



O norte é o sulear: educação escolar quilombola, diálogos urgentes

Eleno Marques de Araújo

Centro Universitário de Mineiros – UNIFIMES, Brasil

Samuel Pedro Gonzaga

Escola Mun. Doze de Março, Brasil

Rejane Maria Dantas

Escola Mun. Doze de Março, Brasil

RESUMO

Esta pesquisa não finaliza as possibilidades acerca do tema educação escolar quilombola. Nela foi usado o termo cunhado por Freire (1992) “Sulear”, que sobre as teias de possibilidades sócio-histórico-culturais oferecidas pela educação brasileira, aponta a Educação Escolar Quilombola, como uma afroperspectiva sulear. Os saberes dos povos africanos e afro-brasileiros colaboram com a (re)significação das escolas brasileiras, com seu ensino, mas diferente do que está estabelecido pelas estruturas tradicionais (liberais, neoliberais). O Tema da educação escolar quilombola é muito apreciado e discutido nos encontros educacionais nacionais e internacionais. Essas ideias contaram com o aporte teórico em Freire (1992), Sousa Santos e Meneses (2009), Campos (2016) entre outros. A investigação científica foi de cunho bibliográfico e documental com dados coletados em fontes da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, Livros, Revistas Eletrônicas Teias, Scielo, dentre outras. Os resultados indicaram propostas suleares com novas ações educacionais, como é o caso da História da África e Afro-brasileira da educação básica ao ensino superior e que, desta forma, as Escolas Quilombolas têm possibilidades de adentrarem na sociedade e, juntos com as demandas sociais brasileiras, amplificarem e atribuírem modelos de gestão educacional respaldados e alicerçados nas temáticas das interculturalidades. Existem muitas pessoas que são historicamente marginalizadas, ou seja, são social, cultural, econômica e politicamente excluídas das escolas, como pessoas com deficiências, transgêneros, ciganos, homoafetivos, negros, quilombolas, refugiados, entre outros seres sociais brasileiros, que são partícipes da (re)significação da nação brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Quilombola. Saberes do Sul. Afropedagogias.

OUR NORTH IS THE SOUTHWARD: QUILOMBOLA SCHOOL EDUCATION, URGENT DIALOGUES

ABSTRACT

This textual structure does not end the possibilities about the topic quilombola school education. We appropriate the term created by Freire (1992) “Sulear” in Brazilian Portuguese, that in English direct translate is something looks like “southward”, who on the socio-historical-cultural possibilities offered by Brazilian education, points to Quilombola School Education as a

southward afroperspective. The knowledge of the African and Afro-Brazilian peoples collaborates with the (re) signification of the Brazilian schools, with its teaching, but different from what is established by the traditional structures (liberal, neoliberal). The subject of quilomba school education is much appreciated and discussed at national and international educational meetings. These ideas are in the light of the theoretical reflections of Freire (1992) Sousa Santos and Meneses (2009) Campos (2016) among others. The scientific research was of a bibliographic and documentary character with data collected in sources of the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations, Books, Teias Electronic Magazines, Scielo, UNB, USP, PUC-PR, ABPN etc. The results indicated southward proposals with new educational actions such as the History of Africa and Afro-Brazilian case from basic education to higher education, and that, in this way, Quilombola Schools have possibilities to enter to society and, together with social demands to amplify and assign models of educational management supported and based on the themes of interculturalities. There are many people who are historically marginalized, that is, socially, culturally, economically and politically excluded from schools, such as people with disabilities, transgenders, gypsies, homofeasants, blacks, quilombolas, refugees among other Brazilian social beings, who are (re) significance of the Brazilian nation.

KEYWORDS: Quilombola Education. Knowledge of the South. Afro-Pedagogies.

EL NORTE ES EL SULEAR: EDUCACIÓN ESCOLAR QUILOMBOLA, DIÁLOGOS URGENTES

RESUMEN

Esta investigación no finaliza las posibilidades acerca del tema educación escolar quilombola. En ella se utilizó el término acuñado por Freire (1992) "Sulear", que sobre las redes de posibilidades socio-histórico-culturales ofrecidas por la educación brasileña, apunta la Educación Escolar Quilombola, como una afroperspectiva sulear. Los saberes de los pueblos africanos y afro-brasileños colaboran con la (re) significación de las escuelas brasileñas, con su enseñanza, pero diferente de lo que está establecido por las estructuras tradicionales (liberales, neoliberales). El tema de la educación escolar quilomba es muy apreciado y discutido en los encuentros educativos nacionales e internacionales. Estas ideas contaron con el aporte teórico en Freire (1992), Sousa Santos y Meneses (2009), Campos (2016) entre otros. La investigación científica fue de cuño bibliográfico y documental con datos recogidos en fuentes de la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones, Libros, Revistas Electrónicas Teias, Scielo, entre otras. Los resultados indicaron propuestas suleares con nuevas acciones educativas, como es el caso de la Historia de África y Afro-brasileña de la educación básica a la enseñanza superior y que, de esta forma, las Escuelas Quilombolas tienen posibilidades de adentrarse en la sociedad y, junto con las demandas sociales brasileñas, amplificar y asignar modelos de gestión educativa respaldados y fundamentados en las temáticas de las interculturalidades. Hay muchas personas que son históricamente marginadas, es decir, sociales, culturales, económicas y políticamente excluidas de las escuelas, como personas con discapacidades, transgéneros, gitanos, homóforos, negros, quilombolas, refugiados, entre otros seres sociales brasileños, que son partícipes de la sociedad. (re) significación de la nación brasileña.

PALABRAS CLAVE: Educación. Quilombola. Saberes del Sur. Afropedagogias

1 INTRODUÇÃO

Uma epistemologia do Sul assenta em três orientações:
aprender que existe o Sul;
aprender a ir para o Sul;
aprender a partir do Sul e com o Sul.
(Souza Santos, 2009, p. 9)

Este artigo enfoca a Modalidade Educacional Quilombola¹, como viés propulsor para reconstruir os modelos tradicionais educacionais da nação brasileira incluindo os saberes e conhecimentos afrodescendentes, isto é, a pedagogia dos negros. Neste sentido, o termo foi escrito e ancorado na cosmovisão nos estudos da Professora e Coordenadora do Núcleo das Africanidades Cearenses (UFC-NACE) Sandra Haydeé Petit em *Pretagogia: pertencimento, corpo-dança afroancestral e tradição oral africana na formação de professoras e professores*, e da Tese *Pretagogia: construindo um referencial teórico-metodológico, de base africana, para a formação de professores/as* da Professora Geramilde C. e Silva da Universidade Federal do Ceará (UFC) (2013). São práticas pedagógicas usadas pelos povos africanos e afro-brasileiros, sendo quilombolas ou das religiões matrizes africanas quando usadas nas mediações dos conhecimentos nas artes, danças, gastronomias, religiosidade, entre outras, que são tipicamente originadas dos africanos e afro-brasileiras. Essas demandas estão firmadas em TCC, Dissertações e Teses, que mais tarde se tornarão livros que orientam docentes e discentes que almejam uma educação com equidade para todos e com todos.

