



1907 - Trabalho Completo - XII ANPEd-SUL (2018)
Eixo Temático 16 - Relações Étnico-Raciais

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, GÊNERO E FORMAÇÃO DE EDUCADORES/AS DO CAMPO
Jaqueline Cardoso Zeferino - UFSC- Universidade Federal de Santa Catarina
Joana Célia dos Passos - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Este ensaio socializa reflexões que envolvem a articulação entre educação das relações étnico-raciais, gênero e formação de educadores/as do campo. Indica desafios à construção de uma proposta pedagógica intercultural, antirracista e feminista. Sugerir apontamentos para uma formação que reconheça e valorize a diversidade das lutas, epistemologias, movimentos e sujeitos do campo. O argumento central é que as questões étnico-raciais e de gênero permanecem subsumidas nos debates e práticas que compõem a formação de educadores/as do campo. Assim, torna-se urgente questionar e nomear as ausências para reconhecer as emergências e fortalecer as lutas.

Palavras-chave: relações étnico-raciais; gênero; interculturalidade; educação do campo.

1 – Introdução

Este ensaio apresenta as primeiras reflexões de uma pesquisa em fase inicial sobre educação das relações étnico-raciais, gênero e formação de educadores/as do campo. As discussões se desenvolvem a partir das perspectivas pós-coloniais, decoloniais, feministas e sua interlocução com pesquisadores/as comprometidos/as com a superação das desigualdades sociais, especialmente no âmbito da educação. O desafio posto é reconhecer que as dimensões étnico-raciais e de gênero permanecem subsumidas na diversidade de lutas e sujeitos que compõe o movimento da Educação do Campo e de modo mais pragmático, a formação de educadores/as do campo.

Para Miguel Arroyo, “o reconhecimento da diversidade não enfraquece, e sim fortalece os princípios em que se assenta a construção teórica da educação do campo, do projeto de campo e de sociedade” (ARROYO, 2012, p.232). Portanto, pensar a diversidade na formação de educadores/as do campo é identificar as diferenças étnico-raciais, de gênero, de sexualidade, classe, geração, entre outras, que compõem os sujeitos e movimentos do campo. É conhecer os diferentes processos de resistências ao capitalismo patriarcal. É também reconhecer o que permanece invisibilizado ou mesmo inexistente[i], criando condições para a valorização e validação de identidades, culturas, epistemologias e práticas historicamente subalternizadas.

Ao centralizar a discussão sobre educação das relações étnico-raciais e de gênero o objetivo não é criar separações ou hierarquizar o debate, antes sim, é problematizar a questão racial e de gênero como estruturante e estrutural das desigualdades sociais, e portanto, fundamental à formação de educadores/as.

Nesse sentido, a educação das relações étnico-raciais pode ser compreendida como um conjunto de ações que visam:

a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial, para interagirem na construção de uma sociedade democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. (BRASIL, 2013, p.83).

Tais ações materializam as lutas dos movimentos sociais negros, entendidos em seu conjunto como “educador, produtor de saberes emancipatórios e um sistematizador de conhecimentos sobre a questão racial no Brasil. Saberes transformados em reivindicações, das quais várias se tornaram políticas de Estado nas primeiras décadas do século XXI” (GOMES, 2017, p.14), como a Lei 10.639/2003[ii] que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional tornando obrigatório o ensino de conteúdos de História e Culturas Africanas e Afro-brasileiras.

A referida Lei, bem como o parecer do Conselho Nacional de Educação 03/2004 e a resolução 01/2004 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, indicam desafios e atribuições não apenas para a Educação Básica:

[...] trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e a cultura de seu povo, buscando reparar danos que se reparam há cinco séculos, à sua identidade e aos seus direitos [...]. É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. (BRASIL, 2013, p. 91).

