ISSN: 2358-8829

PEDAGOGIAS PRETAS COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE TERESINA, PIAUÍ

Maria Helena Ferreira da Costa [1]
Gustavo de Andrade Durão[2]
Robson Carlos da Silva[3]

INTRODUÇÃO

Este artigo integra parte de uma dissertação do Mestrado Interdisciplinar, pelo Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura (UESPI), sob o nome "Por uma Educação Antirracista no Currículo da Educação Infantil de Teresina". Esta dissertação partiu da hipótese de que as Diretrizes Curriculares Municipais de Teresina (2008) não contemplavam, de forma explícita e sistemática, princípios, orientações e ações capazes de assegurar a efetivação de uma educação antirracista nas instituições de educação infantil do sistema municipal de ensino. Foram elencados como objetivos específicos: Verificar a legislação pertinente à inserção no currículo de conteúdos que tratam da educação antirracista; Identificar referências às Lei 10.639/2003, nos documentos curriculares de orientação da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Teresina; e, Conhecer as práticas pedagógicas que possivelmente abordassem a educação antirracista através do ensino dos conteúdos de acordo com a Lei 10.639/2003, na educação infantil. Como metodologia aplicou-se entrevistas semiestruturadas e rodas de conversa, com toda a equipe pedagógica de uma escola de educação infantil da cidade.

A fundamentação teórica trazia estudiosos que tratavam de conceitos como, racismo e antirracismo (Nilma Gomes, 2010, 2012, 2023) e as pedagogias pretas (Ana Beatriz Gomes, 2008, Sandra Petit, 2015), dentre outros para dialogar não só com as diretrizes curriculares, mas também com as práticas pedagógicas das professoras nessa

[1]Mestra do Curso de Mestrado Interdisciplinar em Sociedade e Cultura, Universidade Estadual do Piauí - UESPI, mhfdacosta@aluno.uespi.br

[2] Professor Orientador: Doutor em História Comparada (UFRJ). Pós-Doutorado em História Social da Cultura (PUC-Rio). gustavo.durao@srn.uespi.br

[3] Professor Coorientador: Doutorado em História da Educação (UFC). Pós-Doutorado em História da Educação. robsoncarlos@cceca.uespi.br

perspectiva antirracista em escolas de educação infantil. Os resultados evidenciaram que as Diretrizes Curriculares Municipais de Teresina apresentaram lacunas quanto à incorporação de uma perspectiva antirracista, não oferecendo orientações suficientes para sua implementação. Além disso, as falas das professoras, em suas entrevistas, revelaram que as práticas pedagógicas voltadas ao enfrentamento do racismo ocorrem de forma pontual, sem planejamento sistemático ou articulação curricular, o que dificulta a consolidação de relações étnico-raciais pautadas na equidade, no respeito à diversidade e na valorização da cultura afro-brasileira desde a educação infantil.

Portanto, pode-se afirmar que uma educação antirracista precisa estar alicerçada em todos os elementos sociais participativos do processo de ensino aprendizagem que é o *locus* e o *focus* (grifos da pesquisadora) desta dissertação, cuja pesquisa de campo abrangeu todos as educadoras que trabalham em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI). E por considerar a escola um local de intensa troca de ideias, valores e experiências de vida, não se pode furtar de tecer algumas considerações sobre a importância das pedagogias negras/pretas que se consolidaram dentro, ou a partir, do Movimento Negro no Brasil.

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

Qualquer pesquisa científica que tenha por metodologia a coleta de dados no campo não pode perder de vista a intensa troca de informações, ideias, conhecimentos, confrontações e resistências que fazem parte dessa dialética entre pesquisador e seu grupo de trabalho, pessoas com histórias de vida e, no caso, experiência como profissional já há um certo tempo. Em seu livro História Oral, Ferreira e Amado (2006), bem no início lemos Lozano (2006) em seu escrito, afirma que o estudo da oralidade veio vinculado inicialmente aos antropólogos na captação de informações sobre as tradições orais em várias pesquisas nessa área:

> eu partiria da ideia de que a "história oral" é mais do que uma decisão técnica ou de procedimento (...) é antes um espaço de contato e influência interdisciplinares; sociais, em escalas e níveis locais e regionais com ênfase nos fenômenos e eventos que permitam, através da oralidade, oferecer interpretações *qualitativas* de processos históricos-sociais. (Lozano, 2006, p.15-16) (Grifo do autor).

