

A dinâmica relacional no “afrocentramento” do currículo: por uma política da diferença

A relational dynamic in the “afrocentramento” of the curriculum: for a policy of difference

Una dinámica relacional en el “afrocentramiento” del currículo: por una política de diferenciación

William de Goes Ribeiro¹

Diogo Silva Corrêa²

Celma Fernandes Silvestre¹

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/serieestudos.v29i65.1927>

Não há uma África, não há um homem africano, não há uma tradição africana válida para todas as regiões e todas as etnias.

Amadou Hampâté Bâ

A chuva não atinge um telhado só.

Provérbio Africano

Resumo: O objetivo deste texto é discutir a dinâmica relacional que envolve o afrocentramento, abrindo a abordagem à diferença. São apresentados pressupostos teóricos nos campos do currículo e das relações étnico-raciais. Currículo é tratado como política cultural. Já relações étnico-raciais, como conjunto ativo de respostas em relação a questões em debate que guiam as demandas em disputa. O caso da cultura afro-ameríndio-maranhense – no contexto da amefricanidade – e seus rastros autobiográficos são mobilizados de modo a ilustrar e a compor o quadro argumentativo em defesa da diferença como abertura, fluxo de sentidos. Sem a pretensão de esgotamento, este trabalho salienta que o caráter de afrocentramento vem se constituindo como tática diante dos históricos ataques eurocêntricos. No entanto, há risco – quando predomina o apagamento do caráter aberto dos processos de identificação e singularidades – de que não se possa dar conta do que a experiência afro-maranhense e a autobiografia apontam como exemplos da dimensão relacional e da impossibilidade de sutura. A diferença remete à imprevisibilidade e ao acontecimento, inevitáveis ao novo, diante de sedimentações.

Palavras-chave: currículo; relações étnico-raciais, diferença.

¹ Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, Rio de Janeiro, Brasil.

² Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luís, Maranhão, Brasil.

Abstract: This text aim to discuss the relational dynamics that surround Afro-centrism, opening up a different approach. Theoretical presuppositions are presented in the fields of the curriculum and ethnic-racial relations. Curriculum is treated as cultural policy. That ethnic-racial relations as an active set of answers in relation to questions in debate that guide the demands in dispute. In the case of Afro-Amerindian-Maranhense culture – in the context of *amefricanidade*, its autobiographical traces are mobilized in order to illustrate and compose the argumentative scenario in defense of difference as an opening, a flow of meanings. Without pretense of exhaustion, this work highlights that the character of Afrocentramento sees itself being constituted as a tactic in the face of two historic Eurocentric attacks. However, there is a risk – when the lack of open character predominates over two processes of identification and singularities- that cannot be accounted for, since the Afro-Maranhense experience and the autobiography appear as examples of the relational dimension and the impossibility of suturing. The difference refers to unpredictability and events, inevitable to the new, in the face of sedimentation.

Keywords: curriculum; ethnic-racial relations, difference.

Resumen: El objetivo de este texto es discutir la dinámica relacional que rodea al afrocentrismo, abriendo un enfoque diferente. Se presentan presupuestos teóricos en los campos del currículo y de las relaciones étnico-raciales. El currículo es tratado como política cultural. Mientras relaciones étnico-raciales, como conjunto activo de respuestas en relación a cuestiones en debate que orientan las demandas en disputa. En el caso de la cultura afroamerindia-maranhense, en el contexto de la Amefricanidade, sus huellas autobiográficas se movilizan para ilustrar y componer el cuadro argumentativo en defensa de la diferencia como apertura, flujo de significados. Sin pretender agotarse, este trabajo destaca que el personaje del Afrocentramento se ve constituido como una táctica frente a dos ataques eurocéntricos históricos. Sin embargo, existe un riesgo-cuando la falta de carácter abierto predomina sobre dos procesos de identificación y singularidades- que no puede ser explicado, ya que la experiencia afroamaranhense y la autobiografía aparecen como ejemplos de la dimensión relacional y la imposibilidad de sutura. La diferencia se refiere a la imprevisibilidad y a los acontecimientos, inevitable para lo nuevo, ante la sedimentación.

Palabras clave: currículum; relaciones étnico-raciales, diferencias.

1 INTRODUÇÃO

O objetivo deste texto é abrir possibilidades de diálogo com uma epistemologia afrocentrada, tendo em vista discutir a dinâmica relacional e processual eu-outro como cerne do currículo, enquanto política cultural (Lopes; Macedo, 2011). Nesta configuração, visa argumentar em defesa de uma perspectiva descolonizadora, aberta à análise discursiva multicultural, radicalmente democrática (Ribeiro, 2022). O que significa atentar para o processo educacional intersubjetivo no qual “a identidade”, enclausurada por binarismos e essencialismos, não faz sentido. Diferentemente, interessa considerar os processos de subjetivação, de identificação e de produção de sentido (Bhabha, 1998).

Portanto, rejeitar o eurocentrismo é um caminho promissor para abertura de sentidos e, igualmente, todo o tipo de imposição totalitária para a identidade. Com isso, argumentamos em defesa da *diferença*, por olhares até mesmo inclinados para inúmeras distinções, inclusive as de vieses de teorias da diferença, no sentido de seguir nas invenções singulares. Desta forma, compreendemos os discursos em constante negociação de sentido, conforme Bhabha (1998), mantendo posicionamentos de identificação sempre no limite, o que nos ampara em uma episteme que considera os processos contextuais em fluxos.

Levando em consideração o exposto, por meio de uma abordagem discursiva atenta à dinâmica relacional e processual, organizamos esta escrita: em primeiro momento, o texto faz menção a questões discutidas no âmbito do currículo e das relações étnico-raciais; a seguir, enfocamos dois exemplos que apontam para a singularidade e para o debate étnico-racial: inicialmente, com a dimensão afro-ameríndio-maranhense; posteriormente, com rastros autobiográficos, mais inclinados para o viés descritivo (de maneira singular, de um de nós que assina este texto), em afinidades que julgamos interessar ao escopo deste dossiê; ao final, nos limites da nossa proposta, encerramos com um poema, também de autoria da mesma pesquisadora, estudante de Pedagogia.

2 CURRÍCULO E RELAÇÃO ÉTNICO-RACIAIS

Esta seção traça alguns fios condutores para a nossa assunção relativa à teorização curricular, em diálogo com a questão étnico-racial. Em vez de pretender encerrar o debate, visa explicitar desdobramentos e escolhas que temos feito na pesquisa em educação. No entrecruzamento entre as áreas de atuação, visualizamos a perspectiva acadêmica aberta à pluralidade, cômicos, porém, da heterogeneidade e da dinâmica relacional que se constitui a partir de processos de identificação e acordos contingentes.