Além disso, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana situa como principais ações das Instituições de Ensino Superior:

a) Incluir conteúdos e disciplinas curriculares relacionados à Educação para as Relações Étnico-raciais nos cursos de graduação do Ensino Superior, conforme expresso no §1º do art. 1º, da Resolução CNE /CP n. 01/2004; b) Desenvolver atividades acadêmicas, encontros, jornadas e seminários de promoção das relações étnico-raciais positivas para seus estudantes; c) Dedicar especial atenção aos cursos de licenciatura e formação de professores, garantindo formação adequada aos professores sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e os conteúdos propostos na Lei 11645/2008;d) Desenvolver nos estudantes de seus cursos de licenciatura e formação de professores as habilidades e atitudes que os permitam contribuir para a educação das relações étnico-raciais com destaque para a capacitação dos mesmos na produção e análise crítica do livro, materiais didáticos e paradidáticos que estejam em consonância com as Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e com a temática da Lei 11645/08; e) Fomentar pesquisas, desenvolvimento e inovações tecnológicas na temática das relações étnico-raciais, contribuindo com a construção de uma escola plural e republicana; f) Estimular e contribuir para a criação e a divulgação de bolsas de iniciação científica na temática da Educação para as Relações Étnico-raciais; g) Divulgar junto às secretarias estaduais e municipais de educação a existência de programas

institucionais que possam contribuir com a disseminação e pesquisa da temática em associação com a educação básica (BRASIL, 2013, p. 40).

Entretanto, passados 15 anos da publicação da Lei 10.639, os sistemas de ensino e os cursos de formação de professores/as ainda demonstram resistências para sua implantação, revelando um contraditório processo profundamente enraizado na cultura político-educacional brasileira. Para Nilma Lino Gomes a implantação da lei:

[...] exige mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. [...] Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade. (GOMES, 2012, p.100)

O Brasil é o país com a mais longa história de escravidão das Américas, com uma tradição patriarcal que atravessa diferentes dimensões sociais. Tal situação ganha complexidade ao se pensar a população negra do campo que, subalternizada e marginalizada do sistema educacional e das políticas públicas, é também invisibilizada no que se refere a questão racial e de gênero. O campo permanece sem corpo, o camponês como categoria universal, embora “ainda que no concreto real os sujeitos trabalhadores do campo sejam diversos e nem todos caibam no conceito estrito de trabalhadores camponeses.” (CALDART, 2012, p.15).

Portanto, a incorporação das categorias raça e gênero a partir de uma abordagem interseccional^[iii] e decolonial^[iv], são fundamentais para explicar e superar as profundas desigualdades educacionais que atravessam o campo brasileiro.

2 – Relações étnico-raciais e de gênero: aprender com e partir dos sujeitos do campo

Sabemos que o/a educando/a em formação muitas vezes é formador/a em seu contexto de origem, seja nos sindicatos, associações, movimentos, e até mesmo, nas escolas do campo. Para Arroyo (2014), conhecer as pedagogias que estes educandos/as-educadores/as utilizam e estabelecer um diálogo com elas é tarefa cara à formação docente que tem como horizonte “outras pedagogias”. Mas, o que sabemos sobre as práticas formativas da população negra do campo? Para Jeruse Romão (2005), conhecer as histórias de exclusão da população negra do sistema educacional, bem como as estratégias forjadas pelos movimentos sociais negros para o enfrentamento das desigualdades, é essencial para professores/as que se propõem a pensar e atuar na defesa das políticas educacionais. Tema relevante no contexto atual de instabilidade democrática, restituição do conservadorismo e crescente capitalização da educação que coloca em risco o direito à educação dos povos do campo.

A Educação do Campo no Brasil nasce das lutas por uma educação básica referenciada nas especificidades e demandas dos movimentos sociais do campo e compreende o direito à educação desde a educação infantil até universidade (CALDART, 2012). Para Arruti (2011), a Educação do Campo busca reverter duas características fundamentais do sistema educacional: a lógica centrada no urbano e a predominância de políticas públicas generalistas que desconhecem as especificidades da população do campo, “produzido historicamente como lugar da carência e do atraso, um espaço social a ser desenvolvido dentro dos padrões urbanos, e não em função de suas características próprias”. Entretanto, “se a crítica que a Educação do Campo faz às escolas convencionais é positiva, seu modelo educacional produz também um viés homogeneizante (ARRUTI, 2011, p.166). Para o autor, a multiplicidade de modos de elaboração de pertencimentos étnico-raciais e diferenciados vínculos com a terra e o território, bem como diferentes lutas, deveriam ser consideradas em uma nova proposta de escola e de formação professores/as do campo.

