022). Tal documento foi elaborado como contribuição e compromisso da cidade, para a implementação da Lei n. 10.639 (Brasil, 2003), 19 anos após a sua promulgação. O currículo antirracista foi elaborado em uma parceria entre o Núcleo para as Relações Étnico-Raciais (NEER) da Secretaria Municipal de Educação e um grupo de trabalho, que contou com diversos profissionais afinados com o tema e que já empreendiam atividades antirracista, na rede municipal de São Paulo. Esse conjunto de forças faz com que o documento seja amplo, rico e didático, traga experiências da atuação na rede municipal de ensino e conte, também, com uma bibliografia robusta para discutir o racismo cotidiano presente nas escolas.

O documento encontra-se dividido em cinco partes, começando por apresentar conceitos que possam auxiliar educadores a compreender as questões raciais no ambiente escolar e *sulear*³ sua atuação; na segunda parte, a educação étnico-racial é apresentada como um tema que deve se presentificar no cotidiano escolar e não apenas em ações pontuais efetivadas no mês de novembro, estabelecido como o Mês da Consciência Negra, ainda que as problematizações nesse período tenham relevância; a terceira parte traz à luz a interseccionalidade indispensável quando se fala das relações étnico-raciais e racistas; na quarta parte, é apresentada uma perspectiva multicultural afrodiaspórica, demonstrando que os povos africanos têm conhecimentos em diversas áreas, tais como Matemática, Filosofia, Linguística, Literatura e Arte, não podendo ser resumidos apenas ao período que inicia-se com a escravização pelos europeus; na quinta e última parte, o convite e o

desafio lançados a educadores é a percepção da atuação necessária, de modo que não basta não ser racista, é necessário agir ativamente no combate ao racismo, o que implica não naturalizar, silenciar ou invisibilizar situações discriminatórias, lembrando que, além de crime, causam marcas indelévels para crianças negras e também para não negras, e conseqüentemente para toda a sociedade, que continua a produzir e reproduzir atos racistas (São Paulo, 2022).

O currículo abrange conceitos referentes ao racismo estrutural que pauta a construção do povo brasileiro e suas manifestações; caminha ainda pelo racismo religioso, demonstrando como este é fruto do racismo estrutural que invade o campo das crenças e de suas manifestações, produzindo marcas preconceituosas, e chegando a violências verbais e físicas contra praticantes de religiões de matriz africana e afrodiaspórica (São Paulo, 2022).

Há também as orientações pedagógicas que compõem o currículo, referindo-se a uma educação antirracista que reconhece e explicita que vivemos em um país racista, quicã um mundo racista, já que o racismo é parte integrante e necessária do capitalismo como é conhecido. Sem a expropriação da humanidade dos povos africanos, sua coisificação e a superexploração de seu trabalho e seus saberes, não seria possível a acumulação primária e o desenvolvimento do capital do Norte Global (Fanon, 2020). Já que muitas afirmações podem causar ruído em ouvidos delicados e cultos, vamos começar devagar, a partir de notas mais lentas nessa batucada.

BATUCANDO UM CURRÍCULO ANTIRRACISTA: NOVOS RITMOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Olhar o currículo antirracista da cidade de São Paulo é deparar-se com um documento escrito em uma perspectiva africana e afrodiaspórica, que muito reconhece a rica cultura criada no Brasil por afrodescendentes a partir das suas riquezas.

³ O termo *sulear* problematiza e contrapõe o caráter ideológico do termo *nortear* (norte: acima, superior; sul: abaixo, inferior), dando visibilidade à ótica do sul como uma forma de contrariar a lógica eurocêntrica dominante a partir da qual o norte é apresentado como referência universal". Foi cunhado pelo Prof. Dr. Marcio D'Oliveira Campos em 1991 (Wikipedia, 2025).

Não se trata de um documento escrito para formalizar ou recontar a história conhecida, mas um que pode "escurecê-la", enegrecendo narrativas e mostrando a potência, resistência e (re)existência do povo negro.

Propor o escurecimento das ideias e dos currículos caminha no sentido de desnaturalizar a relação criada entre o preto/negro e a maldade. Segundo Fanon (2020, p. 160),

Na Europa, o mal é representado pelo negro. É preciso ir com calma, sabemos disso, mas é difícil. O carrasco é o homem negro, Satã é negro, falamos de trevas, estamos pretos quando estamos sujos – aplique-isso à sujeira física ou à sujeira moral. Causaria espanto se [...] nos déssemos ao trabalho de reuni-las, tamanho é o número das expressões que fazem do negro o pecado.

