

GESTAR POTÊNCIAS:
Experiências possíveis no chão de uma escola pública
MANAGING POWERS:
Possible experiences on the ground floor of a public school

Valdenia Guimarães e Silva Menegon¹
Geicyele Quezia Silva Dourado²

RESUMO: O trabalho traz como problemática de pesquisa os desafios inerentes à implementação da educação para as relações étnico-raciais em uma escola pública. Compreendendo esse espaço como um território de disputa de narrativas, onde a diversidade de percepções de mundo e realidades sócio-econômicas que os compõem, muitas vezes interferem na dinâmica necessária para a incorporação de uma educação baseada no enfrentamento ao racismo e na valorização da história e da cultura da África e de afro-brasileiros. A pesquisa se estrutura na perspectiva da história escrita a partir de si, adotando como referência uma bibliografia vinculada ao pensamento negro e indígena e é redigido em primeira pessoa, já que se trata de um relato de experiência de vida. O texto busca apontar iniciativas que possam contribuir para o fortalecimento da Educação para as Relações Étnico-Raciais, fomentando o debate acerca da necessidade de implementação de forma efetiva da Lei n. 10.639/2003.

Palavras-chave: Racismo, Educação, Educação para as relações étnico-raciais, escrita de si.

ABSTRACT: The study addresses the research problem concerning the challenges inherent in implementing education for ethnic-racial relations in a public school. This space is understood as a territory of narrative disputes, where the diversity of worldviews and socioeconomic realities often interferes with the dynamics necessary for incorporating an education based on combating racism and valuing the history and culture of Africa and Afro-Brazilians. The research is structured from the perspective of history written from within, adopting as a reference a bibliography rooted in Black and Indigenous thought and is written in the first person, as it is a life experience report. The text aims to highlight initiatives that can contribute to strengthening Education for Ethnic-Racial Relations, fostering the debate about the need for the effective implementation of Law No. 10,639/2003.

Keywords: Racism, Education, Education for Ethnic-Racial Relations, self-writing.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata sobre a implementação da educação para as relações étnico-raciais experienciada através da vivência pessoal enquanto gestora de uma escola pública da rede estadual do Maranhão entre os anos de 2020 e 2024. A análise parte do princípio de que a ciência nunca é neutra e que qualquer discurso elaborado e divulgado está permeado

¹ Secretaria de Estado da Educação do Maranhão - SEDUC/MA; Grupo de Pesquisa Ativista Audre Lorde; Instituto Valdenia Menegon. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0326-3944>; E-mail: valdeniasilvas@gmail.com.

² Universidade Estadual do Maranhão - UEMA/Caxias; Instituto Valdenia Menegon; Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2785-9216>; E-mail: douradoseso@gmail.com.

pelas experiências dos indivíduos que os constroem e o disseminam. Deste modo, o texto a seguir, não está isento de manifestação dos princípios que alicerçam minha escrita e a percepção de mundo que comungo. O trabalho traz como problemática de pesquisa os desafios inerentes à implementação da educação para as relações étnico-raciais em uma escola pública. Compreendendo esse espaço como um território de disputa de narrativas, onde a diversidade de percepções de mundo e realidades socioeconômicas que o compõem, muitas vezes interferem na dinâmica necessária para a incorporação de uma educação baseada no enfrentamento ao racismo e na valorização da história e da cultura da África e dos afro-brasileiros. Enquanto fundamento teórico, a pesquisa se estrutura na perspectiva da história escrita a partir de si, adotando como referência uma bibliografia vinculada ao pensamento negro e indígena e é redigido em terceira pessoa, já que se trata de um relato de experiência de vida. Neuza Santos Souza (2019, p. 25), introduz seus escritos afirmando que “Uma das formas de exercer autonomia é possuir um discurso sobre si mesmo”. A fala corrobora com o pensamento de Lélia Gonzalez (2020), quando esta afirma que durante o processo histórico, nós pessoas negras, fomos infantilizados, falados pelos outros e que agora, precisamos falar por nós mesmos.