Nesse sentido, a experiência da Universidade Federal de Viçosa (UFV), localizada no interior de Minas Gerais, é emblemática. Com uma trajetória de mais de 90 anos, é reconhecida tanto no âmbito nacional como internacional pelas suas contribuições no desenvolvimento da agricultura orientada para o agronegócio. Por outro lado, também tem consolidado desde os anos de 1980, um conjunto de programas e projetos orientados para uma agricultura de base agroecológica, sob um paradigma que visa o fortalecimento da agricultura familiar camponesa, da agroecologia e da educação do campo.

No ano de 2013, esse projeto de educação encontrou contexto político e institucional favorável para sua implantação. E sob tenso debate, é criada a Licenciatura em Educação do Campo com Habilitação em Ciências da Natureza e enfoque na Agroecologia, a partir de parcerias construídas historicamente com os movimentos sociais da região. O curso inaugura na universidade a reserva de vagas para trabalhadores/as do campo, educadores/as e egressos/as de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Institucionaliza uma pedagogia diferenciada com foco em práticas e processos educativos que estimulam a formação de comunidades educativas, que valorizam os conhecimentos dos povos do campo articulando-os à conhecimentos científicos^[v].

A implantação da Licenciatura e a subsequente presença^[vi] de estudantes trabalhadores/as rurais, indígenas e sobretudo mulheres negras quilombolas^[vii], disparou uma reação discursiva imediata por parte da comunidade acadêmica. A retórica integracionista empenhada nesse debate dificulta a discussão aprofundada sobre os efeitos do ideário da democracia racial, do patriarcado e do colonialismo na perpetuação das desigualdades. Para Catherine Walsh (2009, p.10), “o discurso integracionista não visa a transformação das estruturas sociais racializadas, pelo contrário, seu objetivo é administrar a diversidade diante do que está visto como o perigo da radicalização de imaginários e agenciamento étnicos”.

Tal discurso impede a compreensão de que a educação das relações étnico- raciais extrapola a política de acesso e permanência ao ensino superior, e requer um conjunto de ações para além das cotas raciais e bolsas estudantis, como previsto no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais apresentada no início deste texto. Portanto, apresenta-se no horizonte um grande desafio: descolonizar a formação de educadores/as do campo.

Para Santos (2010, p.11) o colonialismo além de todas as dominações por que é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, “uma relação extremamente desigual entre saberes que conduziu a supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e nações colonizados, relegando-os à subalternidade”. Anibal Quijano (2010, p. 85) argumenta que na América Latina o fim do colonialismo não significou o fim da colonialidade, considerada pelo autor enquanto “um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista cujo um dos eixos fundamentais é a classificação social da população mundial de acordo com a ideia de raça”. Esta compreendida como “uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade”. Tal classificação produziu identidades geoculturais e sociais historicamente novas: América, África, Ocidente e Oriente, índios, negros, mestiços, estas últimas, codificadas a partir dos traços fenotípicos impressos no corpo.

Nesse contexto, a retomada do sentido histórico das lutas antirracistas e feministas, além a valorização e a recuperação da história e do

legado cultural negro revelam-se potente para o enfrentamento ao patriarcado, ao racismo e ao epistemicídio [\[viii\]](#) no âmbito da formação de educadores/as do campo. Para tanto, é necessário empreender ações que qualifiquem o engajamento e militância de educadores/as e educandos/as, que reconheçam a potência pedagógica dos processos de resistências ao capitalismo patriarcal e o racismo, além de ampliar a percepção de que “a educação das relações étnico-raciais é uma questão que diz respeito ao conjunto da sociedade brasileira, não se restringindo às bandeiras de luta do Movimento Social Negro” (BRITO, 2011, p.64).

Mostra-se necessário também, que todos/as docentes envolvidos na formação de educadores/as do campo sejam capazes de identificar e superar as manifestações do racismo e do machismo, como o preconceito, a discriminação racial, a misoginia, o assédio, sexismo, entre outras formas de violência que atravessam o cotidiano universitário.

Como nos lembra Gomes (2012, p.99) esses sujeitos antes invisibilizados “questionam nossos currículos colonizados e colonizadores e exigem propostas emancipatórias”, interrogam o Estado, as políticas públicas, o pensamento pedagógico e interrogam seus próprios movimentos de origem. Suas presenças, com seus corpos, corporeidades explicitam tensões, deslocam da margem mulheres, homens, bem como seus coletivos e movimentos, enunciando-se como sujeitos de direito e do conhecimento, apontando para a descolonização das universidades e de seus processos formativos.