Esse processo de associação do negro/preto ao pecado, à maldade, à sujeira, à imoralidade e ao que tem menos valor ou é feio não é um marcador apenas na Europa. Em filmes, novelas, livros e nas escolas, essa visão é reiterada, não obstante o "esforço" atual para ressignificar tal situação, em um sentido de garantir representatividade. O currículo antirracista exemplifica isso, a partir da voz de educadores que contam que, na Educação Infantil, crianças, quando lhes é solicitado que escolham uma história, não escolhem o *Negrinho do pastoreio*, tão pouco o *Saci*, seja porque não conhecem, porque são feios, ou ainda porque acreditam que são maus. A associação do Saci a bagunça, maldades e vício está presente no imaginário, fazendo com ele seja rejeitado (São Paulo, 2022). Apesar da influência da cultura africana na construção do país, ela é, na maior parte do tempo, ligada a aspectos negativos.

Oliveira (2020), em um giro pela história, apresenta a escravização como sendo primeiramente justificada e incentivada pela igreja, em um sentido de salvar, por meio do batismo, seres sem alma e permitir-lhes adentrar os modelos da sociedade. A autora segue discorrendo sobre como ideologias racistas que justificavam e naturalizam o regime escravista serviram como base para teorias pseudocientíficas, que balizaram o racismo científico. Entre as teorias que ganharam espaço e ainda estão presentes na sociedade, estão teorias

relacionadas à Antropologia Criminal de Cesare Lombroso, que atribui características violentas a determinados biotipos (Arfeli; Martin, 2023). Não por acaso, eles foram colados no corpo da pessoa negra, que é entendida, até os dias atuais, como violenta, indolente e menos capaz intelectualmente, além de vários outros atributos negativos (Bento, 2002). Nos campos escolar, social e econômico, tais teorias criaram marcas profundas que se reatualizam, colocando a pessoa negra em papéis de violência, indolência, inaptidão e subalternização.

A história contada é, na maioria das vezes, enviesada e naturalizada pelo prisma da colonialidade (Quijano, 2000). O autor define colonialidade como

[...] um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Baseia-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial como pedra angular desse padrão de poder e opera em cada um dos planos, áreas e dimensões, materiais e subjetivas, da existência social cotidiana e em escala societal (Quijano, 2000, p. 342).

Ela nos faz acreditar em um povo sem cultura, sem saberes e sem alma, que ganhou a dádiva do desenvolvimento e da civilização quando foi arrancado de suas terras, uma vez que a história é contada pelo conquistador, apagando a cultura, os saberes e a historicidade do povo conquistado.

Segundo Carneiro (2005, p.43),

[...] o dispositivo de racialidade ao demarcar o estatuto humano como sinônimo de brancura irá por consequência redefinir todas as demais dimensões humanas e hierarquizá-las de acordo com a sua proximidade ou [seu] distanciamento desse padrão.

É assim que, na escola, crianças negras são classificadas como menos capazes, e recebem menos atenção, ao mesmo tempo em que estão mais coladas a aspectos negativos, seja de preguiça, baixo desempenho de aprendizagem, violência ou roubo (São Paulo, 2022). Essa ação é realizada pela máquina abstrata de rostidade que "não se efetua apenas nos rostos que produz, mas em diversos graus, nas partes do corpo, nas roupas, nos objetos que ela notifica segundo uma ordem das razões" (Deleuze; Guattari, 2012, p. 47). Sendo

o padrão do rosto branco, enunciado por Deleuze e Guattari (2012) como o rosto de Cristo para determinar um modelo a partir do homem branco europeu, e todas as coisas que lhes pertence, essa é a maquinaria que permite ou não a passagem da pessoa negra pelos lugares sociais, econômicos e culturais que julgar como pertinente. Uma vez que ela tanto “pode marcar uma tolerância sob certas condições quanto indicar um inimigo que é necessário abater a qualquer preço” (Deleuze; Guattari, 2012, p. 50). Instituíram-se corpos que valem a pena e outros que são colocados à margem, que são classificados como menos humanos e menos cultos, assim como sua cultura, seus hábitos, sua música etc. É também quando os autores afirmam que

[...] o que conta não é a individualidade do rosto, mas a eficácia da cifração que ele permite operar, e em quais casos. Não é questão de ideologia, mas de economia e de organização de poder [...] determinados agenciamentos de poder têm necessidade de produção de rosto, outros não (Deleuze; Guattari, 2012, p. 50).