A compreensão de que “a pesquisa não é um exercício acadêmico inocente ou distante, mas uma atividade que tem algo em jogo, subsidiada por um conjunto de condições políticas e sociais” (SMITH, 2018, p. 15), me instiga a pensar e escrever a partir das minhas próprias vivências e experiências e a entender que nós, mulheres, negros, indígenas, transsexuais, travestis, quilombolas, pessoas com deficiência, temos outras histórias a contar. Que nossa escrevivência, no sentido posto por Conceição Evaristo, tem muito a ensinar. “[...] escrever inscrevi-vendo-se pela memória da pele” (Conceição Evaristo, 2017). Pensar, portanto, o espaço escolar como manifestação de vivências múltiplas e de histórias plurais, torna-se um desafio gigantesco, já que, conforme nos ensinou o grande Abdias Nascimento (2019, p.54), os brancos e seu sistema de poder “controlam os meios de disseminar as informações; o aparelho educacional; eles formulam os conceitos, as armas e os valores do país”. É necessário, então, a elaboração de uma série de estratégias que rompam com o ciclo de permanência de práticas racistas, que se consolidam através do que Sueli Carneiro (2022), denominou de dispositivo de racialidade, sendo a escola, um deles. A ideia central é fazer um relato da experiência de gestão de uma escola pública de ensino médio, localizada em um território periférico, marcadamente cigano e que é alvo de

preconceito por trazer a simbologia de um povo representado como desonesto e violento. Além disso, a grande maioria dos nossos estudantes, são negros e pobres. Também buscamos, focar nestas linhas, parte do exercício da função de gestão em um espaço escolar, tendo a consciência de ser uma mulher africana em diáspora, responsável por levar conosco, os traços fenóticos do povo preto, além dos valores culturais desse povo. Assim, a prática da gestão não se separa da mulher em outros espaços: a casa, a cozinha, a rua, o movimento e se liga à tentativa cotidiana de fazer da escola, um quilombo, ou melhor, construir uma escola-quilombo. Retomar os passos de quem veio antes de nós, se torna um exercício permanente de valorização, através da escrita de nossa ancestralidade, da história e da cultura do povo africano em diáspora, conforme descreveu Conceição Evaristo:

O primeiro exercício de sobrevivência efetuado pelos africanos deportados no Brasil, assim como em toda diáspora, foi talvez o de buscar recompor o tecido cultural africano que se desteceu pelos caminhos, recolher fragmentos, traços, vestígios, acompanhar pegadas na tentativa de reelaborar, de compor uma cultura de exílio refazendo a sua identidade de imigrante nu. (GLISSANT, 1996, p. 15).

Os objetivos do texto se encontram focados, portanto, em realizar uma análise sobre como a legislação que trata a Educação para as Relações Étnico-Raciais, quais sejam, a Lei n. 10.639/2003 e Lei n. 11.645/2008, se imbrica com a própria vivência enquanto mulher africana em diáspora, que encontra no chão da escola a simbologia do quilombo. Neste caminho, pretendemos também apontar iniciativas que podem contribuir para o fortalecimento da Educação para as Relações Étnico-Raciais a partir da experiência enquanto gestores pedagógicos.

PENSAR O RACISMO ENQUANTO TECNOLOGIA

O racismo reduz corpos indígenas e negros à materialidade do ser, retirando-lhe sua essência. Se traduz na permanência de um projeto de eliminação de um povo, que luta cotidianamente pela própria existência e que ainda produz uma gama de conhecimento que muitas vezes é relegado ao lugar de não-ciência. O racismo se estrutura e se alimenta do que Dona Sueli Carneiro (2023, p. 13) denomina de dispositivo de racialidade:

[...] um domínio que produz poderes, saberes e subjetividades pela negação e interdição de poderes, saberes e subjetividades. Pode-se dizer que o dispositivo de racialidade instaura, no limite, uma divisão ontológica, uma vez que a afirmação do ser das pessoas brancas se dá pela negação do ser das pessoas negras.