ISSN: 2358-8829

Ao levar-se para um questionário um assunto envolvendo relações sociais e mais especificamente relações étnico-raciais, foi considerado não só o relato da experiência vivida, mas também as memórias resultantes em lembranças gravadas e silenciadas anos a fio até que, de repente, se promova com esta dissertação, momentos para se falar e, por que não dizer, desabafar sobre uma situação vivenciada no passado, como sofrer situações de preconceito ou racismo. Em seu artigo "A 'lacuna' do presente", Passerini (2003) vai desenvolver seu pensamento nesse sentido ao afirmar:

> O que a pluralidade deixa patente é a estreita ligação entre memória e experiência vivida, entre tradição e capacidade de experiência. Ao mesmo tempo, tudo isso nos lembra até que ponto é indispensável separar o presente do atual e do imediato para que a relação presente/vivido se torne verdadeiramente significativa (Frank; Rousso apud Passerini, 2006, p. 212-213).

Ao desenvolver uma dissertação que envolvesse questões morais, de convivência e aceitação do diferente, diferenças essas marcadas pela cor da pele e demais características biotípicas, fez-se necessário compreender o que isso provocava no outro, ou seja nos entrevistados, uma mudança de perspectiva, uma mudança na formação do eu sob o olhar do outro, houve um convite implícito no sentido de que "o modo como os indivíduos se portam é determinado por suas relações passadas ou presentes com outras pessoas" (Elias, 1994, p. 22). Faz-se necessário aqui informar que houve aprovação do Comitê de Ética para seguir com essa coleta de infrmações, salvaguardando integridade física e anonimato das pessoas envolvidas nesta etapa.

Desse modo a obtenção das informações foi feita em duas etapas, sendo a primeira através de entrevistas semiestruturadas individuais com as professoras, coordenadores e direção que visava compreender a relação entre o currículo e a prática pedagógica na condução de uma educação antirracista na educação infantil, mediante visões diferentes das várias personagens da equipe pedagógica daquele centro municipal de educação infantil. A segunda etapa se deu através de roda de conversa guiada por dinâmicas e troca de ideias, bem como momentos de reflexão sobre o assunto desenvolvido ao longo da dissertação.

Para melhor organizar a análise das respostas dadas as 14 perguntas elaboradas, 12 foram agrupadas em categorias que as aproximassem por seu foco de interesse. Assim

elencou-se quatro categorias para unir as perguntas: a) Conceitos; b) Relações Sociais e Étnico-raciais; c) Práticas Pedagógicas e d) Referenciais Teóricos e Formação Continuada. Tal categorização ajudou, não só na organização, mas também na análise e atendeu a algumas especificidades existentes no próprio título da pesquisa, pois envolveu a compreensão dos conceitos de educação infantil e relações étnico-raciais, o uso do currículo, pesquisas sobre a temática e formação continuada, e as práticas pedagógicas que envolvam o tema nas ações educativas no CMEI, além de se questionar esses educadores sobre a formação continuada em serviço oferecida pela SEMEC.

REFERENCIAL TEÓRICO

Na década de 1930, já surgiam pelo Brasil levantes individualizados e de curta duração, como a Frente Negra Brasileira, fundada em 1931, que tinha como objetivo precípuo "promover elevação moral, intelectual e profissional; assistência, proteção e defesa social, jurídica e econômica da Gente Negra. No seu auge, esta organização chegou a reunir 30 mil filiados, nas estimativas de seus dirigentes, com delegações em diversas cidades do país" (Domingues, 2003, p. 8). Apesar de sua significativa participação nas lutas da Constituinte de 1932, a Frente Negra Brasileira foi extinta pelo então presidente da República, Getúlio Vargas, em 1944. Além disso, não se pode esquecer o poder deliberativo desse presidente na implementação de leis que restringiam a chegada de certos imigrantes, rotulando-os como desejáveis ou não. Em seu artigo, "Imigrantes Indesejáveis. A ideologia do etiquetamento durante a Era Vargas, Maria Luzia T. Carneiro (2010) descreve bem tal prática:

> Desde a década de 1920, o estrangeiro passou a ser classificado nas categorias "desejável" ou "indesejável", selecionado segundo critérios políticos, étnicos, culturais e religiosos. (...) O imigrante, interpretado como o "outro", tornou-se foco de avaliações apressadas que, muitas vezes, culminaram em atitudes de repulsa e ódio. (...) Essas imagens, por sua vez, não devem ser dissociadas dos valores e da autoimagem de seus produtores, que, influenciados pela persistência de uma mentalidade intolerante, promoveram a produção de imagens estereotipadas dos chineses, japoneses, portugueses, ciganos, negros e judeus, em particular. Enquanto alguns segmentos dos brancos europeus se faziam distintos por seus "ares de civilidade", outros eram apontados como elementos perigosos para a composição da população brasileira. (Carneiro, 2010, p. 64-96).