Assim, o corpo negro, marcado pelo dispositivo de racialidade, serve a um poder que classifica, exclui e determina possibilidades enquanto interdita outras, uma vez que “dado um rosto concreto, a máquina julga se ele passa ou não passa, se vai ou não vai, segundo as unidades de rosto elementares [...] a máquina rejeita rostos [não conformes] ou com ares suspeitos” (Deleuze; Guattari, 2012, p. 49).

A partir dessa ferramenta, olhar para as histórias como constam em livros didáticos, por exemplo, é olhar para uma história eurocentrada que atribui valores distintos para os grupos que não conformam o rosto europeu. Segundo Deleuze e Guattari (2012, p. 50):

O racismo europeu como pretensão do homem branco [...] nunca procedeu por exclusão nem atribuição de alguém designado como o Outro [...]. O racismo procede por determinação das variações de desvios, em função do rosto [do] Homem branco que pretende integrar em ondas cada vez mais excêntricas e retardadas [...] os traços que são conformes, ora para tolerá-los em determinado lugar, em determinadas condições, em certo gueto, ora para apagá-los no muro que jamais suporta a alteridade. [...] Do ponto de vista do racismo, não existe exterior,

não existem as pessoas de fora. Só existem pessoas que deveriam ser como nós e cujo crime é não o serem.

Segundo os autores, ninguém está fora da maquinaria de rostdade, portanto do racismo, seja ele estrutural, institucional ou individual. Seja enquanto ofensor ou ofendido, toda a sociedade é marcada por esse traço da organização social, precisando ocupar espaços mais reflexivos e críticos para não naturalizar e perpetuar essas práticas.

Embora haja ampla discussão sobre a construção do racismo e da discriminação, já enquadrados como crime no Brasil, segundo a Lei n. 14.532 (Brasil, 2023), que atualiza a Lei do Crime Racial, Lei n. 7.716 (Brasil, 1989), e o Código Penal, Decreto-Lei n. 2.848 (Brasil, 1940), tipificando como racismo a injúria racial e atribuindo penas, as pessoas que cometem tais crimes raramente são penalizadas nos termos da lei. Ainda existe o racismo recreativo, conceito vinculado ao uso de expressões racistas e discriminatórias, que, apesar de humilhar pessoas negras, é defendido por parte da sociedade como direito à liberdade de expressão, uma vez que, em geral, é praticado por cidadãos de bem, cuja intenção não é ofender muito menos humilhar ou promover a morte, seja ela física, cultural ou simbólica (Araújo, 2022). Isso faz com que sejam imputadas a pessoas negras dificuldades de acesso ou mesmo que sejam negados suas existências, seus anseios e suas realizações, uma vez que:

[...] no imaginário e na representação coletiva de diversas populações contemporâneas [...] existem ainda raças fictícias e outras construídas a partir das diferenças fenotípicas como a cor da pele e outros critérios morfológicos. É a partir dessas raças fictícias ou “raças sociais” que se reproduzem e se mantêm os racismos populares (Munanga, 2004, p. 18).

Mas essa não será a única cantiga, o único som a criar história. Como apresentado, é a partir da luta do povo negro que espaços são conquistados; e normas são desestabilizadas. Referindo-se à ideia de ritornelo, Deleuze e Guattari (2011, p. 45) dizem que há aqueles “que colhem ou juntam as forças, seja no seio do território, seja para ir

para fora (são ritornelos de afrontamento ou de partida, que engajam às vezes um movimento de desterritorialização absoluta"; marcando o processo histórico de ressignificar a história dos povos pretos, suas ações, suas interações e seus papéis na sociedade.

Juntamente com o currículo da cidade, o conceito de branquitude mostra-se de valor, para analisar a forma como o racismo, o preconceito e a discriminação se manifestam. Segundo o historiador Lourenço Cardoso (2017, p. 36), a branquitude pode ser entendida

[...] como um lugar de privilégios materiais e simbólicos, em que a população branca tem vantagens pelo fato de não ser submetida às mazelas do racismo, que recaem sobre os não brancos, sobretudo a população negra.