3 - Por uma formação intercultural de educadores/as do campo

Conforme apresentado anteriormente, o movimento da Educação do Campo tem cada vez mais ampliado o diálogo sobre as diversidades que o compõem. O desafio que se apresenta, utilizando as categorias de Boaventura de Sousa Santos (2010), é questionar e nomear as ausências para reconhecer as emergências, tomando-as como problema fundamental a ser discutido na formação intercultural do/a educador/a do campo.

E qual é a proposta de uma formação intercultural? Para Catherine Walsh, a interculturalidade crítica enquanto projeto político, social, epistêmico e ético se preocupa:

[...] “com a exclusão, negação e subalternização ontológica e epistêmico-cognitiva dos grupos e sujeitos racializados; com as práticas – de desumanização e de subordinação de conhecimentos – que privilegiam alguns sobre outros, “naturalizando” a diferença e ocultando as desigualdades que se estruturam e se mantêm em seu interior. Mas, e adicionalmente, se preocupa com os seres de resistência, insurgência e oposição, os que persistem, apesar da desumanização e subordinação. Por isso, seu projeto se constrói de mãos dadas com a decolonialidade, como ferramenta que ajude a visibilizar estes dispositivos de poder e como estratégia que tenta construir relações – de saber, ser, poder e da própria vida – radicalmente distintas.” (WALSH, 2009. p.23).

Nesse sentido, a experiência do feminismo negro, parafraseando Djamilia Ribeiro (2017), tem demonstrado sua capacidade de restituir humanidades negadas e de criar outras possibilidades de existência. No entanto, como nos indica Jurema Werneck (2010) ainda nos falta ler e fazer conhecer estas epistemologias, estas vozes resistentes e insurgentes.

Na experiência do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFV, as mulheres negras são maioria. Sabemos que existem, resistiram e chegaram até aqui. Mas ainda desconhecemos os caminhos percorridos por elas até a universidade, seus processos formativos, as estratégias que criaram para acessar e permanecer no ensino superior e as tensões, deslocamentos e emergências que geram com suas presenças em uma instituição que perpetua históricas desigualdades raciais e de gênero.

A conservação de narrativas sobre quilombos e comunidades negras rurais ancoradas na teorias racistas, na ideologia do branqueamento e no mito da democracia racial, atenuam os efeitos nefastos da escravidão, negligenciam o racismo, a luta fundiária, as resistências e a complexidade sociocultural que compõem suas territorialidades. Entretanto, para Stuart Hall (2009, p. 319) vivenciamos um momento “marcado culturalmente pela emergência das sensibilidades descolonizadas” potentes para “deslocar as disposições do poder” e para o “descentramento de antigas hierarquias e de grandes narrativas”.

Bruno Sena Martins (2016), argumenta que a experiência colonial moderna colocou no centro do mundo colonial-racista a ideia de que corpos dos produzidos como menos humanos, são parte dos territórios a serem explorados pelo progresso. Para o autor, a busca por horizontes de justiça social e cognitiva implica reconhecer os efeitos da violência colonial, do racismo e do patriarcado em nossa sociedade e, portanto, romper com as linhas abissais [\[ix\]](#). Neste processo o corpo constitui-se como lugar de luta, de memórias insurgentes e de resistência democrática cotidiana. Para Martins, os corpos insurgentes são aqueles que recolhem o testemunho dos que carregam em si as marcas, físicas e simbólicas, do colonialismo e da colonialidade, são aqueles que “tendo sido feridos, fazem da resistência e da determinação contra a opressão uma agenda política assim como nos contam os quilombos e a espantosa resiliência cultural dos povos indígenas” [\[x\]](#).

No contexto da Educação do Campo, merece atenção especial as experiências de resistência e reexistências materializadas no corpo da população negra. São experiências artísticas e culturais que conturbam, tencionam e deslocam o pensamento abissal e o epistemicídio dele decorrente uma vez que afirmam, validam e rompem com o silenciamento sobre suas interdições do espaço escolar e acadêmico durante séculos.