Com efeito, inúmeros textos já reforçaram o caráter complexo do currículo. Mas a afirmação da impossibilidade de atribuir a definição absoluta, como se houvesse um sentido dado e transparente para currículo, não nos lança ao terreno do cinismo. Apenas enfatizamos que o que se entende por currículo pode ser muitas coisas distintas e em processo de significação. O que entendemos por currículo são, exatamente, as disputas para atribuir significado, não uma coisa em si mesmo.

Observando o que foi dito, mesmo a ideia de polissemia não cabe para a teorização de currículo, já que os significados estão em vias de disputas, hibridizando-se contingencialmente. Não estão dados, nunca estruturados de uma vez por todas à nossa disposição. Não há retirada de véu, apenas deslocamento, enunciação, negociação de sentido. Assim, lidamos com outra possibilidade de leitura, deslocada pela retoricidade constitutiva do texto (Lopes; Macedo, 2011). Nesse sentido, assumimos o caráter político do currículo, o qual se configura em meio a relações de poder e antagonismo (Barros; Dias, 2023).

Cabe outro tipo de definição, não essencialista, conforme Lopes e Macedo (2011) e Barros e Dias (2023), elaborada de maneira aberta e radicalmente democrática, apontar para as disputas de sentido e efeitos de poder, a despeito das sedimentações, das normas, das crenças que envolvem o assunto. Nesse caso, currículo para nós, inspirados pelas abordagens discursiva e pós-estruturalista, é uma política cultural, efeito de relações de poder, como também de acordos e disputas que seguem produzindo o que se imagina ser currículo em meio a outros sentidos.

Não obstante, o campo de polêmica está de algum modo articulado ao debate étnico-racial no país. A questão do racismo e do sexismo no Brasil é estrutural (Almeida, 2019). O que quer dizer que a experiência do racismo nos subjetiva, não sendo algo anormal, mas é a norma, constituindo relações sociais. Por sua vez, a discussão em torno da descolonização e do antirracismo passa necessariamente pela educação, na medida em que se vislumbra um caminho para a convivência, na qual distintos corpos e processos de subjetivação possam existir de maneira mais livre. Basta lembrar que a educação, incluindo a escolar, sempre esteve na pauta do movimento negro no Brasil (Gomes, 2012).

No entanto, conforme ressalta a pesquisadora, a demanda não esteve articulada exatamente do mesmo modo. A ênfase do movimento social, que antes esteve no acesso aos processos de produção de conhecimento tidos como universais (via escola), altera-se para a proposição articulada à “diferença”. Ainda que sob questionamentos e tensões, somados a discussões sobre a sua efetividade nos currículos escolares, a Lei 10639/2003 emerge como demanda atendida do movimento negro, conforme destacam Gomes (2012) e Ribeiro (2022).

Antes disso, outras políticas curriculares já envolviam também confrontação sobre o tema no campo educacional. Como no caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os quais assumiam como orientação curricular, para todo o

país, a pluralidade cultural como um dos temas transversais, provocando um movimento multicultural na direção das questões étnico-raciais. As diretrizes curriculares nacionais para a educação básica e, mais recentemente, a Base Nacional Curricular Nacional (BNCC) também não deixaram de responder ao assunto, cada qual ao seu modo, e levando em consideração os distintos contextos e problemas a serem debatidos.

Mas o que nos interessa, dados os limites deste texto, é que tais políticas curriculares se constituíram como tentativas de respostas à questão multicultural, hibridizando discursos (Ribeiro, 2022). A discussão envolve a descrição da sociedade e tentativas de respostas, atingindo áreas como a extensão universitária e a formação de professores (Ivenicki, 2021). Ou seja, inscrevem-se em processos acerca da condição plural das sociedades contemporâneas e de perspectivas a respeito das desigualdades raciais, de gênero e sexualidade. O caso das relações étnico-raciais no Brasil se volta às lutas contra as heranças coloniais, o racismo, as manifestações de discriminação, de preconceitos e de estereótipos que tornam as relações difíceis de se constituírem a partir de determinados processos subjetivos.

Gomes (2012) destaca o protagonismo do movimento negro e a sua contribuição para a educação do país, atribuindo outro sentido para a ideia de raça enquanto construção social. A autora elabora uma leitura na qual a raça estrutura não só o Brasil, mas a sociedade latino-americana. Em sintonia com Aníbal Quijano, aponta as demandas de colonizadores que incidem sobre processos subjetivos que passam a ser inferiorizados, o que identifica como um padrão de poder que remete ao “descobrimento”, atingindo múltiplas dimensões (econômicas, sociais, políticas, culturais e pedagógicas).

Assim, a noção de raça se dissemina e torna possível o racismo científico, o qual produz hierarquicamente a relação eurocentralizada, a convivência desarmônica e desigual, criando a inferiorização e a busca de legitimação das estruturas racistas, mediante conhecimentos que resultam de experiências sociais em que a raça ganha centralidade. Quer dizer, inferioriza e subjuga, inventando categorizações outrificadas, como “negro”, “índio” e “mestiço”. Desse modo, fica explicitado que o colonialismo depende de/produz instrumentos e dispositivos, mobilizando um saber-poder hierárquico.

Ainda segundo Gomes (2012), em 1980, iniciam-se processos outros com a redemocratização do país e, em 1990, com as reformas políticas e educacionais.

Como muitos outros pesquisadores, a autora ressalta a articulação do Brasil a eventos internacionais em busca de uma posição diante da demanda da população negra, assumindo um compromisso de luta perante o racismo. Tais processos também fazem parte de negociações em torno do currículo, seja em relação à produção de documentos, seja para o que pulula nas escolas como acontecimento, considerado por nós, igualmente, como curricular.

Se a questão afro-brasileira caminha na luta contra o racismo nas escolas, ainda que não a contento (pela perspectiva negra), as demandas indígenas mobilizadas via currículo possuem outros processos, muitas vezes, construídos de modos distintos do que os da população negra. A despeito de elementos mobilizados pelos mesmos documentos curriculares já mencionados, apenas em 2008 se concentram mais indicativos de visibilidade para a cultura e história indígenas nas escolas. O apagamento historiográfico em relação aos indígenas é um dos debates mais sérios, além de configurações em torno da própria episteme e do conhecimento escolar produzido, discutido em Bittencourt (2013).