Enquanto tecnologia, o racismo se moderniza ao longo do processo histórico, se articulando com outras variáveis, alicerçando e atravessando vertical e horizontalmente todas as nossas relações. Capitalismo e racismo se retroalimentam em um permanente ciclo de controle e violência. A educação atua como um dos dispositivos centrais de manutenção desse projeto/sistema que esmaga grupos, pessoas e culturas. De acordo com Lélia Gonzalez (2022) as senzalas, favelas, cortiços, porões, invasões, alagados e conjuntos “habitacionais”, são considerados lugares naturais de negros. “[...] famílias inteiras amontoadas em cubículos, cujas condições de higiene e saúde são bastante precárias”. Ao mesmo tempo em que essas condições de existência material, conduz a condicionamentos psicológicos que devem ser repudiados veementemente e denunciados. Gonzalez (2022, p. 22). É o racismo que associa corpos negros e indígenas à animalização, retirando-lhes a humanidade e os materializando apenas, taxando-os como inferiores, infatilizados e agressivos. Esse processo se iniciou muito antes da colonização, mas encontra no discurso da existência das raças, uma ferramenta que foi basilar para a estruturação do capitalismo nascente e que garantiu as condições de enriquecimento das nações colonialistas. A história aponta que a utilização de pessoas de forma compulsória, as sequestrando e escravizando, contribuiu enormemente para a estruturação do capitalismo nascente, ao mesmo tempo em que produziu e divulgou um discurso de desumanização, transformando pessoas em coisas. Pensar a escravidão, perpassa também pela identificação dos agentes provedores desse processo, assim como é também preciso compreender seus efeitos até a atualidade e como determinados grupos ainda se beneficiam das marcas deixadas pela escravidão.

Grosso modo, se pode afirmar que o sequestro e subsequente tráfico de pessoas pelo Atlântico entre os séculos XV a XIX se constituiu como uma espécie de comércio abjeto cujas mercadorias eram pessoas que, retiradas de suas vidas e espaços, eram lançadas ao mar para uma travessia sem volta. Esse comércio recebeu a anuência de estados, monarcas e igrejas, em um pacto onde a justificativa se valia tanto de explicações de ordem religiosa quanto “científica”. A instituição escravista serviu para a consolidação de nações e reinos e contribuiu para a transformação das estruturas sociais e políticas da época e mantém seus efeitos nefastos até a contemporaneidade (MENEGON, 2023).

De acordo com Cida Bento (2022, p. 32) “O tráfico foi o negócio mais importante do Brasil na primeira metade do século XIX, e foi a escravidão nas colônias que proporcionou o desenvolvimento do capitalismo nas metrópoles”. Isso significa que, ao contrário do que afirmam, a riqueza da Inglaterra, por exemplo, não adveio diretamente da Revolução Industrial, mas da exploração de pessoas escravizadas nas colônias, o que de alguma forma beneficiou, inclusive, trabalhadores e trabalhadoras brancos/as. Os efeitos nefastos do racismo na existência de corpos *não cêntricos*³ como negros e indígenas se concretizam de formas variadas, atuando como mecanismo que convergem para a permanente subserviência ou violência a que são destinados, mesmo quando crianças, fardadas, se direcionando à escola, são alvos em potencial de “balas perdidas”. O racismo também se manifesta de forma sutil, ao desvalorizar crianças negras nas escolas, reforçar estereótipos, negar crenças e religiosidades negras e indígenas ou colocá-las, apenas como crendices populares ou ainda, ao chamar o “pai nosso” de oração universal. As marcas deixadas pela escravidão se convertem no genocídio das pessoas negras, no maior índice de abandono e evasão escolar de estudantes negros, na violência permanente a que pessoas quilombolas e de terreiro são submetidas, à violência obstétrica e doméstica que acomete mais mulheres negras. As estatísticas estão aí, a perder de vista e revelam como os dispositivos de racialidade se conectam.

O FAZER PEDAGÓGICO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: desafios cotidianos

A instituição em análise se situa no município de Caxias, no estado do Maranhão e possui estudantes tanto da zona urbana, quanto da zona rural, tendo inclusive turmas que funcionam em área rural, em uma experiência de funcionamento de “sala fora”, isto é, turmas que são institucionalmente vinculadas à escola, mas que funcionam em prédio cedido pela Prefeitura Municipal. Atualmente, a escola funciona nos três turnos (matutino, vespertino e noturno) e conta com sete turmas na sede e quatro na sala fora, com uma média

³ Termo retirado de uma fala da filósofa Maria Angélica Ribeiro no Grupo de Pesquisa Ativista Audre Lorde da Universidade Federal de Rondônia, ao se referir às pessoas cujos corpos fogem ao padrão hegemônico da sociedade ocidental.