Este recorte, segundo Araújo; Gonzaga (2018), apresenta a origem dos africanos e suas características sócio-histórico-culturais, que alicerçam o pertencimento afro-brasileiro, como um referencial para além de um modelo populacional, (re)significa toda uma sociedade, e a educação será sempre o elo constitutivo entre os saberes e a humanidade. A inclusão da história e das tradições africanas no sistema educacional brasileiro constitui dessa maneira, uma proposta de valorização civilizatória humana dos povos afro-brasileiros.

Apesar dos esforços contra o preconceito e a discriminação, ainda é fortemente arraigado entre os brasileiros o referencial negativo e excludente deixado pelos colonizadores, sobre os povos africanos e seus pertencimentos, uma vez que foram seres humanos escravizados e rotulados de cultuar religião demoníaca, de serem perigosos socialmente, de não terem cultura, tornando, assim, essa grande parcela da população em seres meramente desacreditados. Por isso, é necessário ampliar as propostas da Educação Escolar Quilombola, tornando-a uma protagonista positiva e credível, quando o assunto é construção sócio-histórico-cultural de uma nação.

¹ Trata-se da educação de crianças quilombolas, a partir das fontes de conhecimento de tradições Africanas.

Adotamos neste ensaio o termo cunhado por Paulo Freire (1999) “Sulear”² que passa a constituir modelos de pensar e agir, que neste contexto vai contrapondo o tradicionalismo educacional. Esse regime estrutura as bases de um capitalismo neoliberal, pois um povo sem educação é aprisionado cognitivamente e socialmente. Assim, toda e qualquer medida em estancar o regime escravocrata que ainda persiste é impossibilitada por ele, negando seus direitos como cidadãos.

O projeto denominado Geopolítica em contraponto a nortear sem perder orientações e coordenado pelo Prof. Marcio D’Olne Campos. Um físico, professor aposentado da UNICAMP e ALICE - Espelhos, Estranhos, Lições Imprevistas: definindo para a Europa um novo modo de partilhar as experiências do Mundo, em que se encontram as Epistemologias do Sul, do professor Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses (2009), teceram ideias significativas que foram importantes na construção deste ensaio.

2 ÁFRICA BERÇO DA HUMANIDADE

A pesquisa ‘Origens Africanas do Brasil Contemporâneo’ do professor Kabengele Munanga (2012) mostra que a humanidade, como espécie, teve seu registro no Monte Lua, no Vale da Grande Fenda entre a Tanzânia, Quênia e Etiópia na África. Por onde homens e mulheres caminharam em busca de um novo chão, para construir suas vidas, já que eram povos nômades e inconstantes. Sua permanência em um só lugar era inviável por diversos fatores, mas, sobretudo, as condições de sobrevivência do grupo. Com a migração, formaram novos povoamentos pelo continente e pelo globo terrestre.

Para os povos do Sul, essa descoberta somou-se a tantas outras, pois se sabe que toda a historicidade do mundo é um bem imaterial, não há apropriação. Entretanto, para o bloco eurocêntrico, afirmar que houve esse acontecimento, fora de sua territorialidade de supremacia humana, cognitiva e racial, coloca toda sua hegemonia histórica em dúvidas, como a origem da filosofia, matemática, ciências, engenharias entre outros estudos de domínio típico dos eurocêntricos. Portanto, negando as origens, também se nega sua existência como seres humanos.

A África tem sua expansividade geográfica por aproximadamente 30 milhões de km², cuja população gira em torno de 600 milhões de habitantes, em 56 países, formando um grande continente no globo terrestre, no qual suas pluralidades culturais estão entre diversas etnias com

² “Suleá-los”: Paulo Freire (1992) usou este termo, que na realidade não consta dos dicionários da Língua Portuguesa, chamando atenção dos leitores(as) para a conotação ideológica dos termos nortear, norteá-lo, nortear-se, orientar-se e outras direções. Paulo Freire Adere ao Sulear - 1992 p. 219.

suas vozes, artes, danças, arquiteturas, músicas, gastronomia, religiosidade entre outros. A África do Norte, também chamada de África Branca ou Árabe, é composta pelos países: Magreb (Marrocos, Argélia, Tunísia), Líbia e Egito. Tem seus povos biológica e antropologicamente chamados de árabe-berbere, com herdeiros de: líbios, semitas, fenícios, assírios e greco-romanos. Para Ribeiro (1996, p. 15):

A palavra África, conforme nota Ki-Zerbo (1982) possui origem difícil de elucidar. Imposta a partir dos romanos, sucedeu ao termo Lybia - país dos Lebu ou Lubin do Gênesis - de origem grega ou egípcia. Inicialmente designava o litoral norte-africano e foi somente a partir do fim do século I a.C. que passou a designar o continente como um todo. Quanto a sua origem primeira, aponta Ki-Zerbo, como plausíveis, as seguintes versões: 1. Teria vindo do nome de um povo (berbere) situado ao sul de Cartago: os Afrig. Daí, Afriga ou África para designar a região dos Afrig. 2. Teria origem em dois termos fenícios um dos quais significa espiga - símbolo da fertilidade - e o outro, Pharikia - região das frutas. 3. Derivaria do latim apricao - ensolarado ou do grego apriké - isento de frio. 4. Poderia ser a raiz fenícia faraga - separação, diáspora, a mesma raiz encontrada em algumas línguas africanas, como por exemplo, o bambara. 5. Em sânscrito e hindí, a raiz apara ou africa designa o que, no plano geográfico, situa-se 'depois', ou seja, o Ocidente. 6. Uma tradição histórica retomada por Leão, o Africano, diz que um chefe iemenita chamado Africus teria invadido a África do Norte no segundo milênio antes da Era Cristã e fundado uma cidade chamada Afrikyah. Mais provável, contudo, é que esse termo seja a transliteração árabe da palavra África.

Entretanto, a África subsaariana, chamada de África negra, por ter em sua maioria povos negros, de estaturas diferentes e características morfológicas que apontam as diferenças entre eles, tem seu pertencimento geográfico nas demais: África ocidental, oriental, central e austral. Tem suas Ilhas Insulares africanas criadas e dependentes de países ocidentais.

Conforme Joseph Ki-Zerbo (1982), no continente africano, é comum encontrar várias línguas sendo faladas em um mesmo espaço, por sua grandiosa pluralidade étnica, linguística e/ou cultural, transformando esse continente em um lugar de vozes plurais. Isso obrigou, muitas vezes, os próprios habitantes a usarem essas línguas, produzindo uma riquíssima cultura, fortalecendo os núcleos familiares, políticos, religiosos, escolas, empresas, com suas escalas de valores interculturais. Foi assim, no momento de impor o idioma colono, primeira demonstração de subalternização.