O autor continua ainda definindo a branquitude como sendo crítica e acrítica; sendo a primeira o grupo de pessoas que têm consciência de seus privilégios e a segunda o dos que não questionam ou naturalizam a branquitude e com isso perpetuam preconceitos e discriminação racial ainda que possa ser apontado como não questionamento, naturalização ou inconsciência desses grupos privilegiados. No entanto, quando pessoas brancas são questionadas quanto a se querem ser tratadas como negros, elas não querem.

Embora não haja um currículo racista formal a ser praticado nas escolas, à medida que epistemologias, práticas, posturas e brincadeiras são repetidas, o racismo ganha consistência, materialidade e território. Isso ocorre a partir de formas centralizadas em saberes normatizados ou, nas palavras de Deleuze e Guattari (1995), arborescências, o que faz com que supostas verdades sejam articuladas, e muitas vezes repetidas, voltando na forma de um canto, um ritornelo, que cria a verdade que subjuga a existência de todo um povo. Mesmo parlendas, cantigas e brincadeiras nada têm de ingênuo: elas constroem imagens que se materializam no tempo e reiteram preconceitos e discriminações. Passamos a seguir linhas de encantamento que possam trazer outras possibilidades de reexistência

para pessoas negras na escola.

CONSCIÊNCIA NEGRA: ENCANTADAS E ENCANTAMENTOS EM UM CURRÍCULO ANTIRRACISTA

A primeira vez que eu fui na África Meu amigo chapa me levou num museu que tem em Angola Que eles chama de museu da escravidão E naquele lugar tinha uma pia E 'tava escrito um texto na parede que era mais ou menos assim Foi nessa pia que os negros foram batizados E através de um ideia distorcida do Cristianismo Eles foram levados a acreditar que eles não tinham alma. Eu olhei pro meu parceiro e naquele dia eu entendi qual era minha missão. A minha missão cada vez que eu pegar uma caneta e o microfone É devolver a alma de cada um dos meus irmãos e das minhas irmãs que sentiu que um dia não teve uma.

(Emicida⁴, Música Principia, 2019)

Perseguir linhas que apresentem outros olhares para corpos negros na história do Brasil é urgente no fazer escolar. Isso passa por revisitar a história. Muito tem sido feito no sentido de (re)contar a história dos povos pretos africanos, não mais pelo viés do colonizador, mas pelas lentes dos colonizados. Esse exercício tem levado ao importante resgate da história da África antes da invasão e expropriação pelos povos europeus. Com isso, a história não começa com a escravização, mas, sim, com uma rica e diversa cultura ancestral. É urgente conectar outros elementos à história, enriquecê-la e buscar linhas que ao mesmo tempo não apaguem a ficção criada pelos europeus, e fazer tudo isso trabalhar conjuntamente, desnudando os interesses dessas ficções. Como nos dizem Deleuze e Guattari (1995, p. 149):

[...] é preciso "começar longe, tão longe quanto possível", e proceder por "blocos de matéria trabalhada". Não se trata mais de impor uma forma a uma matéria, mas de elaborar um material cada vez mais rico, cada vez mais consistente, apto a partir daí a captar forças cada vez mais intensas.

Essa outra forma de contar a história dos povos em diáspora objetiva alargar as fronteiras e

⁴ Artistas: Emicida, Henrique Vieira. Álbum: Amarelo. Data de lançamento: 2019.

apresentar outros elementos e ritmos e outras possibilidades e formas que possam não apenas contribuir para o reconhecimento da população racializada, mas também mostrar a cultura brasileira como tributária desses conhecimentos milenares, possibilitando que crianças racializadas se vejam com apreço ao mesmo tempo em que espaços na sociedade são conquistados. Para as crianças não racializadas, é também necessário que percebam os privilégios que têm e, assim, reposicionando-se para a construção de uma sociedade mais justa, solidária e equânime. Simas e Rufino (2020, p. 4) argumentam que a sociedade colonialista e capitalística produz "sobras viventes", seres descartáveis, que não se enquadram na lógica hipermercantilizada e normativa do sistema, onde o consumo e a escassez atuam como irmãos siameses; um depende do outro". Diante das exclusões compulsórias e consecutivas, bem como de outros olhares para a história africana, torna-se possível e necessária a criação de estratégias de encantamento que é definida pelos autores como "ato de desobediência, transgressão, invenção e reconexão: afirmação da vida" (Simas; Rufino, 2020, p. 5). Essa gira de fortalecimento do *ori* (da cabeça) não é apenas aquela que pensa racionalmente, mas aquela que intui e se liga à ancestralidade, buscando formas de criar uma vida pulsante e múltipla que não se deixa prender e homogeneizar pelas maquinarias capitalísticas. Os autores se referem ainda ao encantado como aquele "que obteve a experiência de atravessar o tempo e se transmutar em diferentes expressões da natureza" (Simas; Rufino, 2020, p. 5).