de 250 estudantes no total, distribuído nas três séries das modalidades ensino médio regular e uma turma de Educação de Jovens e Adultos, que funciona na Sala Fora. A escola possui em torno de vinte e três professores/as, com uma gestão escolar compartilhada por dois profissionais, sendo um gestor geral e administrativo e uma gestora pedagógica/auxiliar. A secretaria é composta por duas funcionárias que atuam nos turnos matutino e vespertino. A gestão ainda conta com uma professora que está fora de sala e atua como Apoio Pedagógico no turno vespertino. Administrativa e pedagogicamente, o Centro de Ensino, está vinculado à Secretaria de Estado da Educação do Maranhão - SEDUC e adota as diretrizes estipuladas através do Documento Curricular do Território Maranhense e todo o arcabouço jurídico e materiais didático-pedagógicos fornecidos por ela, através de drive próprio periodicamente alimentado e divulgado aos profissionais da educação. No drive, é possível encontrar tanto a legislação educacional nacional, quanto a estadual, além de “boas práticas” em áreas diversas, avaliações e sugestões de atividades, videoaulas, indicações de filmes, documentários e outras ferramentas. Em seu Projeto Político Pedagógico, a Instituição compreende a escola como:

(...) instituição responsável pela construção do conhecimento e de boas relações deve ter como mote a promoção de um processo pedagógico estruturado em valores civilizatórios afro-brasileiros e indígena da circularidade, oralidade, energia vital, corporeidade, musicalidade, ludicidade, comunitarismo, memória, religiosidade, ancestralidade e pluralidade. Além de preparar os estudantes para a atuação no mercado de trabalho, em uma perspectiva que se estruture a partir dos seus sonhos e projetos pessoais e sua atuação na comunidade. (C.E. Cristóvão Colombo, 2024, p. 09)

Alicerçada em um quadripé que articula democracia, antirracismo, sustentabilidade e inclusão como forças motoras, a escola tem desenvolvido um arcabouço teórico-metodológico que se inspira nesses ideais, abarcando ainda a perspectiva de apoio ao protagonismo dos estudantes, estimulando-os a desenvolver o pensamento crítico, reivindicando seus direitos e estimulando o diálogo e a preservação do respeito aos outros. No espaço de gestão se observou que havia o entendimento de que a Lei n. 10.639/2003 era cumprido apenas na realização de eventos ligados ao 20 de novembro, o Dia da Consciência Negra, persistindo a lógica de resumir toda a história e memória da população negra à culinária e seus corpos. Não havia a efetiva prática da política de educação para as relações

étnico-raciais em conformidade com a Lei. A política se resumia a ações pontuais, muitas vezes caindo em armadilhas que mais reforçam estereótipos, do que produz uma imagem positiva de pessoas negras e suas histórias e culturas. O incômodo, diante da realidade, se impôs a necessidade de provocar de forma permanente a adoção de estratégias que validem a educação para as relações étnico-raciais. Corroborando com o pensamento de Menegon, Oliveira e Dourado (2023), a escola que esteja disposta a vivenciar os desafios de gestar potências entendemos que:

Em uma perspectiva educacional emancipatória, a prática pedagógica é compreendida como um processo de transmissão de conhecimento, mas, também de valores, de saber social, e sua centralidade se pauta nas ações desenvolvidas por todos os profissionais da educação, quais sejam professores, gestores, auxiliares, equipe de limpeza, de merenda e de segurança, tendo como foco principal os estudantes e a diversidade das famílias que compõem a escola, assim como instituições ligadas à sociedade civil organizada territorialmente, assentadas na comunidade em que a escola se localiza.

O ano de 2024 marcou os 21 anos da Lei n. 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as instituições de ensino da educação básica, sendo necessário fazer uma análise de como a legislação sobre a Educação para as Relações Étnico-raciais está sendo implementada no Brasil, bem como trazer relatos das experiências que estão sendo implementadas no campo da gestão e sua articulação com o movimento negro, ações previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Entendemos que as escolas, dependendo dos discursos dominantes, podem garantir a permanência de situações de racismo, tornando-se, por vezes, no espaço em que crianças e jovens têm seu primeiro contato com o preconceito e a discriminação. O racismo se apresenta através de dispositivos que se conectam através de um pacto não verbal e não oficial impetrado pela branquitude (Carneiro, 2023; Bento, 2022) e que se baseia na ideia de superioridade racial de pessoas com brancura.