Os africanos são conhecidos como povos “tradicionalmente orais ou lecto-orais”, assim, falar e ouvir tornaram-se um poder para além de simbólico. É sua teoria da aprendizagem, sua pedagogia, aprender com significados. Percebe-se que, sob à luz da Teoria da Aprendizagem Significativa, de David Ausubel (1982), eles usam os sentidos da corporeidade, visualidade, o auditivo e a propriocepção, formando seus saberes e fazeres com sentidos.

Sendo assim, não usam materiais pedagógicos tradicionais como lápis, cadernos e livros em sua prática de aprendizagens. Pode-se perceber esses laços de poderes sociais, tanto no africano, como também, nos grupos afro-brasileiros que guardam na memória seus saberes e fazeres, como os sábios griô ou griota, que, por meio da oralidade, repassam aos demais o conhecimento de seus ancestrais (JOSEPH KI-ZERBO, 1982).

Aqui, segundo Bâ (1982), podem ser chamados de “pedagogos orais”, “humanizadores orais”, “contadores de histórias” entre outros, que educam os demais membros de seu grupo sem critérios de idades. A partir de agora, entende-se quão os símbolos pedagógicos são significativos no momento em que tornam a aprendizagem com sentidos. Para Bâ (1982, p. 181):

Quando falamos de tradição em relação à história africana, referirmo-nos à tradição oral, e nenhuma tentativa de penetrar a história e ao espírito dos povos africanos, terá validade a menos que se apoie nessa herança de conhecimentos de toda espécie, pacientemente transmitidos de boca a ouvido, de mestre a discípulos, ao longo dos séculos. Essa herança ainda não se perdeu e reside na memória da última geração de grandes depositários, de quem se pode dizer “são” a memória viva da África.

Dessa forma, os estudos com a educação quilombola, em sua afroperspectiva³, demandaram as ‘pedagogias de negros’ que foram uma luta contra a hegemônica, decolonial e antirracista, tratando o tema com uma cosmovisão, para que todos os seus saberes salientassem o holismo.

Nessa dialética, contempla-se a tese *Pretagogia: construindo um referencial teórico-metodológico, de base africana, para a formação de professores/as*, da educadora Geranilde Costa e Silva da Universidade Federal do Ceará (UFC) (2013). Essa autora usa as diversas atribuições de saberes e fazeres ancestrais africanos e afro-brasileiros, asseverando seus riquíssimos conhecimentos.

Podem-se relatar, portanto, as narrativas orais populares: fábulas, contos, “causos”, cançãoeiros, que passam dos avôs para os pais, filhos, netos, bisnetos, criando raízes que tecem as teias da vida e do conhecimento. São as ‘pedagogias de pretos’, origem da humanidade perpetuada também pelo mestre griô(ta), que retroalimenta sua cultura pela oralidade, afirmando sua identidade, razão do seu pertencimento humano.

Contudo, os grupos dos negroides são constituídos pela diferenciação da antropologia e da biologia em cinco subgrupos: os melano-africanos, San, Khoi-khoi, Pigmeus e os Etíopes.

³ Conforme, NOGUERA (2012) o termo afroperspectivista tem um sentido simples, o conjunto de pontos de vista, estratégias, sistemas e modos de pensar e viver de matrizes africanas.

A África Negra é visibilizada no mundo contemporâneo, ainda com resquícios dos ares colonizadores, que estão enraizados no subjetivo da população mundial.

Segundo Munanga (2012), Silvério (2013), para além desta pluralidade biológica, as pesquisas linguísticas afirmam que na África existem em torno de mais de 800 a 2000 vozes faladas. São elas que compõem a família afro-asiática, khoisam, nilo-saariana e níge-kordofaniano. Na atualidade, novos estudos já incluem uma outra família, tornando esse grupo em cinco, com a família Malaio-Polinésia.

Bâ (1982) afirma que as famílias africanas são construídas pelos fortes laços de existência entre os ancestrais e Deus, que firmam seu pertencimento a essa união. Vivem em aldeias com vários grupos, onde cada núcleo tem seu líder subordinado ao chefe maior, sempre respeitado e obedecido. Suas decisões são afirmadas sempre com orientação dos outros líderes, para manter o bom convívio entre eles, com justiça e equidade.

A base alimentícia das famílias é garantida pelas colheitas, pesca, caça, criação de animais, como também na fundição do ferro, na engenharia (aldeias). O comércio de alimentos podia ser utilizado como trocas, oportunizando aos comerciantes e produtores terem alimentos que, por algum motivo, não conseguiram produzir. Há o conselho dos “anciãos”, por serem mais respeitados e considerados com o mais alto grau de conhecimentos (JOSEPH KI-ZERBO, 1982).

Todavia, são os líderes que sempre tomam as decisões, influenciados pelos anciãos, já que são os mensageiros dos espíritos: ligados à natureza, aos heróis míticos, antepassados mortos que sempre traziam uma informação que pudesse dar alívio, e protegendo toda aquela grande família das aldeias contra terríveis problemas.

Mas ainda há a forte presença da mulher africana, ‘mães ancestrais’, mulheres potencialmente matrigestoras⁴, que gere seu povo passando potência de vida e de ser, com sua importância fundamental na base da perpetuação da vida para esses povos tradicionais. Para Silvério (2013, p. 31):

[n]a sociedade matrilinear isto é facilmente compreensível. As mulheres são vistas como protagonistas na evolução histórica dos povos. Filhas, irmãs, esposas e mães de reis ocupavam posições que lhes permitiam influir nos acontecimentos. Essa ideia permanece viva até hoje na África. Pela sua participação no trabalho da terra, no artesanato e no comércio, pela sua ascendência sobre os filhos, por sua vitalidade cultural, as mulheres africanas sempre foram consideradas personagens eminentes da história dos povos. A mulher é a vida e a promessa de expansão da vida. É através dela que os diferentes clãs se consagram suas alianças.

4 O termo se refere às mulheres africanas que também exercem um papel de liderança na comunidade.

Sendo assim, para os africanos, quanto mais casamentos, mais crescem os laços familiares, as afetividades, os herdeiros, com uma linhagem grande, constituindo as famílias africanas para além de agrupamentos de atores sociais simples, tornando-se referências de formação humana invioláveis por gerações. Nesse caso, os mais jovens tornar-se-ão companhias para os idosos, com cuidado e aprendendo sua missão, já que são herdeiros da família (BÂ, 1982).