O encantamento "dribla e enfeitiça as lógicas que querem apreender a vida em um único modelo, quase sempre ligado a um senso produtivista e utilitário" (Simas; Rufino, 2020, p. 8). Trazer o encantamento para dentro da escola, para compor com o currículo antirracista, é desafiar-se a sair da produtividade, da reprodução da vida e da preparação de crianças, adolescentes e jovens para serem mais que "sobras viventes". É a ferramenta para criar outras formas de existência, que percebam a vida como mais que consumo, e a natureza como mais que recursos à disposição da continuidade

dessa sociedade consumista. Nessa composição de vida, fazer com que crianças queiram mais que identidades *pret a porter*, definidas por Suely Rolnik (1996, p. 1) como:

[...] *kits* de perfis padrão de acordo com cada órbita do mercado, para serem consumidos pelas subjetividades, independentemente de contexto geográfico, nacional, cultural [...] etc. Identidades locais fixas desaparecem para dar lugar a identidades globalizadas flexíveis que mudam ao sabor dos movimentos do mercado e com igual velocidade.

Possibilitar que crianças possam inventar mundos inacabados criando algo em contraponto ao antropoceno. Período histórico em que o homem cis, branco e europeu, e aqueles à sua imagem, são mais pertencentes que outros que podem a qualquer momento ser excluídos, descartados, quiçá eliminados. Nessa dança de criação de mundos, convidamos o currículo para as reexistências na presença de Exu, "orixá primordial, que, por seu caráter enquanto princípio dinâmico, corre mundo cruzando as barras do tempo, dinamizando as energias vitais que encarnam tudo o que é criado" (Rufino, 2019, p. 73). O autor continua dizendo que Exu é o portador do axé "como a energia viva, porém não estática. É a potência que fundamenta o acontecer, o devir"; ele próprio como movimento é imprescindível para a manutenção e circulação do axé, "pautadas nas dimensões do encanto e desencante" (Rufino, 2019, p. 73). Esses dois termos são fundamentais, pois rasuram a oposição vida e morte. Dessa forma, Exu lança os saberes e fazeres para as encruzilhadas, extrapolando a atuação da maquinaria biunívoca (Deleuze; Guattari, 1995), ao mesmo tempo em que possibilita romper com o desencante colonial, definido por Rufino (2019, p. 75) como a "desigualdade, o trauma, o banzo, o desarranjo das memórias e o dismantelo cognitivo".

Rufino (2019), entendendo como nós, que a educação é um caminho de mudança e dinamização, traz a ideia de "educação de axé" ou pedagogia de terreiro. Esse conceito não refere transpor as codificações de terreiros para a educação, mas garantir a educação como "modo de sociabilidade orientado pela organização comunitária", e garantir a escola como "encruzilhadas [que] versam

acerca da pluralização, e seu caráter descolonial (transgressão e resiliência) advém dos cruzos, da reivindicação da não pureza, dos efeitos de Enugbarijó e das sabedorias fronteiriças” (Rufino, 2019, p. 76-77). Referente a Enugbarijó, aqui é apresentado uma manifestação de Exu, como aquele que a tudo devora, antropofagizando a vida e a devolvendo de forma nova. Assim, Exu possibilita à educação “práticas/saberes dos modos produzidos como subalternos, [inspirados] na transgressão e no inacabamento de Exu” (Rufino, 2019, p. 86). As contribuições de Exu para a educação rompem com a homogeneização de subjetividades e corpos alinhados com a atuação na maquinaria capitalística. Possibilitando, assim, a emergência de desvios, o alargamento das fronteiras. Criando problemas para a classificação realizada pela máquina abstrata de rostidade, uma vez que permite a emergência de rostos e formas de vida plurais, possibilitados pelo ato de devorar currículos e devolvê-los de outras formas, que perpassem por conhecimentos, vida, arte, ética e estética que visem romper com a colonialidade, com a maquinaria capitalística e com formas subalternizadas de expressão da vida.