O ensaio de Azevedo-Lopes (2020), por exemplo, põe em evidência as questões enfrentadas pelos povos da família Timbira, especialmente os denominados Gavião, com os brancos. Indo muito além da cor da pele, sob “rasuras” e “itálicos”, tais povos esperam marcar pela linguagem escrita nossos limites filosóficos. O texto então trata de diversas formas de violência que caracterizam o que o pesquisador, inspirado em Jacques Derrida, chama de “força dos brancos”, sendo estratégica e ao mesmo tempo um dispositivo, a metafísica ocidental.

A filosofia tem sido então um dos eventos de tal processo de desqualificação de outros processos de produção de saberes, os quais incluem os negros, sendo, simultaneamente, um discurso que se faz na outrificação e promoção do *gnosicídeo*, o qual inclui o apagamento de outras formas culturais de conhecimento. Mas o povo mencionado no artigo reivindica, além da vida, suas existências e seu conhecimento – que não estão para serem assimilados, mas para serem singularidades. A diferença afirmada é a que permanece aberta ao tempo da imprevisibilidade, a qual marca toda a experiência com “o novo”, diante da força dos brancos e da renovação da sabedoria de um povo.

Trazendo mais um exemplo à baila, o texto de Sandra Benites Nhandewa (2020) expõe uma série de problemas ligados à maneira como a escola e a universidade têm tratado os povos indígenas. Mesmo diante de direitos reconhecidos

em lei – como na Constituição Federal (Brasil, 1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Brasil, 1996), no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (Brasil, 1998) e noutros – e de conceitos como interculturalidade, temos dificuldades para avançar no sentido de garantir a valorização e o fortalecimento da cultura indígena. Para Nhandewa (2020), um processo educacional com os brancos (ela expõe não tratar de cor de pele, mas um modo de ser e de pensar) sempre está associado a medo e ansiedade.

A autora narra que, na escola, sofria castigos, como ajoelhar no milho ou em tampinhas de garrafa. Não podia falar em Guarani e não compreendia na língua do outro o que se esperava dela. Na universidade, ainda não percebe reconhecimento e valor, não vê empenho na compreensão dos conceitos e das línguas indígenas que são centenas em todo o país. A relação com o conhecimento é outra, a relação com a vida é o centro para ela. E, com isso, gera em seu corpo sensações e sentimentos semelhantes aos que sentia na escola. A estudiosa, agora em processo de doutoramento no Museu Nacional, Rio de Janeiro, preconiza o conhecimento de seu povo, fortalecido pelo que aprendeu com a sua avó, na Aldeia, e luta para que tal chama permaneça acesa.

Por fim, outro texto destaca as lutas contra o eurocentrismo, o que vem a ser humanidade e o impacto da relação desta com o planeta. Para Krenak (2019), é preciso sonhar e sonhar de outro modo para “adiar o fim do mundo”. O pensador levanta um questionamento sobre a nossa humanidade, até que ponto podemos nos definir de tal modo. Se temos uma espécie de conexão, por exemplo, com a antiguidade. Convoca-nos a pensar não sob a nossa perspectiva, mas a daqueles que pintavam nas cavernas sobre nós.

Aqueles cujas pinturas levantam a possibilidade de não apenas dizer de seus cotidianos, mas da experiência onírica. O sonho para Ailton Krenak é uma instituição, mas também uma rede de afetos, antecipa questões e prepara os sonhadores para lidar com os problemas. O ensaio de Krenak (2019) traz exemplos de como tem ocorrido a invasão no modo de vida indígena. A destruição ambiental já era objeto do sonho de diversos Xamãs que alertavam o povo Krenak. Quando se refere ao afeto, está em jogo a capacidade de interferência do sonho no cotidiano.

O texto de Krenak (2019), produzido durante a pandemia, provocada pela disseminação viral da nomeado covid-19, explicita o modo indígena de lidar com a destruição, causada pela ganância e arrogância branca. Mais que isso, revira a

ideia de crise pelo avesso, focando a esperança em outro modo de ser, fruto de um fluxo de relações. Sua obra diz que não há nada de especial nessa tal humanidade, a menos que voltemos para as conexões. Krenak (2019) rejeita a ideia de um destino final ou perfeito, desconfia da teleologia e do antropocentrismo. Para o pensador indígena, não estamos predestinados. Podemos ser tanto bons quanto ruins, o que quer dizer estar ou não em sintonia com a natureza e suas regras de existência. No caso, é preciso ouvir os rios, as matas e os animais que nos observam e que sabem da nossa ignorância. Não se voa sozinho.

3 O BAIAR DE AGONTIMÉ: ENTRE A CULTURA CORPORAL, TAMBOR DE CRIOLA E A AMEFRICANIDADE EM LÉLIA GONZALEZ

Esta seção trata do *baiar de Nã Agontimé*, valendo-se da importância do matriarcado do *Tambor de Mina*, como influência na constituição da Cultura Corporal do Tambor de Criola do Maranhão, sendo esta uma leitura que perpassa vários saberes, bem como o viés filosófico e o educacional nas afinidades com a expressão *amefricanidade* da pensadora Lélia Gonzalez (1982). Nesse sentido, no que tange ao *baiar de Agontimé*, abordamos o *baiar* matriarcal da *Casa das Minas* nas Heranças Ancestrais do Reino de Daomé. Estas influências na *afro-maranhensidade* do Tambor de Criola do Maranhão, na perspectiva de Cultura Corporal. Por fim, as ancestralidades filosóficas afro-brasileiras, voltadas para uma educação antirracista, presente na expressão *amefricanidade*, criada pela pensadora Lélia Gonzalez como uma contribuição para seguir o pensar-sentir currículo e diferença.

No ensaio intitulado *Agontimé: Representação e representatividade em uma versão artística da Fundação da Casa das Minas*, os autores Farias, Borralho e Silva (2022) relatam, a partir da obra da romancista Judith Gleason, os elementos-chave acerca do que se denomina aqui de o *baiar* matriarcal da *Casa das Minas*, tendo como enfoque a força da grande matriarcal *Nã Agontimé*.

Nesse interstício textual, acerca destas publicações acima citadas, tratando-se da antiga rainha do Daomé, *Agontimé*, esta teria vivido entre o final do século XVIII e início do século XIX. Ao longo deste período, fora escravizada ainda na África e trazida ao Brasil (Farias; Borralho; Silva, 2022). À época, o acontecimento de um grande erro por parte do próprio Reino de Daomé. E, segundo esses autores, tendo Gleason em tela, *Nã Agontimé* é uma forte matriarca que, ao ser vendida escravizada para o Brasil, desembarca em Salvador, na Bahia, onde viveu até rumar

para São Luís, capital do Maranhão, no início do século XIX. Com isso, seu reino passa a se disseminar pelo continente do meio-norte do Brasil.