A África, Terra, Natureza são matrigestoras, todas potencializam gerando vidas. Os orixás femininos são representatividades da união que compõe as naturezas do reino vegetal, mineral e animal, podendo ser apontados como participantes do processo matrigestor. Por isso, nos terreiros de candomblés, as mães de santo são vistas como representantes desse matriarcado, com o mulherismo⁵ e a matrifocalidade⁶ africana. Segundo Santos (2008, p. 59), “Dobrai o joelho para a mulher, a mulher nos pôs no mundo, assim somos seres humanos. A mulher é a inteligência da terra dobrai o joelho para a mulher”.

Dessa forma, para os povos das comunidades dos terreiros, a presença marcante das mulheres afirma seu posicionamento como ser social gestora, pensadora, líder, política, entre outras. Para Santos (2008, p. 66), “Os aspectos de tal poder estão distribuídos entre os orixás femininos mais cultuados no Brasil, Iemanjá, Oxum e Iansã. Nanã Buruku e Odudua [...]”. Mas, também aos homens babalorixás, é concedido esse poderio de transformação, pois pelas suas mãos cuidam e zelam da terra, natureza, dos orixás, bem como seus filhos e filhas dos terreiros, gestando e potencializando humanidades.

3 A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: COM O SUL E, PARA O SUL

Uma boa parcela de brasileiros vive um momento instigante com sensação de abandono, pelas autoridades legitimamente constituídas, em que os poderes legais brigam por aprovações de leis, que beneficiam sempre os mandantes políticos e os capitalistas. Os poderosos não são presos, e, quando isso ocorre, são soltos rapidamente. Além disso, leis que deveriam favorecer os carentes cada vez mais ficam engavetadas, planos de crescimento para a educação, cimentados, medidas de ordem da equidade, ficando a desejar, entre outras barbáries conduzidas pelos comandantes da nação.

⁵ Segundo Collins (2017) em *O que é um nome? Mulherismo, Feminismo Negro e além disso*, justifica a autora que o termo significa todo enfrentamento que a mulher negra tem dentro de uma sociedade paternalista, sexista, excludente e etc, o equivalente de empoderamento.

⁶ Para Zarur (1973, p. 3), “Matrifocalidade parece implicar, portanto, em um grupo de mulheres e crianças matrilateralmente relacionadas, com homem mais ou menos flutuantes ao redor do grupo. O pai-marido pode estar fisicamente presente ou absolutamente ausente, mas em qualquer caso a autoridade no grupo doméstico é uma característica feminina”.

Para Freire (1994), haverá sempre o oprimido, enquanto houver opressor. O oprimido tem sua potência humana em estado de inércia, já que passa por estado de invisibilidade, negatividade, impossibilidade, e toda via de mudança será castrada, já que seu castrador tem o poder do saber. Para o grupo hegemônico, constituído pelos países do Norte, só ele tem o direito de viver bem, e os demais, que compõem o Sul, são considerados animais e/ou coisas.

Conforme Gramsci (2004), os indivíduos tornaram-se seres coisificados, reféns da ação opressora. Todavia, fugir dessa cilada demanda ações focais ligadas à força cognitiva, para a obtenção da liberdade social. Isso ocorrerá se o proletariado tiver possibilidades de unir ao seu ganho não só o trabalho, mas sobretudo a educação.

Segundo Gramsci⁷ (2004), o trabalho com base na educação proporcionará e construirá a formação integral/omnilateral do ser humano. Para que o homem dê conta da compreensão e grandiosidade dos processos dos saberes e fazeres que o cercam, sejam eles de bases tecnológicas, científicas, artísticas, culturais, é fundamental que ele tenha acesso à educação. Afirma Gramsci (2004, p. 21) “[...] à função de hegemonia que o outro dominante exerce em toda a sociedade é àquela de ‘domínio direto’ [...]”. Observa-se que os pensamentos gramscinianos direcionam este trabalho de pesquisa para o Sul, assim como pretere também Boaventura.

Portanto, as mudanças no sistema educacional, para incluir a história da África e afrodescendentes, devem ser articuladas entre a educação e o profissional que vem gerir, qualificar e dignificar o humano e as suas atribuições. Com isso, a Educação Escolar Quilombola e as interculturalidades, isto é, as culturas dos afrodescendentes, dos brancos e dos indígenas são uma das saídas desta viela chamada ‘educação tradicional e/ou hegemônica’.

Dessa forma, deve-se pensar em medidas contra a hegemônica que demandará uma (re)educação que tenha presente a decolonização, intercultural e sulista que proponha um pensar não monorracial, monocultural, universal eurocêntrico. Para Campo (2016, p. 223),

Cabe-nos pensar um SUL livre de hegemonias e de dominações de poder e de saber, um SUL que consiga produzir uma consciência crítica e que também se torne desenvolvedor de ações importantes para populações que vivem em condições subalternas. Tais condições existem até mesmo no Hemisfério Norte, que em geral é representado como hemisfério superior na grande maioria dos globos terrestres e mapas-múndi disponíveis no mercado.

⁷ Segundo Freitas e Freitas (2016, p. 1) compreende-se, inicialmente, que as formulações de Antônio Gramsci, pensador italiano, estão intimamente relacionadas com sua história de vida, seja pela sua condição de oprimido, seja pela coerência entre suas ações e sua teoria sem dúvida, Gramsci é um exemplo de pedagogia encarnada, pois tanto como seus pressupostos teóricos quanto sua vida são repletos de ensinamentos, os quais mostram que o “otimismo da vontade” é capaz de ultrapassar grandes obstáculos.

Ainda segundo Paulo Freire (1992), o termo ‘sulear’ aparece pela primeira vez, como neologismo contra a dominação dos processos humanos impostos pela colonização excludente do norte europeu. O termo Norte sempre leva a pensar como única fonte, e seu direcionamento positivista fomenta essa ideia.

Nesse contexto, do Norte nascem todas as respostas para a sociedade embasada na teoria do homem caucasiano europeu, sempre no alto grau cognitivo. Propagar o termo ‘sulear’ é empoderar ‘conhecimentos outros’ e mostrar que o termo pode guiar a elaboração de uma gama de leis que irão contrapor o pensamento dominante de poder, ser e saber da colonialidade. Afirma Freire (1992) evidenciar posicionamentos geográficos com os símbolos que identificam esta supremacia norteadora hegemônica. Os pontos cardeais, por exemplo, que sempre têm sua leitura iniciada pelo Norte.

Assim, nas cartografias, o Norte está acima do Sul, isso infere que ele é supremo e tudo que está abaixo é subalternizado, não credível, de conhecimento inferior (SANTOS; MENESES, 2009). Para Freire (1992, p. 218), “Norte é primeiro mundo. Norte está a cima, na parte superior, assim Norte deixa ‘escorrer’ o conhecimento que nós do hemisfério Sul ‘engolimos sem conferir com o contexto local’”. A posição de Freire (1992) é bem clara no sentido de contrapor esta visão, colocando-se contrário a ela.