Neste processo, o corpo constitui-se como lugar de luta, de reconstrução de narrativas, de memórias insurgentes, de resistência cotidiana e coletiva. Conhecer, validar e estabelecer um diálogo com as diferentes práticas e processos formativos dos sujeitos do campo até à universidade, com especial atenção às práticas artístico-culturais materializadas no e pelo corpo, pode contribuir com o processo de descolonização dos currículos “enriquecendo a produção de saberes e forçando uma revisão do eurocentrismo subalternizante e absoluto que marca a vida universitária brasileira.” (CARVALHO, 2001, p. 63).

No argumento de Walsh, a interculturalidade cria condições à uma pedagogia decolonial, definida como: “o trabalho que procura desafiar e derrubar as estruturas sociais políticas e epistêmicas da colonialidade. Um pensar e agir pedagógico fundamentados na humanização e descolonização; isto é, no re-existir e no re-viver como processos de re-criação” (WALSH, 2009, p.38).

Para a autora, a interculturalidade pode ser considerada:

“ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que – ao mesmo tempo – alentam a criação de modos “outros”– de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras. A interculturalidade crítica e a decolonialidade, nesse sentido, são projetos, processos e lutas que se entrecruzam conceitualmente e pedagogicamente, alentando forças,

iniciativas e perspectivas éticas que fazem questionar, transformar, sacudir, rearticular e construir". (WALSH, 2009. p. 25)

Portanto, a efetiva institucionalização de práticas interculturais, antirracistas e feministas requer pensar sob um paradigma que não separe corporeidade, cognição, emoção, política e arte, e sim que "compreende que não há hierarquias entre conhecimentos, saberes e culturas, mas, sim, uma história de dominação, exploração, e colonização que deu origem a um processo de hierarquização de conhecimentos, culturas e povos. (GOMES, 2012, p.102)

Nesse sentido, o feminismo negro, a Lei 10.639 e seus dispositivos sugerem para a formação de educadores/as do campo a emergência de uma proposta pedagógica antirracista, feminista, intercultural e emancipatória que afirme a população negra, suas epistemologias e suas territorialidades, fortalecendo e articulando as lutas que compõem o movimento da Educação do Campo.

4 - Considerações provisórias

A inversão da lógica colonial implica escutar e olhar com atenção os aportes provenientes dos lugares subalternos, reconhecendo experiências comuns de grupos que se consideram cultural e politicamente distintos (BILLINGS, 2006, p.264). Provoca à "tarefa de descolonização das paisagens mentais, a qual implica uma revisão radical dos seus cânones, tanto teóricos como temáticos" (CARVALHO, 2001, p.111).

Portanto, incorporar nos projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo conteúdos que discutam as desigualdades de gênero e raciais no Brasil, além daqueles relacionados a história e cultura negra brasileira e africana torna-se urgente, bem como, a revisão dos referenciais teóricos de modo a introduzir intelectuais negros/as que são produzidos/as como inexistentes pelo cânone 'universal' masculino-branco-heterossexual. Contudo, outras ações precisam ser empreendidas de modo sistemático e persistente, a médio e longo prazo. Vale ressaltar que se trata "de uma mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política" (GOMES, 2012, p.105).

O cenário político que se compõe convoca o diálogo entre educação do campo, feminismo negro e a educação das relações étnico-raciais a fim de articular e fortalecer as lutas. As reflexões apresentadas neste texto podem contribuir com este debate, ampliando as perspectivas para a formação de educadores/as do campo e afirmando a diversidade de sujeitos e epistemologias que constroem o campo brasileiro.

Referências Bibliográficas

ARROYO, Miguel. Diversidade. In: *Dicionário da Educação do Campo*(Org) CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo Alentejano; FRIGOTTO, Gaudêncio. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 229-237.

ARROYO, Miguel. *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ARRUTI, José Maurício. Da 'educação do campo' à 'educação quilombola': Identidade, conceitos, números, comparações e problemas. *Raízes*, v.31, n.1, jan-jun /2011.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOJUEL, Ramon. Decolonialidade e perspectiva negra. *Revista Sociedade e Estado* – v. 31, n.1, jan-abril/2016.

BRASIL. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC, 2013.