Como maneira de resistência, *Nã Agontimé* deixa seu legado cultural, pois, ao chegar ao Maranhão, passa a instituir o primeiro terreiro de herança *Ewé Fon* desta região. Por isso, a ela é atribuída a fundação da Casa das Minas, espaço símbolo da matriz religiosa do Tambor de Mina-Jêje, com devotos sobretudo no Maranhão e no Pará (Farias; Borralho; Silva, 2022).

Nesse sentido, *Nã Agontimé*, seguindo os desígnios do seu *vodum*, seria a fundadora do templo *Querebentã Toi Zomadonu* (Casa Grande das Minas-Jêje) – instituição de referência religiosa afro-brasileira no norte do país (Farias; Borralho; Silva, 2022). Desta forma, deu outros contornos à diversidade gigantesca das religiosidades e etnias que constituem o continente africano e suas heranças no Brasil e na América Latina, Caribe etc.

De acordo com essas informações, advindas de um livro que é um romance, a autora, Judith Gleason, baseou-se na pesquisa etnográfica em torno de *Agontimé*, que teria influenciado as tradições culturais do Maranhão, a partir da fundação da Casa das Minas. São pesquisas como as de Farias, Borralho e Silva (2022), até hoje inéditas, em que, por meio de textos como esse tecido romancista, é dado o tom diferenciador dessa cultura matriarcal que é o Reinado de Daomé, presente pela liderança e condução de *Nã Agontimé* no meio-norte deste Brasil.

Ainda, no que tange a esta obra-fonte, o seu grande significado na história se dá, por exemplo, em uma outra maneira do registro deste matriarcado do Reino de Daomé e suas ancestralidades no Maranhão e no Brasil. Isto porque o romance de Gleason atravessa essa tessitura, mas com a finalidade de aprender e expor como as tradições daomeanas respondem ao trânsito diaspórico pela crucial agência da rainha escravizada (Farias; Borralho; Silva, 2022).

Em suma, esse exemplo traz elementos textuais significativos que evidenciam a existência de um importante reinado matriarcal, com uma rainha que ainda está a se apresentar, da orientação à cultura corporal afro-maranhense. Esse percurso é uma maneira de *baiar*, ou seja, um bailar, cuja sua gira ainda provoca e, nisto, conduz, de maneira não exata e não espelhada, como se diferindo de uma gramática de uma tradição ocidental.

Até hoje não se sabe onde está *Nã Agontimé*, mas é, deste modo, imprevisível, uma forte maneira de condução, o que também performa elementos da

cultura corporal matriarcal no Tambor de Crioula do Maranhão, pela sua gestação e afinidade. O Tambor de Crioula no Maranhão é uma dança de negros ao som de tambores, sobre a qual, até hoje, ainda há poucos trabalhos divulgados. É dança de umbigada semelhante a outras do mesmo gênero no país (Ferretti, 2006). A característica matriarcal é uma herança, conforme exposto pelo pesquisador Sérgio Ferretti (2006), em que, nesta seção, trata de levantamentos expressos em *Mário de Andrade e o Tambor de Crioula do Maranhão*.

A afro-maranhensidade do Tambor de Crioula advém das suas ancestralidades manifestadas por meio do Tambor de Mina, este último, que é a criação no Brasil, pela rainha supracitada, *Nã Agontimé*, segundo registros como os apresentados. No interstício de construção da identificação cultural do Maranhão, Tambor de Crioula e Tambor de Mina seguem em fortes relações que nos ensinam, voltados à educação. O Tambor de Crioula muitas vezes é confundido com o Tambor de Mina pelos que não conhecem estas duas manifestações (Ferretti, 2006). A gestação do Tambor de Crioula do Maranhão, de uma certa forma, acontece no contexto do ineditismo do Tambor de Mina no Maranhão, o que se torna um encontro que permanece no seu caráter de força matriarcal.

Nesse sentido, é comum grupos de Tambor de Crioula homenagearem pessoas ou entidades em um terreiro de mina, fazendo uma apresentação anual na frente ou no interior do local de celebração (Ferretti, 2006). E, inclusive, em muitos Terreiros de Mina, uma ou mais vezes ao ano, organizam-se festas com dança de Tambor de Crioula e se convida um grupo para fazer apresentações no eirado, ainda segundo o texto citado.

Dizem que há entidades sobrenaturais, caboclos ou voduns que gostam de Tambor de Crioula e são honrados com esta dança. Mas, hoje, de maneira mais factual, existem distinções entre religião e festas populares, sobretudo na percepção dos que participam destas manifestações (Ferretti, 2006). Desta maneira, a força destas ancestralidades (que pulsam) fica operando na esfera cultural, no que se refere ao Tambor de Crioula do Maranhão, e da religiosidade, no que se refere ao Tambor de Mina.

Com isso, o Tambor de Crioula é uma dança de divertimento que se caracteriza pela importância da punção. Conforme Ferretti (2006), o Tambor de Mina é uma dança religiosa em que o transe é o elemento fundamental. Mesmo assim, estas atuações, por se tratarem de ancestralidades, entrecruzam-se. Ferretti afirma

que estas distinções às vezes se diluem quando se dança Tambor de Crioula nos terreiros, onde ocorre tanto a punga quanto o transe. O que significa depreender que performances do matriarcado, conduzido pela Rainha *Nã Agontimé*, deixam tonalidades corpóreas, em um pensar amplo do que se denomina “cultura corporal de ancestralidade africana”, que caminham, passeiam, bailam até hoje, constituindo novos estudos e saberes.

É nesse sentido que as afinidades envolvidas por outras diferenças se fazem pertinentes aqui, com o pensar deste Matriarcado do Tambor de Mina e do Tambor de Crioula com a investida filosófica e educacional da expressão *amefricanidade*, segundo a pensadora Lélia Gonzalez. Neste escopo textual, a partir da perspectiva afro-maranhense, aborda-se também, de outra maneira, o elemento ameríndio entrelaçado com as heranças das africanidades. Assim, apontam para outras aberturas, inclusive eivadas por dimensões críticas a questões vigentes.

Isso nos direciona para questões de outros termos afrocentrados. Os termos “*afro-american*” (*afro-americano*) e “*African-American*” (*africanoamericano*) remetem-nos a uma primeira reflexão: a de que só existiriam negros nos Estados Unidos e não em todo o continente (Gonzalez, 1982). Nessa tela, há uma outra, ainda mais brutal: a reprodução inconsciente da posição imperialista dos Estados Unidos, que afirmam ser “A América”, conforme denuncia a pesquisadora. A pensadora em voga, levantando seus questionamentos de caráter existencial-filosóficos, importuna ainda mais quando expõe a provocação quanto, afinal, ao que dizer dos outros países da América do Sul, Central, Insular e do Norte? E, assim, acrescenta, ao indagar o motivo de ser considerado o Caribe como separado, se não teria sido, justamente, onde se iniciou a história dessa América (Gonzalez, 1982).