Instituições de ensino, de todos os níveis, têm mantido a aplicabilidade das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 a ações pontuais, que muitas vezes reforçam estereótipos das populações negras e indígenas. No primeiro caso, a prática se reverte apenas às atividades do mês de novembro. De modo geral, livros didáticos ainda trazem conteúdos simplistas sobre a história afro-brasileira e africana, sendo alguns ainda carregados de estereótipos e

até erros em relação à história da África e sua diversidade de povos e culturas. No segundo caso, a situação é ainda pior. No geral, suas culturas passam por um completo esquecimento e as ações se voltam apenas para trabalhos relacionados ao 19 de abril. Na experiência da gestão, adotamos uma política de valorização da cultura e da história africana e afro-brasileira e indígena, instituindo projetos em consonância com a história dos estudantes, fazendo-os se perceberem como sujeitos possuidores de uma trajetória que está vinculada para além do que contam os livros de História.

Também buscamos incluir no Projeto Político Pedagógico a legislação que trata sobre a Educação para as Relações Étnico-raciais, construindo um Calendário Escolar afro-indígena referenciado, com destaque para datas relevantes para a população negra e indígena, além de trabalhar conteúdos relativos a estas comunidades de maneira diversificada em todos os componentes curriculares. Para isso, foi necessária uma modificação da prática do planejamento pedagógico, onde este foi utilizado como mecanismo de formação dos professores com temáticas relativas à comunidade negra e indígena. Ainda construímos, ao longo do ano letivo, uma programação de formação de professores na temática da educação para as relações étnico-raciais, além de manter permanente contato com o Movimento Negro para o desenvolvimento de atividades educacionais ao longo do ano letivo. Também como prática voltada para a educação das relações étnico-raciais, desenvolvemos ações de formação de equipe de gestores, professores e demais profissionais para a educação das relações étnico-raciais, produzimos material didático e de mídia que aborda a temática racial, estimulamos de diversas maneiras o protagonismo estudantil para a temática das relações étnico-raciais. Também buscamos conhecer todo o arcabouço jurídico que trata sobre a educação para as relações étnico-raciais, além de manter articulação permanente com o movimento negro. Nós, ainda, desenvolvemos projetos pluridisciplinares que colocam os estudantes como protagonistas de suas próprias vivências e experiências. Não podemos esquecer que nos últimos anos, a educação pública brasileira passou por um intenso processo de desmonte. A organização do Ensino Médio, impetrada pela Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, conduziu a mudanças expressivas para a educação básica no Brasil. Foi a partir dela que foram instituídos os chamados itinerários formativos, estruturados na chamada parte diversificada do currículo. Fortemente marcado pelo viés econômico, o Novo Ensino Médio centraliza seu arcabouço teórico no mercado de trabalho e no discurso do empreendedorismo. Alinhado, então, à

questão racial, está a centralidade nos valores do mercado. Não podemos esquecer o que Débora Cristine Trindade (2022, p. 95), nos alerta quando ela afirma que:

[...] a escola como campo de disputa social e econômica e referência a tomada do currículo como propriedade na medida em que é ajustado de forma distinta conforme a classe social, diferenciando a escola de ricos e pobres, bem como deixando o conhecimento, a cultura e a riqueza intelectual apenas à disposição de uma classe social.

Para enfrentar essa realidade, passamos a atuar pelas margens, passando a utilizar do próprio arcabouço presente no currículo, para trabalhar a educação das relações étnico-raciais, através de componentes curriculares da parte diversificada como Projeto de Vida, Eletivas de Base, Corresponsabilidade Social e Empreendedorismo, trazendo como mote, a história, a cultura e a memória da comunidade local e as vivências dos próprios estudantes. Da chamada Formação Geral Básica, os professores dos diversos componentes curriculares, passaram a adotar conteúdos relativos à África, aos afro-brasileiros e indígenas em suas aulas. Para além da sala de aula ou do trabalho desenvolvido pelos componentes curriculares em separado, passamos a desenvolver um trabalho pluridisciplinar, colocando em prática projetos como o *Malunguices*, onde os estudantes, realizam pesquisa, formulam roteiros, gravam e editam vídeos sobre personalidades negras e indígenas para nossas redes sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escrever a partir das nossas próprias vivências, é promover o retorno de histórias que não foram contadas nas nossas escolas. Histórias de tudo o que nos representa e de todas as pessoas que foram relegadas ao esquecimento pelas mãos do discurso impetrado pela branquitude. Conforme o ditado africano, “enquanto os leões não contam sua história, prevalecerá a versão do caçador”. É urgente, recriar nossos passos e recontar a partir das nossas perspectivas e das nossas práticas, a história que não foi contada. Neste sentido, a adoção de forma sistemática e contínua da educação para as relações étnico-raciais, se tornou, um potente dispositivo de enfrentamento ao racismo e de valorização da história, da cultura, do retorno da memória de povos africanos do continente e da diáspora. A adoção de práticas cotidianas de valorização da história e da cultura afro-brasileiros e indígenas, fez acreditar na educação como expressão de liberdade e de potencialização de estudantes