E no final dessa mesma década encontra-se Abdias do Nascimento participando ativamente dessas lutas, quando organizou e participou do Congresso Afro-Campineiro, em Campinas (SP), de onde saiu inclusive preso em 1938. (Corrêa, 2019). A década de 1940 no Brasil foi tumultuada e ao mesmo tempo também extremamente rica em manifestações culturais que traziam o negro para o centro das atenções, pois em 1941 Abdias do Nascimento, ao ser encarcerado injustamente no Carandiru, criou o Teatro Sentenciado, que é considerado de certa forma a matriz do que seria anos depois o Teatro Experimental do Negro (TEN), que surgiu já em 1944, levando aos palcos e ao reconhecimento do grande público vários nomes de artistas negros e negras da dramaturgia ao cenário nacional. E em 1950 organizou o I Congresso do Negro Brasileiro (Ribeiro, 2022; Gomes, 2008).

Ortiz (1994) desenvolve o percurso histórico que a cultura e suas várias facetas foi sendo contruída, ou desconstruída, ao longo dos anos pelo Brasil, até que destaca os anos de 1960 como um marco importante para o amadurecimento dessa perspectiva da cultura como instrumento de alavanca social das classes menos favorecidas, com o surgimento do chamado Movimento de Cultura Popular no Recife e o Centro Popular de Cultura da UNE por volta de 1962, no Rio de Janeiro (Ortiz, 1994, p.48), vinculado à figura do educador Paulo Freire e sua proximidade com os conceitos de cultura e cultura popular ao seu método de ensino, largamente utilizado naqueles anos, na alfabetização de adultos (Freire, 1967), como bem desenvolveu em seu livro Educação como Prática da Liberdade.

As Diretrizes Curriculares Municipais de Teresina (2008) não citam o movimento negro explicitamente, porém, no seu texto de Introdução dessas diretrizes para a educação infantil, o trecho menciona o Movimento de Luta por Creches, onde afirma que “após o golpe militar de 1964, no Brasil, e ao longo do período de ditadura, vários movimentos populares, destacando-se o Movimento de Luta por Creches, no qual se reivindicava a participação do Estado na criação de redes públicas de creches, onde o movimento feminista encabeçou tal ação no estado de São Paulo, no ano de 1975” (Teresina, 2008, p. 11). Então havia a participação do Movimento Negro também na luta em prol de creches, mas não é citado no texto. Pode-se dizer que a invisibilidade, ou o mascaramento, dessa participação política fez-se presente dentro do currículo municipal de Teresina. Como se não tivesse existido. E aqui se percebeu o mesmo tratamento dado a tudo que se

refere a produções, ações e práticas provenientes da população negra. E não existindo, não há representatividade, portanto não há o que citar.

Assim como a única citação de Paulo Freire feita em todo o corpo teórico do documento curricular oficial de Teresina, extraído de seu livro Educação na cidade (1996), o pouco espaço que a cultura aparece e é desenvolvida é um indício consistente do pouco interesse referente a esse conjunto de saberes vinculados a valores e conteúdos dos demais povos, inclusive quase invisibilizando as contribuições dos povos e suas etnias africanas trazidas para o Brasil na condição de escravizados.

E os anos de 1970, segundo Patrícia Santos (2012), foram marcados por uma grande difusão do pensamento cepalino (Comissão Econômica para a América Latina-CEPAL, grifo nosso), em conjunto com outros movimentos intelectuais como o Pan-Africanismo, o Negritude e o Movimento Novo, na época da "Consciência Negra", que ganhou o rosto, a expressão e a voz na trajetória do médico negro sul-africano Steve Biko:

> As lutas das entidades antirracistas na África do Sul, nos anos 1980 e 1990, fomentaram e deram suportes ideológicos e práticos as lutas das entidades que atuavam no Brasil e na América Latina. Combater o racismo ia para além da transformação do cotidiano naqueles anos, representava também a luta pela democratização política durante as ditaduras militares no Brasil e na América Latina e tinha a dimensão global de se resguardar o direito universal do homem, e no endosso ao combate do apartheid na África do Sul. (Santos, 2012, p. 119).