Com isso, ao expor estes questionamentos que levam a outras profundas reflexões, Lélia González também compartilha com os leitores inovadores pensamentos decorrentes, ao asseverar que é interessante observar o emigrante brasileiro, por exemplo, dizer que está indo para “A América”. Nisso, esquadrinha que todos nós, de qualquer região do continente, efetuamos a mesma reprodução, ou seja, perpetuamos o imperialismo dos Estados Unidos, chamando seus habitantes de “americanos”. Eis então a pergunta que esta afro-filósofa nos faz: o que somos nós, asiáticos (González, 1982)?

Esta questão atravessa dimensões de conhecimento da consciência, da mente e do pensamento, que são vitais para a tradição filosófica, evidenciando

também que se expressa como um pertinente problema epistemológico de cunho afro-brasileiro e afro-latino-americano. A pesquisadora Lélia González evidencia ainda mais estes conhecimentos quando aprofunda inquirições quanto a nós, negros, não podermos atingir uma consciência efetiva de nós mesmos, enquanto assumirmos ser descendentes de africanos, mas permanecendo prisioneiros, “cativos de uma linguagem racista” (González, 1982, p. 77).

É no que tange a essa problemática existencial filosófica que Lélia González constrói a expressão *amefricanidade*. Esta elaboração ocorre quando a pesquisadora assevera que, diante do exposto acima, em contraposição aos termos supracitados, fica a proposta de *amefricanos* (“*Amefricans*”), sendo uma categoria, de expressão filosófica, também nas ciências humanas e sociais, que, considerando a perspectiva dos povos negros, Brasil e latino-americanos, designa a todos nós (González, 1982).

No que se refere à diversidade continental latino-americana, a categoria *amefricanidade* incorpora todo um processo histórico, de intensa dinâmica cultural (adaptação, resistência, reinterpretação e criação de novas formas). Estas passagens de Lélia González são pertinentes a este escopo textual, porque uma das referências que constituem esta categoria, em meio a diversas do continente latino-americano, é, no caso do Brasil, os modelos yorubá, banto e ewé-fon (Gonzalez, 1982). Esta última, ewé-fon, justamente, a nação ancestral africana que são as heranças do matriarcado do Reino de Daomé, Casa das Minas e, por extensão cultural, o Tambor de Crioula do Maranhão.

A *améfrica* é uma criação nossa e de nossos antepassados no continente em que vivemos, inspirados em modelos africanos (Gonzalez, 1982). O termo *amefricanos e amefricanas* designa toda uma descendência: não só a dos africanos trazidos pelo tráfico negreiro, como aqueles que chegaram à América muito antes de Colombo. Ontem, como hoje, amefricanos oriundos dos mais diferentes países têm desempenhado papel crucial na elaboração dessa amefricanidade que identifica, na diáspora negra, uma experiência histórica comum que exige ser devidamente conhecida e cuidadosamente pesquisada.

Embora pertençamos a diferentes sociedades do continente, sabemos que o sistema de dominação é o mesmo para todas elas, ou seja: o racismo (González, 1982). Conforme a filósofa, essa elaboração fria e extrema do modelo ariano de explicação é uma presença constante em todos os níveis de pensamento, assim

como parte e parcela das mais diferentes instituições da sociedade (González, 1982). Desta forma, sua obra marca distintas dimensões relacionais que podemos compreender entre negros, brancos e indígenas. E é também em outro fluxo relacional que percebemos a singularidade e a dinâmica da diferença, de acordo com a autobiografia exposta a seguir.

4 RASTROS AUTOBIOGRÁFICOS DE UMA MULHER NEGRA, ESTUDANTE DE PEDAGOGIA

Apresentamos, a seguir, um texto que expressa potências de singularidades que destinam acontecer como invenções, apontando à continuidade de descontinuidades, sendo amplitudes para ressaltar a pessoa como distinção. Nesse sentido, aparece um tecido textual que se vale do viés descritivo, visando sair de uma continuidade metodológica, implicando ainda mais para navegar na diferença, sempre outra, inclusive até mesmo buscando, à maneira do *baiar*, de se movimentar se diferenciando das próprias teorias de origem eurocentrada acerca da diferença.

Meu nome é Celma Fernandes Silvestre, na verdade meu nome é um “ship”, pois é a junção da inicial do nome do meu pai, que é Celso, e da minha mãe, que é Marli, que resultou em Celma, como céu e o mar. Sou uma mulher negra, de cabelo preto e liso, a cor dos meus olhos é castanho escuro, tenho 21 anos, sou uma pessoa responsável, simpática e introvertida. Gosto muito de ler, estudar e viajar.

Nasci numa terça-feira à noite, segundo o meu registro, no dia 15 de outubro de 2002, na cidade de Além Paraíba, em Minas Gerais, no único hospital que tem no município, o São Salvador. Não foi muito tranquilo. Após meu nascimento, minha mãe sofreu uma hemorragia e teve muita febre. Depois de alguns procedimentos médicos, ela melhorou; dois dias depois, eu e minha mãe tivemos alta do hospital.

Quando eu nasci, a minha casa era simples, localizada em um morro, um dos maiores morros da cidade, no bairro Bela Vista. Na época, tinha apenas 3 cômodos: um banheiro, uma cozinha e um quarto. Não tínhamos computador, televisão, máquina de lavar, celulares da moda, dentre outras coisas que conquistamos e temos hoje em dia. Tínhamos um sofá velho, uma cama de casal, uma geladeira usada e um fogão antigo, o chão era de cimento grosso, e as paredes eram de tijolos, mas não importava o que falta em casa, pois valorizávamos muito a união, o carinho e a honestidade entre nós. A vizinhança era e ainda é tranquila, temos apenas alguns incômodos com os

sons altos dos vizinhos. Meus avós paternos foram os primeiros moradores desse bairro; então, quando os novos moradores chegaram lá, já havia a casa do meu avô. No meu bairro, as ruas eram de paralelepípedos, a maioria das casas era de telhas de amianto, tinha luz, água tratada e esgoto. Os vizinhos não se davam bem com meus familiares, o motivo não me foi diretamente exposto.