BRITO, José Eustáquio de. Educação e Relações Étnico-Raciais: desafios e perspectivas para o trabalho docente. Ano 14 - n. 18 – dezembro, 2011, p. 57-74.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo. In: *Dicionário da Educação do Campo*.(Org) CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo Alentejano; FRIGOTTO, Gaudêncio. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, 259-267.

CARVALHO, José Jorge de. O olhar etnográfico e a voz subalterna. *Horizontes antropológicos*, v. 7, n. 15, 2001, p. 107-147.

CREENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Revista Estudos Feministas*. Florianópolis, vol. 10, n. 1, 2002. p.171-188.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais: educação e descolonização dos currículos. *Revista Currículo sem fronteiras*, Porto Alegre, v. 12, n. 1, 2012, p. 98-109.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento Negro Educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.

HALL, Stuart. Que negro é esse na cultura negra. In: *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

MARTINS, Bruno Sena. Violência colonial e testemunho: Para uma memória pós-abissal. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 2015. p.105-126.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura Sousa Santos; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Editora Cortez, 2010, p. 84-130.

RIBEIRO, Djamilia. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento:Justificando, 2017.

ROMÃO, Jeruse (org.). *História da Educação do Negro e outras histórias*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Lúcia (org) *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. 2009, p. 12-42

WERNECK, Jurema. De lalodês e feministas: reflexões sobre a ação política das mulheres negras na América Latina e Caribe (2008). Disponível em <<http://mulheresrebeldes.blogspot.com.br/2008/10/de-lalods-e-feministas.html>> Acesso 25/07/2017.

[i] Uso o termo na perspectiva de Santos para quem: “distinções invisíveis [que] são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo “deste lado da linha” e o universo “do outro lado da linha”. A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível. (SANTOS, 2007, p. 71).

[ii] Em 2008, a Lei é alterada para incluir a obrigatoriedade da história e cultura indígenas (Lei 11.645/08), entretanto, este ensaio tem foco na Lei 10.639 por relacionar-se diretamente ao recorte empírico no qual fundamentamos as reflexões.

[iii] “A abordagem interseccional busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre

dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras”. (CRESHAW, 2002, p, 177).

[iv] A decolonialidade pode ser entendida como projeto que teve origem simultânea ao início do sistema-mundo moderno/colonial, sendo que este organiza diferenças e desigualdades entre povos a partir da ideia de raça. Ela consiste no enfrentamento aos efeitos do colonialismo, a saber, à colonialidade (BERNARDINO-COSTA; GROSFUGUEL, 2016).

[v] De acordo com Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo da UFV. Disponível em <<http://www.educacaodocampo.ufv.br/wp-content/uploads/2011/05/PPC-Educa%C3%A7%C3%A3o-do-campo-vers%C3%A3o-final-abril-2014-CTG1.pdf>>.

[vi] Para Freire, “presença que, reconhecendo a outra presença como um “não-eu” se reconhece como “si própria”. Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe” (FREIRE, 2011, p.20).

[vii] Do total de 121 ingressos na primeira turma no ano de 2014, 80 são mulheres e destas 42 se autodeclararam negras e quilombolas, de acordo com dados disponíveis em <<http://www.copeve.ufv.br/>>.

[viii] Sueli Carneiro aborda o epistemicídio como um elemento constitutivo do dispositivo racialidade/biopoder que além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, cria um processo persistente de produção da indigência cultural pela negação ao acesso a educação, pela produção da inferiorização intelectual e pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento. (CARNEIRO, 2005, p.97).

[ix] O pensamento abissal representa a crença na impossibilidade da copresença de sujeitos produtores de conhecimentos diversos, distintos, complementares, interdependentes, em diálogo, sem relações hierárquicas. Ou seja, é a divisão da realidade social em dois universos distintos: “o universo deste lado da linha e o universo do outro lado da linha”. É a produção da inexistência, da invisibilidade, do mundo humano e do mundo sub-humano. (SANTOS, 2010).

[x] Fragmento de entrevista concedida por Bruno Sena Martins em ocasião da Conferência Corpo e racismo: do colonialismo à descolonização do humano proferida na UFMG, março de 2017. Disponível em <<https://www.ufmg.br/online/arquivos/042753.shtml>>.