Ainda Santos em seu artigo Ensino de História e das relações raciais (2012), também vai ratificar que essa história de África teve reverberações no Brasil, onde se vê surgir o amadurecimento e incremento da fundação do Movimento Negro Unificado (MNU), incentivando, assim, "estratégias sociais no cotidiano brasileiro de discriminação e exclusão da juventude afrodescendente":

> Na educação, os projetos educacionais e os pedagogos começam a ser indagados pelos docentes sobre a qualidade e as ideologias presentes nos livros didáticos. No fim dos anos de 1970 e nos anos de 1980, tal questionamento foi bastante inovador e suscitou toda uma crítica a produção didática que reforçava visões de "harmonia social" no Brasil e de "ausência do racismo", devido ao fato de ser uma nação derivada do "mito das três raças". (Santos, 2013, p. 120).

Gohn (2011), em seu artigo Movimentos Sociais na Contemporaneidade vai trazer um panorama do avanço nos processos de emancipação dos chamados grupos minoritários, em prol das reivindicações de direitos não atendidos pelas políticas públicas existentes:

> Os movimentos sociais realizam diagnósticos sobre a realidade social, constroem propostas. Atuando em rede, constroem ações coletivas que agem como resistência à exclusão e lutam pela inclusão social. (...) Tanto os movimentos sociais dos anos 1980 como os atuais têm construído representações simbólicas afirmativas por meio de discursos e práticas. (...) Ao realizar essas ações, projetam em seus participantes sentimentos de pertencimento social. (Gohn, 2011, p. 336).

Ana Gomes (2007) destaca as iniciativas pedagógicas realizadas por entidades do movimento negro na área da educação escolar nas décadas de 70, 80 e 90 do século XX, nas cidades de São Luís (MA), Teresina (PI) e Fortaleza (CE). No que se refere especificamente aos registros escritos da atuação desse movimento negro aqui no Piauí, o IFARADÁ inicia suas atividades em 1995, nucleado dentro da Universidade Federal do Piauí, onde a natureza de suas ações se volta para as demandas de estudantes da Educação Básica e do Ensino Superior (Gomes, 2008, p.19-21). Ao obter essas informações, a autora constatou, então, que o IFARADÁ já havia realizado 11 (onze) pesquisas e produzido dois materiais no formato de um livro paradidático “A descoberta de Maria” e a cartilha “Manual de Combate ao Racismo” (Gomes, 2008, p. 21-25).

E bem no início desse século, Iraneide Silva vai trazer alguns eventos ocorridos entre os anos de 2004 e 2005, tais como “Fóruns Estaduais de Educação e Diversidade Étnico- Raciais promovidos pelo Ministério da Educação, em parceria com as Secretarias de Estado da Educação, **Secretarias Municipais** (grifo da pesquisadora), conselhos estaduais e municipais, sindicatos, universidades, organizações representativas dos movimentos sociais, em especial dos movimentos de maioria afro- descendentes, pessoas e entidades afins que lidam com educação e relações raciais” (Silva, 2007, p.41).

Mediante essa informação da realização de fóruns, onde houve pelo menos um convite para a participação de representantes da SEMEC, fica o questionamento: por que não aparecem os resultados de tão ricos fóruns, nas páginas das diretrizes municipais de Teresina, pois são quase inexpressivas as inserções de conteúdos, relacionados diretamente com culturas africanas, afro-brasileiras, e por conseguinte, inserções que

demarquem uma tratativa das relações étnico-raciais e, portanto, de uma educação antirracista? Diante disso o Movimento Negro inicia-se em formulações didáticas, elaborando "pedagogias negras" ou "pedagogias pretas". Silva e Ribeiro (2015) no artigo "A Ressignificação de uma Pedagogia: Construção da Identidade de Criança Negra na Educação Infantil", traz as primeiras ações do sentido de criar pedagogias que atendam a essa demanda dentro das escolas, provocadas pelos movimentos sociais e mais especificamente pelo Movimento Negro:

> Como todo processo de adaptação em relação às leis educacionais e materiais didáticos para a implementação das mesmas, durante os 12 anos de existência da lei 10.639/2003 vários materiais pedagógicos, tanto orientação aos educadores como livros e jogos literários para serem usados em sala foram disponibilizados. (Silva e Ribeiro, 2015, p. 16).