Porém, na minha opinião, era por inveja da minha família, pois não pedíamos ajuda de nossos vizinhos; qualquer problema que acontecia em casa era resolvido entre nós. Alguns desses moradores se achavam superiores, pois éramos uma família negra, e oferecíamos ajuda quando precisavam. Meu falecido avô trabalhava na prefeitura como varredor de rua, e a nossa casa era na “beira” da estrada. Um dos motivos que diferencia minha família dos meus vizinhos, era a cor da pele, pois todos os moradores locais eram brancos, e minha família era negra, não tínhamos vizinhos negros³.

Meu pai se chama Celso Sebastião Silvestre, um homem negro, alto e de cabelo crespo. Ele nasceu em 8 de março de 1975, na cidade de Além Paraíba, no mesmo hospital em que eu nasci. Quando eu era pequena, era muito agarrada com ele; aonde ele ia, eu ia atrás. Sempre fui mais apegada a ele do que com a minha mãe. Mas, hoje em dia, estamos muito afastados, por motivos pessoais. Irei me limitar por aqui, não pretendo estender o assunto. Mas ainda lembro de quando ele me pegava no colo, passeava comigo pelo bairro, me levava para assisti-lo jogar bola, fazia as minhas vontades.

Minha mãe se chama Marli Fernandes, uma mulher parda, baixa e de cabelos cacheados. Ela nasceu em 20 de maio de 1981, em Além Paraíba também e no mesmo hospital que eu. Nunca fui apegada à minha mãe, mas ela cuidou de mim muito bem. Ela é uma pessoa maravilhosa, só tem uma personalidade forte e bem difícil de lidar. Lembro dela fazendo tranças no meu cabelo e me levando para escola, me colocando na cama para dormir, me dando banho. Hoje em dia, eu tenho 3 irmãs, a mais velha se chama Marlyn Elizabeth Fernandes Silvestre e ela tem 23 anos; considero ela uma pessoa prestativa e inteligente; a segunda caçula se chama Nicolyn Fernandes Silvestre. Ela tem 18 anos, considero ela uma pessoa vaidosa e engraçada; e meu amor todinho que é minha irmã caçula, se chama Lorena Fernandes Silvestre, ela tem 3 anos, uma menina muito linda e muito bagunceira.

A minha infância foi muito prazerosa. Minha diversão era muito nas ruas do meu bairro e me alegrava com as brincadeiras populares, com minhas irmãs e primas. Apesar das dificuldades que minha família passava na época (não

³ Segundo o IBGE, Além Paraíba é um município brasileiro do interior do estado de Minas Gerais, na divisa com o estado do Rio de Janeiro, localizado na região conhecida como Zona da Mata. É um dos 142 municípios agrupados em sete microrregiões. De acordo com a estimativa do IBGE de 2021, sua população naquele ano era de 35.438 habitantes.

tive muitos brinquedos), como eu era uma criança que gostava de criar coisas, inventava vários passatempos, como, por exemplo: jogava o chinelo para cima com os olhos fechados e dizia o que iria acontecer quando o chinelo caísse; falávamos muito que iria vir um carro da cor tal, passaria uma pessoa. Na época, podíamos brincar na rua até tarde (na porta de casa), por isso a minha infância foi na rua. Minhas brincadeiras preferidas eram queimada, pique-pega, amarelinha e ciranda. No meu bairro, tinha pouca criança para brincar porque a maioria dos vizinhos eram mais velhos, e os que tinham filhos não os deixavam brincar na rua. No caso, meu lazer era mais com minhas irmãs e minhas primas. Era diversão o dia inteiro. Assim eu brinquei até os meus 11 anos.

Atualmente, tenho uma irmã de 3 anos e a infância dela é bem diferente da minha. Ela tem muitos brinquedos, mas só se diverte dentro de casa. Isto porque hoje em dia, na rua da minha casa, passam muitos carros e ficou perigoso brincar “lá fora”, pois o bairro popularizou e migraram várias pessoas. Lembrar da minha infância me emociona, porque foram tantos momentos bons, que eu queria que voltasse. Mas na vida existe uma lei, tudo tem seu final. Contudo, eu posso dizer que aproveitei muito, brinquei bastante, tenho muitas histórias para contar aos meus futuros filhos, por exemplo: nossos jogos inventados, que podíamos brincar na rua até tarde. Não tivemos tecnologia informatizada na nossa infância. Quando juntavam eu, minhas irmãs e minhas primas da cidade de Cabo Frio, brincávamos o dia inteiro, começávamos depois do almoço e ficávamos até umas 22 horas na rua. A gente criava brincadeiras, fazia piquenique, jogava uno, brincava de barro, com bonecas. Hoje em dia, tenho orgulho de falar que não tive tecnologia informatizada na minha infância, porque a gente brincava de tudo: pulava corda, polícia e ladrão, de descer o morro em garrafa PET⁴, amarelinha. Quando estava chovendo, a gente ia assistir filme na casa da nossa avó, era muito bom.

Comecei a estudar com 4 anos de idade, na Escola Municipal Jardim Paraíso, localizada no meu bairro. Segundo minha mãe, eu chorei muito nos meus primeiros dias de aula, pois eu não tinha frequentado uma creche, então ir para escola era uma novidade para mim. No entanto, em um mês e meio tinha conseguido me “adaptar” a ir para a escola. Os meus dois primeiros anos de estudo foram muito bons, minhas professoras foram maravilhosas. Não tenho mais contato, mas elas marcaram minha trajetória. Fiquei por dois anos nessa escola e me mudei para a Escola Estadual Santa Rita, onde fiz apenas a série inicial. Que arrependimento! Não aprendi nada, porque, segundo minha mãe, a professora era fraca para ensinar, ela só passava uma

⁴ Um tipo de garrafa feita de material plástico, descartável.

folhinha de atividade e deixava a turma brincando na maior parte do tempo de aula. E, como era série inicial, a professora deveria pegar mais firme com os alunos, nos preparar para entrar na primeira série do ensino fundamental. Foi o que não aconteceu comigo, enquanto, na minha antiga escola, minhas amigas tiveram essa preparação, pois a professora era excelente.

Na primeira série, voltei para minha primeira escola, onde estudei até o 5º ano do ensino fundamental. A 1ª série foi a melhor época de estudos que eu já tive. Tenho o contato com essa professora até hoje. Ela que me ensinou a escrever e a ler. Como foi bom estudar com ela, pois era uma professora diferenciada, me encantava o modo com que ela me dava aula. Era prazeroso ir para a escola. Uma coisa que me marcou muito estudando com ela eram as festas do talento que funcionavam assim: todos os dias, ela passava atividades na aula e para casa, quem acertava ganhava “talento” (que era um papel de pontos), e, no final de cada semestre, ela realizava essa festa, onde podíamos comprar brinquedos, bolsas, bonecas e maquiagens com os talentos ganhos. Era pura diversão e, ao mesmo tempo, praticávamos a matemática. Era desta forma que ela ensinava a turma.