A educação antirracista que se quer inventar, cunhada na luta dos povos pretos, povos indígenas, daqueles que são expulsos do centro capitalístico, dos corpos em desalinho deixados à morte e das classes subalternizadas, preparadas para servir ou morrer, deve ser

[...] uma educação comprometida com a transformação radical, com a transgressão, com a resiliência, com a mobilidade, com a emergência e a ampliação de possibilidades; é, em suma, uma educação comprometida com a circulação de axé – energia vital (Rufino, 2019, p. 108).

O compromisso de ter como “primeiro passo [...] afinar e reeducar olhares e ouvidos para identificar as situações no cotidiano e superar um discurso defensivo presente em muitas escolas de que ‘aqui todos são iguais e não há racismo’” (São Paulo, 2022, p. 211). O racismo está presente nas instituições (Almeida, 2023), logo, a escola também é espaço de sua reprodução. Fazer uma educação antirracista passa pelo reconhecimento

das bases estruturantes da colonialidade e pelo combate ao mito da democracia racial. Passa por questionar onde escondemos nosso racismo cotidiano e, assim, assumir novas práticas comprometidas com a vida da população racializada, seja pelo impedimento de acesso, de permanência nos espaços escolares, seja pela impossibilidade de ascensão socioeconômica, ou, ainda, pela eliminação física efetiva como ocorre com jovens negros nas periferias.

SANKOFEJANDO

Esse caminho para o fim é também começo, é a ponta e o início do caracol, assim como Exu. A imagem do pássaro Sankofa, símbolo adinkra, é tomada como representante desse momento e dos caminhos trilhados na concepção do presente trabalho. Sankofa tem o corpo firmemente voltado para a frente, enquanto sua cabeça olha para trás. Simboliza, assim, o reconhecimento de que nossos passos vêm de longe, da ancestralidade que nos inspira e fortalece. A luta pela igualdade e pelo reconhecimento das contribuições das pessoas negras na construção do país, de sua riqueza cultural e atuação organizada não começou com a “libertação” inconclusa ocorrida em 1888. Ela é fruto da luta, da organização e da reinvenção de vida de pessoas negras. No que tange ao campo educacional, essa luta tem como ápice a promulgação da Lei n. 10.639 (Brasil, 2003). Entretanto, a implementação efetiva da lei, capaz de criar espaços de vida, ainda tem longo percurso para, enfim, esculhambar com as branquitudes e com espaços de privilégio e garantir o pertencimento e a reexistência, no sentido de fazer com que as tradições afrodiáspóricas possam garantir seu espaço; ou seja, elas não pertencem a um passado que deve ser esquecido e superado, mas antes se reinventam e tomam novas configurações no presente, marcando possibilidades para o futuro. Confirma o que o Sankofa ensina: temos que avançar para a construção do futuro, mas aprendendo com a cosmovisão, o que inclui a cultura e os ensinamentos dos povos africanos e afrodescendentes.

O currículo da cidade de São Paulo para uma

educação antirracista, publicado 19 anos após a emergência lei, demonstra a lentidão das mudanças, e ao mesmo tempo que o trabalho organizado de grupos negros persiste para garantir nenhum direito a menos. Isso inclui acesso, permanência e educação de qualidade; bem como emprego e renda para o povo negro, que ainda conta, em sua maioria, com os piores postos de trabalho e as menores rendas.