Na contramão de uma construção colonial, excludente, preconceituosa, dominadora, neoliberal, viabilizam-se epistemologias outras, que estão na escuridão acadêmica, e que pensar o mundo para além da Europa demanda desconstruir, descolonizar, sulear pensamentos.

Assim, à luz das formulações esclarecedoras dos teóricos do Sul, Freire (1992), Santos e Menezes (2009) Campos (2016) foram formuladas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais, quanto à importância da implantação e implementação das propostas de Leis que criaram as modalidades escolares Indígenas, do Campo e Quilombolas. Porque são todas originadas de povos interculturais, agrupamentos do sul. Nesse ínterim, segundo Brasil (2013), as leis que se desdobram e afirmam as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola foram perfiladas pelas interfaces existentes nas Diretrizes Indígenas (2013) e do Campo (2013). Suas especificidades histórico-sócio-política e econômica conferiram ordenações legislativas positivas para que pudessem ser entendidas como modalidade educacional.

Portanto, foi possível atribuir algumas normas às Diretrizes Curriculares Quilombolas, quando foram discutidas à luz das especificidades das diretrizes Indígenas e do Campo, já que todos os segmentos sociais lutam pelo mesmo objeto central, a territorialidade como marco inicial. Por isso, foram elaborados para suas normativas alguns artigos, incisos, parágrafos, que

resguardam as suas especificidades, assegurando, no seu regimento, as propostas pedagógicas ao construir a unidade escolar quilombola.

Todavia, os valores civilizatórios afro-brasileiros serviram de base, quando foram confrontados na dialética da colonialidade, que determinaram a exclusão das práticas educacionais, quando direcionadas aos povos africanizados. Essas práticas foram vistas como propostas afropedagógicas, pois são bases que se entrelaçam, formando uma grande teia que evidencia características de povos tradicionais. Trata-se das culturas afro-brasileiras como detentoras de uma modalidade escolar (MELLO e SOUZA, 2014).

Para Brandão (2010, p.18), “circularidade, ludicidade, corporeidade, cooperativismo/comunitarismo, religiosidades, musicalidade, energia vital (axé), oralidade, memória e ancestralidade”, tudo pode ser transformado em objeto de pesquisa pelos teóricos das demais correntes científicas, com artigos, monografias, dissertações e teses, assim como nos livros literários acerca do tema África e seus afrodescendentes no mundo, com suas práticas epistemológicas.

As (DCNG) Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica tratam de um grupo humano que assevera suas práticas pedagógicas por intermédio de um complexo eixo, que forma os valores civilizatórios afro-brasileiros que, ao longo dos tempos, foram requeridos pelos povos tradicionais quilombolas, ou seja, aqueles que, após a promulgação da Lei Áurea, reuniram-se em algumas regiões e mantiveram seus interesses comuns, como detentores de uma educação diferenciada. Esse foi um momento instigante para se refletir sobre o caminhar dessa escola, que vinha merecendo seu reconhecimento como núcleo educativo. Para Brasil (2013, p. 46),

Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural.

Segundo a relatora das DCNS, da Educação Escolar Quilombola, educadora e pesquisadora do NERA – Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre as Relações Raciais e Ações Afirmativas no Brasil, Nilma Lino Gomes (2012), a educação escolar quilombola tem um poder simbólico que liga a cognição, produção do trabalho e autonomia das comunidades tradicionais a uma nova forma de se fazer educação num país. Contudo, ainda não recebe das mãos das autoridades legais deste país um cuidado humanizador, como sujeito de direito.

Para Brasil (2013), a Lei nº 12.288/2010 que instituiu o Estatuto da Igualdade Racial; a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada no Brasil, por meio do Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004; a Declaração e o Programa de Ação da Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, realizada em Durban, na África do Sul, em 2001 entre outras, colaboram para assentar a Lei que estabelece a Educação Quilombola como uma Modalidade da Educação Básica do Brasil.

O Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica estabeleceram os moldes e o funcionamento da Educação Quilombola, desta forma a saber: Educação, Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação do Campo, Educação Especial, Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos, inclusive na Educação à Distância. Por isso, essa educação tornou-se uma meta na modalidade, criada com apoio das classes de lutas sociais deste país.

3 A ESCOLA QUILOMBOLA COMO AÇÃO AFIRMATIVA/POSITIVA

As ações afirmativas têm grande responsabilidade em resguardar os direitos humanos, com propostas apoiadas na equidade entre os povos diferentes desta nação. Neste caso, as políticas afirmativas não foram leis estritamente criadas para negros e negras, e sim trataram de uma legislação nacional que englobou todos os brasileiros.

Segundo Moehlecke (2002), as ações afirmativas são leis públicas e/ou privadas que corrigem todas aquelas formas de desigualdades raciais e sociais, que recaem sobre os protagonistas, visto como inferiores e que compõem o sistema social de uma nação, sofrendo intimidação, silenciamento e, ausências marcadas por um regime autoritário governamental e de pensamento hostil.

Portanto, as políticas afirmativas foram criadas para diminuir uma exclusão ou negação do seu direito como cidadão seja no ambiente de trabalho, escola ou no convívio social, ocorrido no Brasil e no mundo. Para o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada IPEA (2005, p. 331) “Políticas de ação afirmativa são medidas que visam corrigir desigualdades, estabelecendo tratamento diferenciado para grupos desfavorecidos”.

Por isso, as ações afirmativas trouxeram um chão afirmativo para os desiguais e, no caso, este artigo quer evidenciar que os povos tradicionais quilombolas são o cerne nesta transposição dos conhecimentos, fortalecendo as unidades de ensino, para que fossem responsáveis pela educação, oportunizando as pluralidades culturais tanto dos educandos quilombolas, quanto dos demais.

De acordo com Brasil (2005), pode-se perceber que, durante o período colonial, algumas leis apresentavam aproximações significativas com as ações afirmativas, já que ambas ressaltavam os direitos igualitários e visibilizavam futuros ares de um possível descravizar cordialmente requeridos pelos negros.

As retóricas sobre os estudos de África diaspórica, seus saberes e costumes, devem ser feitas nas escolas, pois elas são locais de construção social com equidade. Mas, para o bloco hegemônico, isto é, os países do Norte, preconceituoso, racista, devem ser discutidas somente entre os grupos das negritudes e simpatizantes, tornando a escola um espaço segregador (ARAÚJO; GONZAGA, 2018).

Entretanto, se esses conhecimentos dos afrodescendentes fossem usados para todos e com todos, atenderiam o Art. 5º caput da Constituição Federal (CF) de 1988, em que todos têm garantias e direitos fundamentais como todos os cidadãos, são os direitos bases da igualdade sem distinção de qualquer natureza garantindo aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança. Nesse caso, fazer uso desses estudos nas demais modalidades escolares, através dos (PCNS) Parâmetros Curriculares Nacionais – temas transversais - pluralidades culturais (1997), na Lei 11.645/2008, Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, pode parecer ofensivo ao eurocentrismo, isto é, ferir o direito que o outro carrega em querer negar esses estudos.