africanos em diáspora, mas também fez entender que somos parte necessária deste processo de enfrentamento ao racismo. Para o enfrentamento desse sistema, é necessário utilizar nossos próprios dispositivos, buscando agenciar nossos valores e formas de ser e viver no mundo. Valorizando o movimento, a musicalidade, a ginga, o toque, o batuque, a capoeira, criando nossos próprios recursos e tecnologias. Nesse processo de enfrentamento, é preciso ampliar a mobilização de diferentes organizações, incluindo a comunidade que cerca a escola. Eis um dos maiores desafios a serem colocados na agenda, mas não é possível parar, afinal, como afirmou Nêgo Bispo: “Nós somos, começo, meio e começo”.

REFERÊNCIAS

BENTO, Cida. O pacto da branquitude. São Paulo. Companhia das Letras, 2022.

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, 2004a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana> Acesso em: 06 de set. de 2023.

_____. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “*História e Cultura Afro Brasileira*”, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm Acesso em: 06 de set. de 2023.

_____. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 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*”. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007_2010/2008/lei/l11645.htm Acesso em: 06 de set. de 2023.

_____. Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: L13415. Acesso em 01 de novembro de 2024.

CARNEIRO, Sueli. DISPOSITIVO DE RACIALIDADE: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro, 2023.

CENTRO DE ENSINO CRISTÓVÃO COLOMBO. Projeto Político Pedagógico. Caxias. SEDUC/URE-Caxias, 2024.

EVARISTO, Conceição. Ponciá Vicêncio. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

GLISSANT, Edouard. Introduction à Une Poétique Du Divers. Paris. Editions Gallimand, 1996.

GONZALEZ, Lélia. O golpe de 1964, o novo modelo econômico e a população negra. In, **GONZALEZ, Lélia e HASENBALG, Carlos.** Lugar de negro. Rio de Janeiro. Zahar, 2022. _____ . Por um feminismo afro-latino-americano. Rio de Janeiro. Zahar, 2020.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **DOCUMENTO CURRICULAR DO TERRITÓRIO MARANHENSE:** ensino médio. São Luís. 2022. Disponível em: www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/pdfs/RCSEEMA.pdf . Acesso em: 02 de fevereiro de 2024.

MENEGON, Valdenia Guimarães e Silva. **O ENCONTRO ENTRE A ÁFRICA E O**

MARANHÃO: tráfico transatlântico e os lucros para o capital. In: Instituto Valdenia Menegon (2023). Disponível em: **O ENCONTRO ENTRE A ÁFRICA E O MARANHÃO:** tráfico transatlântico e os lucros para o capital. Instituto Valdenia Menegon. Acesso em 22 de novembro de 2024.

_____; **OLIVEIRA**, Sâmia Valéria Nascimento de; **DOURADO**, Geyciele Quézia Silva. **NO MOVIMENTO TAMBÉM TEM EDUCAÇÃO:** perspectivas emancipatórias da luta antirracista. Revista Educação e Emancipação, v. 16, n. 3, p. 385-410, 20 Nov 2023 Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/21571>. Acesso em: 20 nov 2024.

NASCIMENTO, Abdias. **O GENOCÍDIO DO NEGRO BRASILEIRO:** processo de um racismo mascarado. São Paulo. Perspectivas, 2019.

SOUZA, Neusa Santos. Tornar-se negro ou As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. São Paulo. Editora LeBooks, 2019.

SMITH, Linda. **DESCOLONIZANDO METODOLOGIAS:** pesquisa e povos indígenas. Curitiba. Ed. UFPR, 2018.

TRINDADE, Cristine Débora. **O ENSINO MÉDIO E O CURRÍCULO COMO PROPRIEDADE PRIVADA:** uma análise da pedagogia histórico-crítica. In **MALANCHEN**, Julia (ORG.). Políticas educacionais, trabalho pedagógico e pedagogia histórico-crítica. Uberlândia. Navegando, 2022.