Alargar territórios e aquilombar, como apresentado neste texto, têm o sentido de criar no território educacional os conhecimentos de democracia, comunhão e reconhecimento das diferenças, mas, principalmente, o reconhecimento das semelhanças humanas, que fazem com que nos realizemos na formação de toda a comunidade. Para isso, é necessário que a educação seja tocada por encantos e encantados para, enfim, encampar o senso comunitário. Deve-se aprender com a "filosofia" dos terreiros, na qual todos trabalham para o bem comum, em que não há quem apenas aprenda e quem tão somente ensine; e, dessa forma, todos e cada um podem se sentir pertencentes e contribuintes das construções daquele território. É assim que "sankofejamos": nossa cabeça olha para nosso passado histórico, enquanto riqueza cultural, aprendizagem, lutas e conquistas de onde garantimos axé enquanto energia de vida e reinvenção de mundos; e nossos corpos estão radicalmente voltados para a frente. Não desistiremos. Como nos diz Carneiro (2011, p. 84-85), "viveremos!"; e cantaremos, com alegria, ao som dos tambores, juntamente com Elza Soares, Deus-Mulher, "Exu nas escolas"⁵.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Clecio Leonardo Mendes. A toxicidade do racismo recreativo em forma de brincadeira. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, [s. l.], v. 14, n. 42, p. 464-468, 2022. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1353/1378>. Acesso em: 28 nov. 2025.

ARFELI, Gabriel Fernando Marques; MARTIN, Sueli Terrezinha Ferrero. A Psicopatia e o Criminoso Nato: a Modernização do Positivismo Criminológico. *Psicologia: Ciência e Profissão*, [s. l.], v. 43, p. 1-17, e251227, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/tknw4B-FfScLxyhzNtnsqCzB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 nov. 2025.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). *Psicologia Social do Racismo: Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 5-58.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 nov. 2025.

BRASIL. Decreto n. 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854. *Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte*. Coleção de Leis do Império do Brasil, v. 1, pt. 1, p. 45, 1854. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 28 nov. 2025.

BRASIL. Decreto-Lei n. 2.848, de 7 de dezembro de 1940. *Código Penal*. Brasília, DF: Presidência da República, 1940. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/del2848.htm. Acesso em: 28 nov. 2025.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. *Altera a Lei n. 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*. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10639.htm. Acesso em: 28 nov. 2025.

BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 de Março de 2008. *Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 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"*. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 28 nov. 2025.

BRASIL. Lei n. 12.519, de 10 de novembro de 2011. *Institui o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12519.htm. Acesso em: 28 nov. 2025.

BRASIL. Lei n. 14.532, de 11 de janeiro de 2023. *Altera a Lei n. 7.716, de 5 de janeiro de 1989 (Lei do Crime Racial), e o Decreto-Lei n. 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), para tipificar como crime de racismo a injúria racial, prever pena de suspensão de direito em caso de racismo praticado no contexto de atividade esportiva ou artística e prever pena para o racismo religioso e recreativo e para o praticado por funcionário público*. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14532.htm. Acesso em: 28 nov. 2025.

⁵ - Composição: Edgar/Kiko Dinucci. Álbum lançado por Elza Soares, em maio de 2018.