Como manobra política, foi vetada em dezembro de 2017, com ordem do Presidente da República, para evitar algum tipo de constrangimento ao homem branco, ainda considerado como superior. Dessa forma, a credibilidade da legislação educacional brasileira foi colocada em risco, pondo em crise sua lei maior, a Constituição Federal. Ainda neste contexto, a lei 12.639/03 apresentava em seu título ‘Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, que tratava da origem dessa população, e pesquisar sobre os africanos e afro-brasileiros é falar dessa história. Nada mais é que o reducionismo imputado pelo pensamento niilista dos políticos brasileiros que seguem o pensamento da colonialidade do poder.

Portanto, ainda está colada nos pensamentos de muitos brasileiros a visão de que os africanos e afro-brasileiros e suas culturas não são produtoras de conhecimento, por serem colonizados, escravizados, de religião politeísta com práticas de magia demoníaca, continente pobre, sem saúde, sem moeda forte. Essa interpretação errônea da realidade só aumenta a discriminação racial e os sofrimentos de muitos afrodescendentes. Entretanto, esses povos dão suas contribuições visando, por meio da educação, ampliar novos horizontes com seu patrimônio cultural.

4 O CAMINHO É O SUL

Segundo o projeto ALICE, no qual ancora as Epistemologias do Sul, que abordam o ressurgimento de proposta descolonizadora, e que na visão de Santos e Meneses (2009) Santos (2016) apresenta possibilidades de reconhecimento das demais epistemes nomenclaturadas nesse recorte de Sul, por ter toda sua existência deixada nas invisibilidades, por conta da dominação eurocêntrica monocultural.

Contudo, podem-se elencar, nesses discursos, os pensamentos ideológicos, que visam, metaforicamente, linhas geográficas que separam os continentes, transformando-os em áreas produtivas. As áreas produtivas ficam do lado da linha visível que inclui o Norte Europeu, EUA e Canadá, países de classificação capitalista, de diálogos de inclusão, clima sempre amistoso e potencialmente desenvolvidos, compondo o globo hegemônico.

Todavia, os países não produtivos, considerados atrasados, com ausência de recursos tecnológicos, estarão sempre no outro lado da linha, que é invisível, que Souza Santos e Meneses (2009) chamam de Sul geográfico e epistêmico, incluindo Brasil, Portugal, Índia, África do Sul, Moçambique e Colômbia, meramente não credíveis, perigosos, economia negativa, seus diálogos com o mundo do Norte são verticais. Más, por outro lado, esses países apresentam contribuições importantes não só para suas regiões, mas para o mundo todo. Entretanto, como pensamento contrário ao excludente das linhas abissais, apresenta-se a visão de mundo ancorada nos autores, que possibilitaram a tese pós-abissal, como um caminho para além das reais indagações discutidas como contra hegemônica. As reais possibilidades são as escolas, IES, unidades escolares nas comunidades, terreiros Quilombola, Indígena, Campo, centros interculturais/multiculturais, entre outras formas de (re)significar as sociedades para o século XXI. Para Campos (2016, p. 223)

Em geral, as técnicas tradicionais que usamos para nos situar no espaço são importadas do Norte sem, nem ao menos, uma devida recontextualização. Por isso, vamos trabalhar nesse site com conceitos que vão além do aspecto espacial (geográfico, cartográfico e astronômico) que discutiremos inicialmente.

A partir da proposta do professor Campos (2016), que inclui uma mudança na concepção de ler e construir mapas geográficos a partir do Sul, como referencial global, mas, também com propósito de lançar e amplificar a visão de mundo contida nos escritos suleares, quando se debruça em pedagogias de negros para descolonizar o mundo todo.

Os projetos inseridos no *site*: <http://www.sulear.com.br/> demonstraram esse desejo, quando se agruparam aos demais parceiros, unificaram os pensares e pesquisaram outras

proposições de lançar teses acerca do recorte suleir. Contudo, para essa nova visão de mundo, ao unir-se às demais, nessa tessitura, mostraram um leque de possibilidades que discute a educação quilombola, de acordo com Brandão (2010), quando abordava os valores Afro-brasileiros.

Os mapas cartográficos, quando refeitos nas estruturas suleiras, deixaram a posição tradicional, ficando o Sul na posição do hemisfério Norte e o Norte na posição Sul. Segundo afirma Costa (2011), Joaquim Torres García inverteu a posição do mapa do continente, situando a América do Sul ao norte, oferecendo outra conotação da posição sócio geográfica nos estudos.

Sendo assim, Costa (2011, p.193), em “A ‘Escuela del Sur’ proposta por Torres Garcia, sugere que a América Latina inverta a posição de dependência, valorize seu legado [...]”. Deve-se seguir, portanto, uma nova afroperspectiva que aponta uma saída para esse mundo constituído de preconceitos e poderes capitalistas. O Norte ignorou a heterogeneidade dos demais saberes interculturais, impedindo as oportunidades de crescimento, pois, no momento, são hegemonicamente fortes.

Isso porque tem nas mãos a dominação pelo capitalismo destruidor, que impede o desenvolvimento social e cognitivo para todos e com todos. Pois é sabido que uma sociedade forte financeiramente e pensante poderá desenvolver projetos sociais que qualifiquem e agreguem a equidade, sem dar espaços para um opressor dominante.

Para protagonizar os trajetos, as interculturalidades cernes da Educação Escolar Quilombola aparecem como uma alternativa para criar o conhecimento contra hegemônico, criar oportunidades de uma nova leitura entre os países que formam o bloco do Norte, na visão eurocêntrica, com seus estudos de cunho hegemônico. A visão da interculturalidade procura acelerar os pensamentos excludentes que povoam a sociedade, e enraízam, cada vez mais, a presença da colonialidade. É que nos conhecimentos diversos podem-se encontrar respostas alternativas para a supremacia eurocentrada.

A professora Catherine Walsh, diretora de Doutorado em Estudos Culturais latino-americanos, da Universidade Andina Simón Bolívar, Sede Equador, em seu artigo científico ‘Interculturalidad crítica y educación intercultural’ (2001), contribuiu para o corpo teórico deste ensaio, ao explicar que as culturas estão em plena e constante mutações, pois se estruturam com os conhecimentos mantidos por seus ancestrais e com o contato das demais culturas. Isso não a tornará em cultura subalternizada e/ou criará hierarquia, pois há entendimentos em suas especificidades que as tornam livres e, quando se unem, será para expandir-se mediando novos conhecimentos.