Após esses 4 anos lá, retornei para a escola Estadual Santa Rita, onde estudei até o meu 2º ano do Ensino Médio. As duas escolas que frequentei eram no meu bairro. Só no meu 3º ano de Ensino Médio que tive que estudar mais longe. Eu trabalhava em uma creche, como auxiliar de professora. Ficava mediando uma criança autista, numa cidade vizinha, no Estado do Rio de Janeiro. O horário era das 10 horas da manhã às 16 horas da tarde, então não tinha como eu continuar estudando de manhã. Tive que continuar meus estudos no turno da noite numa escola do Estado do Rio também. Foi uma boa experiência, apesar do cansaço físico, eu saía de casa 9 horas da manhã e só voltava às 23 horas para casa.

A minha primeira escola que estudei era uma Escola Municipal, que era muito boa. Eu adorava o parquinho, tinha tanto espaço para brincar, e as minhas professoras eram maravilhosas. A minha segunda escola foi uma Escola Estadual, onde eu cursei meu ensino fundamental II, e dois anos do ensino médio, a escola era boa. Alguns professores eram difíceis de lidar, pois só o que importava era a opinião deles, e eles não aceitavam sugestões dos alunos. Pedíamos para explicar de outra maneira ou trazer algo que prendesse mais a nossa atenção, mas esses pedidos eram em vão. Já o meu terceiro ano do ensino médio foi remoto, por causa da pandemia. Eu fiquei tão triste por não ter tido formatura e não ter tido tanto contato com os professores, mas consegui fazer algumas amizades nessa nova escola. As minhas matérias favoritas eram: matemática e ciências. Gostava de matemática, porque sou boa com números e de ciências, porque gosto da natureza. Não gostava de português, porque sempre fui péssima, e a maioria

dos meus professores eram horríveis. Só tinha uma forma de dar aula, não inovava, e as aulas acabavam ficando chatas e cansativas, não conseguia me prender no assunto. Eu sempre fui uma pessoa de poucos amigos, mas os que eu fiz na época de escola tenho contato até hoje. Cada amigo meu tem suas características próprias, eram inteligentes, responsáveis e extrovertidos. Hoje em dia, a maioria trabalha e estuda. Como eu mudei de cidade, não tenho tanto contato, mas a gente se fala pelas redes sociais.

Atualmente, estou fazendo Pedagogia em uma Universidade Federal na cidade de Angra dos Reis, na Universidade Federal Fluminense. Sempre foi meu sonho entrar em uma Universidade Federal, e em 2021 eu realizei esse sonho. Sou a primeira na minha família a entrar em uma Instituição de Ensino Superior Federal. Tenho muito orgulho de mim mesma. Considero como fatores importantes, nessa conquista, a minha força de vontade, não deixar nada me desanimar, como opiniões negativas, e outro fator foram os apoios dos meus pais e de alguns professores.

Finalizando, me vejo atravessada pela determinação, bondade, caráter, inteligência e responsabilidade, mas também teimosia e impaciência. Meus pais são católicos e, conseqüentemente, me tornei católica. Realizei todas as etapas que um jovem católico deve realizar, que é o batismo, a 1ª eucaristia e a crisma. Sobre outras religiões, eu respeito todas, mas nunca me aprofundi sobre elas. Como a minha religião é católica, o impacto do catolicismo é bem presente na minha vida. Busco seguir os 10 mandamentos, estar aos domingos na igreja e a todo tempo agradecer a Deus por mais um dia de vida e pela saúde das pessoas que amo. Minha comida favorita é lasanha e eu não gosto de jiló e de chuchu. Uma característica interessante e triste sobre mim é que sou alérgica a chocolate.

Eu sou libriana. Meu signo diz muito sobre a minha personalidade: uma pessoa diplomática, possuo um forte senso de justiça, sempre me esforço para encontrar equilíbrio e harmonia nos relacionamentos e ambientes. Sou uma mulher responsável, meiga, simpática, corajosa, bondosa, teimosa, sentimental, inteligente; odeio falsidade, e não gosto de covardia; o meu maior medo é perder minha família; gosto de ler, maratonar séries, fazer doce e passear com minha irmã; gosto de escrever poemas, mas atualmente não tenho praticado tanto a escrita deles. E gosto de cozinhar também, principalmente doces. A carreira que estou seguindo é de pedagogia. Eu gosto da sala de aula. Pretendo em breve cursar Psicologia e quero ter meu próprio escritório para consulta. Eu não gosto muito de animais de estimação, mas já tive um peixinho. Ganhei do namorado da minha prima. Esse peixinho fez uma longa viagem: veio da cidade de Cabo Frio para Além Paraíba, em um ônibus. Tadinho! Entre os anos de 2019 e 2020, eu entrei na modinha popular do TikTok⁵, produzi vários

⁵ Aplicativo popular de compartilhamento de vídeos.

vídeos e tive um alcance de 20 mil seguidores nessa plataforma. Os vídeos eram de dancinhas da moda, dublagem e divulgação de outros perfis. Hoje em dia, não tenho mais acesso a essa conta porque não me encontrei nesse meio de influencer. O meu foco é a área da educação, cursar uma faculdade e estar dentro de uma escola. Gravar vídeos todos os dias é cansativo e entediante para quem não gosta. Então, no final do ano de 2020, excluí minha conta e comecei a me dedicar aos meus estudos com o objetivo de entrar em uma Universidade Federal.

Dois desafios que já enfrentei até hoje foram: mudar para uma cidade que eu não conhecia, que é Angra dos Reis, e ter que me virar sozinha, e; apresentar-me no VI Congresso de Diversidade Cultural e Intercultural de Angra dos Reis - Territórios: Saberes que nos Constituem, no qual expus a pesquisa nomeada “O lúdico para tratar do multiculturalismo e do antirracismo na educação básica”, em setembro de 2023, na Universidade Federal Fluminense/Instituto de Educação de Angra dos Reis. O artigo é sobre propostas lúdicas de se trabalhar o multiculturalismo e o antirracismo na sala de aula, das turmas de fundamental I.

Essas situações foram desafiadoras, porque nunca tinha feito antes. Tudo era novo para mim. Eu nunca me mudei sozinha para uma cidade desconhecida, e fazer uma apresentação em um evento tão grande era encantador. E, ao mesmo tempo, expor um trabalho próprio para tantas pessoas desconhecidas e com formações superiores era um desafio.