- BRASIL. Lei n. 7.716, de 5 de janeiro de 1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Brasília, DF: Presidência da República, 1989. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm. Acesso em: 28 nov. 2025.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 28 nov. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. 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. Brasília, DF: MEC, SECADI, 2013. Disponível em: <https://editalequidaderacial.ceert.org.br/pdf/plano.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2025.
- CAMARGO, Marysson Jonas Rodrigues; BENITE, Anna Maria Canavarro. Educação para as relações étnico-raciais na formação de professores de química: sobre a lei 10.639/2003 no ensino superior. Química Nova, v. 42, n. 6, p. 691-701, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/qn/a/nxp6kmyznHDPYcMfThdScH/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 1 dez. 2025.
- CARDOSO, Lourenço. A branquitude acadêmica, a invisibilização da produção científica negra, a autoproteção branca, o pesquisador branco e o objetivo-fim. Educação UFSM, Santa Maria, v. 47, p. 1-24, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/62742/48790>. Acesso em: 1 dez. 2025.
- CARNEIRO, Aparecida Sueli. A construção do outro como não-ser como fundamento do ser. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001465832>. Acesso em: 28 nov. 2025.
- CARNEIRO, Sueli. Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil. São Paulo: Selo Negro, 2011.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia 2. São Paulo: Ed. 34, 1995. v. 1.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia 2. São Paulo: Ed. 34, 2011. v. 4.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia 2. São Paulo: Ed. 34, 2012. v. 3.
- DIAS, Eurípedes da Cunha. MST: rito e praxis da democracia agrária. Brasília, DF: Departamento de Antropologia, Universidade de Brasília, 1997. Disponível em: <http://biblioteca.funai.gov.br/media/pdf/Folheto37/FO-CX37-2298-97.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2025.
- FANON, Franz. Pele Negra, máscaras brancas. São Paulo: Ubu, 2020. Ebook.
- GONZALEZ, Lélia. O Movimento Negro na última década. In: GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. Lugar de negro. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982. p. 9-10.
- GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo Afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos. Organização de Flávia Rios e Marcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
- MARTINEZ, Alessandra Frota. Educar e instruir: a instrução popular na corte imperial –1870 a 1889. Dissertação de Mestrado em História, Programa de Mestrado e Doutorado da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1997.
- MUNANGA, Kabengele. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. Estudos Avançados, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 51-66, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/MnRkNKRH7Vb8HKWTVtNBFDp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1 dez. 2025.
- OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. O diabo em forma de gente: (r)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação. Salvador: Devires, 2020.
- OLIVEIRA, Thiago Rannierey Moreira de; PARAÍSO, Mar Lucy Alves. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. Pro-Posições, v. 23, p. 159-178, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/6YjGVFn6qZpqdGcPVtWfWn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 nov. 2025.
- PAIXÃO, Mayara. O movimento negro e a Constituição de 1988: uma revolução em andamento. Portal Geledés. 2019. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/o-movimento-negro-e-a-constituicao-de-1988-uma-revolucao-em-andamento/>. Acesso em: 28 nov. 2025.
- PEREIRA, Amílcar Araujo. A Lei n. 10.639/2003 e o movimento negro: aspectos da luta pela "reavaliação do papel do negro na história do Brasil. Cadernos de História, Belo Horizonte, v. 12, n. 17, p. 25-45, 2011. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/cadernoshistoria/article/view/P2237-8871.2011v12n17p25/3725>. Acesso em: 28 nov. 2025.
- QUIJANO, Anibal. Colonialidad del Poder y Clasificación Social. Journal of World-Systems Research, Buenos Aires, v. 6, n. 2, p. 342-386, 2000. Disponível em: <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140506032333/eje1-7.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2025.
- ROLNIK, Suely. Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina; Ed. UFRGS, 2006.
- ROLNIK, Suely. Toxicômanos de identidade subjetividade em tempo de globalização. Folha de São Paulo, São Paulo, 19 maio 1996. Disponível em: <https://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/Toxicoidentid.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2025.
- RUFINO, Luiz. Pedagogias das encruzilhadas. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.
- SÃO PAULO. Currículo da cidade: educação antirracista: orientações pedagógicas: povos afro-brasileiros. São Paulo: SME; COPED, 2022. Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/curriculo-da-cidade-educacao-antirracista-orientacoes-pedagogicas-povos-afro-brasileiros/>. Acesso em: 28 nov. 2025.
- SILVA, Fernando Machado. Encontrar a Vida, transformar o Mundo: Pensar uma existência ético-estética segundo o Corpo e o Encontro. Sinais de Cena, ls. l., p. 107-110, 2014. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/sdc/article/view/13370/10236>. Acesso em: 28 nov. 2025.
- SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. Encantamento: sobre política de vida. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2020.

SULEAR. In: Wikipedia, 2025. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Sulear>. Acesso em: 13 nov. 2025.

WERNECK, Jurema. Nossos passos vêm de longe! Movimentos de mulheres negras e estratégias políticas contra o sexismo e o racismo. In: WERNECK, Jurema. Mulheres Negras: um olhar sobre as lutas sociais e as políticas públicas no Brasil. Rio de Janeiro: Criola, 2010. p. 76-85. Disponível em: https://criola.org.br/wpcontent/uploads/2017/10/livro_mulheresnegras_1_.pdf. Acesso em: 20 jun. 2023.

Elza Cândido de Farias

Mestranda do Programa de Pós-Graduação Ensino e História das Ciências e da Matemática da Universidade Federal do ABC (UFABC).

Allan Moreira Xavier

Professor adjunto do Centro de Ciências Naturais e Exatas da Universidade Federal do ABC (UFABC). Credenciado no Programa de Pós-Graduação em Ensino e História das Ciências e da Matemática da mesma universidade.

Endereço para correspondência:

Universidade Federal do ABC
Avenida dos Estados, 5001
Bangu, 09280-560
Santo André, SP, Brasil

Os textos deste artigo foram revisados pela Texto Certo Assessoria Linguística e submetidos para validação dos autores antes da publicação.