Portanto, as escolas estão sob a égide sócio-histórico-cultural, por isso torna o aprender sempre em um construir-desconstruir-construir, com os grupos sociais epistêmicos. Se os

quilombolas são povos tradicionais afro-brasileiros descendentes de africanos, então são epistemologicamente plurais e culturais, culturalmente híbridos, interculturais, seres criadores de saberes.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) no Artigo 71, de 1996, ao discorrer sobre o assunto ‘intercultural’ afirma como uma ‘educação intercultural e bilíngue’, que traduz e enfatiza a memória coletiva, identidade, formação do trabalho, marcos civilizatórios, e, entre outros, das comunidades tradicionais indígenas ou de outros povos tradicionais.

Nesse caso, ressalta-se a Educação Escolar Quilombola, que reivindica também uma educação diferenciada, destacando os saberes locais e retirando a ideia de subalternização dos conhecimentos propostos pelos povos hegemônicos monoculturais, sob à luz da dissertação: Educação escolar quilombola: as pedagogias quilombolas na construção curricular.

Shirley Pimentel de Souza, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia - UFB (2015), por meio das observações do seu trabalho, trouxe as “pedagogias quilombolas”, que confirmam essa prática que ilumina o contexto de ser uma educação intercultural que conduz a uma prática descolonizadora.

Campos e Souza (2015), no trabalho científico *Educação quilombola e decolonialidade: um diálogo intercultural*, aponta como caminho do estudo intercultural para embasar e (re)pensar a modalidade escolar quilombola como proposta decolonial, já que a educação que não contempla as culturas é centrada nas bases do pensar do processo dos colonizadores eurocêntricos conhecida como monocultural/monorracial.

São excluídas desse contexto, no entanto, as diretrizes e as demais modalidades educacionais da educação básica como, Escola do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Inclusiva, entre outras. Esses direcionamentos contemplam os currículos gerais com as práticas dos professores, metodologias e teorias da aprendizagem, didática, gestão democrática, legislações que fomentam a criação das unidades escolares com equidade com os diferentes e entre outros.

Destarte, sendo transformadores da educação, que propõe a todas as diversidades humanas e suas formas correlatas de vivências e identidades que até hoje são conhecidas como “especificidades de um povo”, a oportunidade de se desenvolverem em plena harmonia chega com a implantação e implementação de uma educação escolar como na Modalidade Escolar Quilombola, que afirma sua educação para o século XXI.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A África, berço da humanidade, contribui com a humanidade por meio de sua saga histórica, narrada pelo seu povo, que lhe fornece a arte, gastronomia, religião, ancestralidade, música entre outros valores civilizatórios, marcada também pela estrutura da educação. A Educação Escolar Quilombola é um grande marco epistêmico de formação social e humana.

Entretanto, mesmo posicionada neste artigo como Sul geográfico e epistemológico, corroborou para uma ressignificação do sistema educacional brasileiro, que o mundo contemporâneo necessita, e, que mediou diálogos sinceros e objetivos com as comunidades do Norte, evitando o epistemicídio, a morte de muitas crianças e jovens que não terão condições de estudar.

Pois a intenção deste trabalho de pesquisa recaiu sobre o mundo de possibilidades que há sobre as sociedades globais. São povos e nações diversificadas, que, ao confrontarem suas vivências de mundo, constituíram novas práticas, conforme determina a práxis. Não havendo dicotomização, pode-se caminhar com o Sul/Norte ou vice-versa.

Portanto, para a formatação das searas escolares quilombolas, deve-se respeitar suas especificidades, observar que não veio um único povo, mas diversos povos da África componentes de diversos grupos étnicos, de países diferentes, tornando seus conhecimentos mais complexos e de idiomas diferenciados, criando oportunidades de formação com sua grande capacidade cultural, que os povos negros trouxeram. Hoje, formam uma nação, mas, se não forem reconhecidos como seres que contribuíram na formação deste país, não se pode chamar de Brasil a nação que exclui seus próprios filhos. As escolas quilombolas não são apenas para negros e negras, e, sim, para todos e com todos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alfredo Wagner B. Os quilombos e as novas etnias In: LEITÃO, Sérgio (Org.) *Direitos Territoriais das Comunidades Negras Rurais*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 1999.

ARAÚJO. Eleno Marques; GONZAGA. Samuel P; ANJOS. José Humberto R; Das terras de preto à sala de aula: modalidade educacional quilombola, um ensino para todos. *Revista Teias* v. 19. n. 53. Abr./Jun. 2018. Imagens e sons para além das escolas. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br>>. Acessado em: 24 ago. 2018

ARAÚJO. Eleno Marques; GONZAGA. Samuel P. Educação escolar quilombola: um enfoque sobre a construção da nova modalidade escolar brasileira. In: V SEMANA DE INTEGRAÇÃO INHUMAS: UEG, 2016. *Anais...* UEG, 2016. Disponível em: www.anais.ueg.br/index.php/semintegracao/article/download/6219/4307. Acesso em: 24 mai. 2018.

ARRUTI, José Maurício. Quilombos. In: *Raça: perspectivas Antropológicas*. ABA/Unicamp/EDUFBA. 2008.

AUSUBEL, David P. *A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes, 1982.

BÂ, Amadou Hampaté. A Tradição viva. In: *História geral da África I: metodologia e pré-história da África*. São Paulo: Ática/UNESCO, 1982.

BRANDÃO, Ana Paula. *Modos de fazer: caderno de atividades, saberes e fazeres*. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília: MEC/SECADI, junho, 2004

_____. *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”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 20.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica* / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p.46

_____. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola na educação básica*. Brasília: MEC/SECADI, novembro, 2012

_____. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm. (Conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB).

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais/ pluralidade cultural* Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAMPOS. Márcio D’Olne *SULear: uma nova leitura do mundo*. Disponível em: <http://sulear.com.br/beta3/>. Acessado em: 08 set. 2018.

_____. Por que SULear? Astronomias do Sul e culturas locais. In: *Perspectivas Etnográficas e Históricas sobre as Astronomias*. In: ANAIS DO IV ENCONTRO ANUAL DA SIAC. Rio de Janeiro: Museu de Astronomia e Ciências Afins (MAST), 2016, p. 215-240.

CAMPOS. Louise R.; SOUZA. Sullivan F. Educação quilombola e decolonialidade: um diálogo intercultural. In: EDUCERE- XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – Formação de professores, complexidade e trabalho docente – PUC-PR- Disponível em: www.educere.bruc.com.br. Acesso em: 10 ago. 2018.

COSTA. Maria Luiza Calim de Carvalho. O mapa de ponta-cabeça. *World Congress on Communication and Arts*, April 17 - 20, 2011, São Paulo, BRAZIL. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/134669>. Acesso em: 07 set. 2018.

COLLINS, Patrícia Hill. O que é um nome? Mulherismo, Feminismos Negro além disso. *Cadernos Pagu*, Campinas, n.51, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-83332017000300510&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 15 out. 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 44. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. *Paulo Freire adere ao SULcar: Extratos de Paulo Freire e Ana Maria “Nita” Freire sobre SULcar*. Disponível em: <http://www.sulear.com.br/textos/p_freire_sulear.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2018.