Alguns acontecimentos e experiências importantes em minha vida: 1. fazer trilha foi uma experiência incrível. Nesta atividade, eu e meus amigos fizemos muitas reflexões sobre quem não pode andar, quem não tem esse privilégio de realizar uma trilha, o quanto a gente reclama de tantas coisas bobas, sem darmos valor ao que realmente importa, que é a nossa saúde e a nossa vida; 2. mudar de cidade: que experiência dolorosa, deixar minha família para trás e seguir o meu sonho, embora tenha sido por uma boa razão. No início foi muito difícil, eu chorava todos os dias com saudades deles, mas eu sabia que não podia desistir, porque o meu futuro dependia de mim. Então eu tive que ser forte e amadureci muito rápido. Eu fui embora de casa com 19 anos; 3. ingressar em uma universidade: sempre foi o meu sonho estudar em uma universidade federal. Demorou um pouco para a ficha cair. Realizei esse sonho e foi muito bom; 4. apresentar trabalho em um congresso foi uma experiência prazerosa, apesar de eu ter ficado nervosa. Serviu de muito aprendizado, apresentar um trabalho próprio para tantas pessoas desconhecidas. Foi uma experiência nova para mim. Esse evento marcou a minha trajetória acadêmica.

5 SOBRE E A PARTIR DA RELAÇÃO

*Não deixe que cada dia pareça igual ao anterior.
Porque estamos em constante processo de mudança.
Só existe um período na vida que nada mais pode ser feito.
Que se chama passado.
Para ganhar conhecimento, crie coisas novas.
Para ganhar sabedoria, elimine coisas não prestativas.
Tomara que a gente não desista de ser quem somos por nada
E nem ninguém deste mundo.
Que as mentiras alheias não confundam as nossas verdades.
Não deixe eles tentarem calar a sua voz.
Vá em busca para encontrar o seu lugar.
Que você possa ir além.
Para buscar algo que te faça bem.
Viver sem razão não é evoluir.
Não perca o seu tempo, só existe o agora.
Não viva em vão, não vá se iludir.
Tenha medo de não caminhar.
Mas, não tenha medo do caminho.*

Celma Fernandes Silvestre, Poema: sem título.

O objetivo deste texto foi explorar outras possibilidades de escrita e de reflexão em currículo que valorize a pluralidade epistêmica, a singularidade, flertando inclusive com um viés mais descritivo e a perspectiva negra, seja pelos rastros autobiográficos, seja pela filosofia africana. Pomos em diálogo uma abordagem da diferença que expõe o caráter relacional e processual do afrocentramento. Defendemos que a luta contra o racismo e qualquer forma de discriminação passa pela abertura e pela revisibilidade constante, incluindo aí a possibilidade de o novo entrar no mundo, como no poema. Celma Silvestre expõe nesse poema que, embora as coisas estejam mudando, esbarramos em teimosias.

A teorização curricular aborda a subjetividade visando à possibilidade da mudança, à constituição educativa mobilizada. Assim como aponta a nossa epígrafe, não há uma África. É a experiência e a potência desse saber no mundo, por muitos apagado ou silenciado, que nos interessa trazer à tona. E a chuva nunca atinge um telhado só. Não advogamos, portanto, em defesa da essência ou esperamos dar a última palavra. “Somos” apenas corpos em meio a negociações e perturbações complicadas. Escrevemos, mas também *baiamos*.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen, 2019.

AZEVEDO-LOPES, Ronnielle. Temejakrekatejê: do gnosticídeo à afirmação dos saberes Akrâtkatejê no vale do Tocantis-Araguaia. In: BORGES-ROSÁRIO, Fábio; MORAES, Marcelo José Derzi; HADDOCK-LOBO, Rafael (Org.). *Encruzilhadas filosóficas*. Rio de Janeiro: Ape'Ku, 2020. p. 187-206.

BARROS, Iris Aniceto; DIAS, Rosanne Evangelista. Entre a BNCC e o sentido de comum: pensando o liberalismo e a democracia. *Currículo sem Fronteiras*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 1133, p. 1-18, 2023.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos. In: PEREIRA, Amílcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria (Org.). *Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 101-32.

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Tradução: Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

FARIAS, Edson Silva de; BORRALHO, Henrique; SILVA, Edvania Gomes da. Agontimé: Representação e representatividade em uma versão artística da fundação da Casa de Minas. *Arquivos do CMD*, Brasília, v. 9, n. 1, p. 69-121, 2022.

FERRETTI, Sergio. Mário de Andrade e o Tambor de Crioula do Maranhão. *Revista de Ciências Sociais*, São Luís, v. 3, n. 5, jan./jun. 2006.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: resignificando e politizando a raça. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-44, 2012.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. *Lugar de Negro*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

IVENICKI, Ana. Higher education and the commitment to its public mission: the case of extension projects in a Brazilian university. *Re-envisioning Higher Education's Public Mission*, [s.l.], p. 169-85, 2020.

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

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

RIBEIRO, William de Goes. Teoria do Discurso e a questão multicultural: articulações (im) possíveis? *Revista Espaço do Currículo*, João Pessoa, v. 15, n. 2, p. 1-14, 2022.

NHANDEWA, Sandra Benites Guarani. O testemunho de uma mulher Guarani Nhandewa. In: BORGES-ROSÁRIO, Fábio; MORAES, Marcelo José Derzi; HADDOCK-LOBO, Rafael (Org.). *Encruzilhadas filosóficas*. Rio de Janeiro: Ape’Ku, 2020. p. 152-159.

Sobre os autores:

William de Goes Ribeiro: Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor adjunto na Universidade Federal Fluminense (UFF). Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Cultura e Territorialidades pela Universidade Federal Fluminense (PPCULT/ UFF). Líder do Grupo de Pesquisa em Educação e Cultura (GPECult), Instituto de Educação de Angra dos Reis, UFF. **E-mail:** williamgribeiro@gmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0003-3940-7492>

Diogo Silva Corrêa: Doutor em Filosofia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professor na Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Docente em Filosofia no curso de Licenciatura em Educação Física do Centro de Ciências de Pinheiro (CCPI). **E-mail:** diogo.correa@ufma.br, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0001-5519-6985>

Celma Fernandes Silvestre: Licencianda em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense (UFF)/Instituto de Educação de Angra dos Reis (IEAR). Membro do Grupo de Pesquisa em Educação e Cultura (GPECult), Instituto de Educação de Angra dos Reis, UFF/IEAR. **E-mail:** celma_fernandes@id.uff.br, **Orcid:** <https://orcid.org/0009-0008-5259-8581>

Recebido em: 13/01/2024

Aprovado em: 06/02/2024