_____. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. *Pedagogia do Oprimido* 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, André L. C.; FREITAS, Luciane A. Araújo. De Marx a Gramsci: em busca da contra-hegemonia Joingg – JORNADA INTERNACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EM ANTONIO GRAMSCI VII JOREGG – JORNADA REGIONAL UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – 2016 – Fortaleza/CE. *Anais...* Disponível em: <<http://www.ggramsci.faced.ufc.br/wp-content/uploads/2017/06/De-Marx-A-Gramsci-Em-Busca-Da-Contrahegemonia.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2018.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa; SILVA, Fernanda Duarte Lopes Lucas da. As ações afirmativas e os processos de promoção da igualdade efetiva. Seminário Internacional – As Minorias e o Direito - *Série Cadernos do CEJ*, 24. Disponível em: <www.stf.jus.br>. Acesso em: 13 ago. 2018.

GOMES, Nilma Lino (Org.). *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03*, Brasília: Brasília, 2012.

GRAMSCI, Antonio. Caderno do cárcere. Os Intelectuais. *O princípio educativo*. Jornalismo, v. 2, 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2004.

_____. *Concepção dialética da história*. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1995.

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. Igualdade racial. Políticas Sociais: acompanhamento e análise, n. 11, 2005. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br>>. Acesso em: 25 abr. 2018.

LARAIA, Roque B. *Cultura um conceito antropológico*. Editora: Zahar. 1999.

MELLO e SOUZA, Marina de. *África e Brasil africano*. São Paulo: Ática. 2014
MOEHLECKE, Sabrina. Ação Afirmativa: História e Debates no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 117, novembro/ 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15559.pdf>. Acesso em: 13 ago 2018.

MOREAU, Daniela. A educação tradicional na África. In: BÂ, Amadou Hampaté. *Aspects de la civilization africaine*, Paris, 1997.

MUNANGA, Kabengele. O povo negro. São Paulo: USP.

_____. *Origens africanas do Brasil contemporâneo*. São Paulo: Gaudí. 2011

NOGUEIRA, Renato. Ubuntu como modo de existir: elementos gerais para uma ética afroperspectivista. *Revista da ABPN*. v. 3, n. 6, nov. 2011/fev. 2012.

ROCHA, Carmem Lúcia A. Ação afirmativa: O conteúdo democrático do princípio da igualdade jurídica. *Revista de informação legislativa*. Brasília a. 33 n. 131 jul./set. 1996.

PETIT, Sandra Haydée. *Pretagogia: pertencimento, corpo-dança afroancestral e tradição oral africana na formação de professoras e professores*. 1. ed. Fortaleza: EdUECE, 2015. v. 1. 261p.

RIBEIRO, Ronilda Iyakem. *Alma Africana no Brasil*. Os iorubas. São Paulo: Editora Oduduwa, 1996.

SANTANA, Carlos Eduardo Carvalho. *Processos educativos na formação de uma identidade em comunidades remanescentes de quilombos: um estudo sobre as comunidades de Barra / Bananal e Riacho das Pedras, no município de Rio de Contas-Ba*. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2005

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Coimbra, 2009.

_____. *Para uma nova visão da Europa: aprender com o Sul*. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 18, no 43, set/dez 2016, p. 24-56. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/15174522-018004302>> Acesso em: 13 ago. 2018.

SANTOS, Irinéia M. Franco. Iá Mi Oxorongá: as mães ancestrais e o poder feminino na religião africana. *Sankofa – Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana* n.º. 2, dez./2008. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/sankofa/article/view/88730>. Acesso em: 23 ago. 2018.

SILVA. Petronilha Beatriz Gonçalves; SILVÉRIO, Valter Roberto. *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: Inep/MEC, novembro 2003.

SILVA, Geranilde Costa. *Pretagogia: construindo um referencial teórico-metodológico, de base africana, para a formação de professores/as*. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) - Faculdade de Educação Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

SILVÉRIO. Valter Roberto. *Síntese da coleção História geral da África: Pré-história ao século XVI*. Brasília: UNESCO, MEC, UFSCAR, 2013.

SOUZA. Shirley Pimentel. *Educação escolar quilombola: as pedagogias quilombolas na construção curricular*. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Salvador, 2015.

THEODORO. Helena. *Valores afro-brasileiro*. Doc. 02. Disponível em: <<https://www.youtube.com>>. Acesso em: 22 jul. 2018.

VERGER, Pierre F. *Orixás*. Salvador: Currupio. 2002.

WALSH, Catherine. La educación Intercultural en la Educación. “Interculturalidad y Educación Intercultural”, organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11.

ZARUR, George Cerqueira L. *Repensando o conceito de matrifocalidade*. Série antropologia. Brasília.1976. Disponível em:
<http://www.dan.unb.br/images/doc/Serie015empdf.pdf>. Acesso em: 19 de ago. 2018.

SOBRE OS AUTORES

Eleno Marques de Araújo é licenciado em filosofia pela Universidade Federal de Goiás (1994). Bacharel em teologia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2003). Mestre em Ciências da Religião pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2003). Doutor em Ciências da Religião pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2012) - bolsista da FAPEG. É Licenciando em Pedagogia pela FACIBRA (2014). Atuou como professor na Universidade Estadual de Goiás - UEG - Campus de São Luís de Montes Belos e Iporá - GO, na Faculdade Montes Belos - GO - FMB e no Instituto de Filosofia e Teologia de Goiás – IFITEG. Atualmente é professor Professor adjunto do Centro Universitário de Mineiros – UNIFIMES, Brasil
E-mail: profelenoaraujo@outlook.com

Samuel Pedro Gonzaga é professor da Escola Mun. Doze de Março, em Olinda/Pe. Pós-graduando em Educação Especial-FAFIRE-Faculdade Paula Franssinetti de Recife. Graduado em Pedagogia–FAI/Faculdade Itapuranga/Goiás. Integrante do GEFOPÍ- Grupo em Formação de Professores e Interdisciplinaridades. Unidade-UEG/ São L. dos M. Belos/Go. Professor do Mais Educação na Escola Mun. Doze de Março-Olinda/Pe.
E-mail: samuelpedrogonzagagonzaga@gmail.com

Rejane Maria Dantas é pedagoga pela UFPE-2014, especialista em Políticas Públicas para a Promoção da Igualdade Racial 2016, professora do EJA e gestora na Escola Mun. Doze de Março-Olinda/Pe, pesquisadora no Neab-UFPE, integrante da Rede de Mulheres de Terreiros/Pe e Fórum de Mulheres Negras de Pernambuco.

*Recebido em 11 de novembro de 2018
Aprovado em 17 de dezembro de 2018*