Em 2011 Sandra Haydée Petit e Geranilde Costa e Silva publicaram Pretagogia: Referencial Teórico-Metodológico para o ensino da História e Cultura Africana e dos Afrodescendentes, pela UFC, em 2011, destinado à formação de professores, "sendo nomeado de *Pretagogia: pedagogia de preto para preto e branco"* (Costa e Silva, apud Silva e Ribeiro, 2015, p. 18) (Grifo da autora). Seguindo essa mesma linha de redescoberta de pedagogias voltadas para a valorização das culturas afro-brasileiras e africanas, Petit (2015), no livro Memória de Baobás II, reapresenta a Pretagogia como um "referencial teórico-metodológico que vem sendo construído há alguns anos e que toma os valores e os saberes afrorreferenciados como elementos aglutinadores e condutores das experiências de ensino-aprendizagem" (Petit, 2015, p. 136). A Pretagogia traz então o que a autora denomina como Marcadores das Africanidades, referindo-se àquilo que nos permite identificar uma conexão histórico-cultural com a África, como "linhagem, práticas religiosas, artísticas, práticas de saúde, culinária, arquitetura", marcos esses presentes no cotidiano brasileiro" (Petit, 2015, p. 137).

A origem do termo se deu quando Petit e Silva (2013) elaboraram o I Curso de Especialização em História e Cultura Africana e Afrodescendente para Formação de Professores de Quilombo, que foi realizado totalmente em dois quilombos localizados na região de Inhamuns, no Ceará, segundo Petit (2015b). Nesse mesmo ano, 2013, Allan Da Rosa apresenta a Pedagoginga "busca a contemplação dos saberes antigos

contextualizando com os saberes contemporâneos, como se questionasse esse fazer educativo, que se alimenta das reproduções coloniais" (Da Rosa, 2013 apud Silva, 2013).

Além das pedagogias pretas tem-se ainda à disposição um número considerável de iniciativas pedagógicas, como o material "História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Educação Infantil", produzido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC, 2014) que, apesar de vir posteriormente à elaboração das Diretrizes Curriculares Municipais de Teresina (2008), poderia ter feito parte de uma formação continuada aos professores daquele município. Em seu corpo teórico o documento traz dois projetos: Espaço Griô e Capoeira, onde desenvolvem atividades e orientam as práticas escolares com riqueza de subsídios que ajudam de sobremaneira a professora a organizar seus planos de aula.

Em seu livro "O Movimento Negro Educador", Gomes (2007), no texto intitulado Pedagogias que emergem, a autora menciona a ausência no campo de pesquisas sobre os processos educacionais provenientes dos movimentos socias e negro. A autora, então, opta por colocar o Movimento Negro Brasileiro no foco dessa perspectiva sociológica com o intuito de ressaltá-lo como protagonista das relações que se estabelecem entre educação e movimentos sociais. Como consequência a autora denuncia certa resistência de projetos, currículos e políticas educacionais. Então Gomes questiona como deveriam ser tais projetos e currículos:

> A educação, entendida como processo de humanização. Tem sido sempre uma experiência edificante? É possível educar para a diversidade em uma sociedade marcada pelo colonialismo, pelo capitalismo, pelo machismo e pelo racismo? (...) Qual tem sido o lugar ocupado por esses saberes no cotidiano da escola, dos currículos e das políticas educacionais no século XXI? (Gomes, 2007, p.43).

O que se depreende desse histórico é que vinha se constituindo já de algum tempo iniciativas para a compreensão de que, ao se falar de cultura brasileira, precisaria considerar, levar para o centro das atenções as contribuições culturais dos povos negros, e assim chegar, por desdobramento, a ocupar um espaço institucionalizado como nos currículos escolares.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao término desta dissertação contatamos que as Diretrizes Curriculares Municipais de Teresina (2008) possuem quase ou nenhum direcionamento de questões que envolvam a hipótese inicial sobre descrever uma orientação mais concisa sobre uma educação antirracista, e muito menos mencionar quaisquer pedagogias pretas/negras como possiblidade metodológicas para melhor orientar as professoras na sua prática pedagógica.

Os objetivos específicos elencados tiveram supressão de identificação, como parcas citações à própria lei 10.639/2003, e mesmo os conteúdos pertinentes ao que lá está descrito, sobre cultura e história africanas e afro-brasileiras, não temos descritos nas tabelas contendo conteúds e habilidade a serem trabalhadas ao longo de uma ano letivo.

No que concerne aos depoimentos das professoras, seus conhecimentos sobre educação antirracista na educação infantl seguem ainda engessadas ao ensino estaque e fragmentado, sendo explorados no mês de novembro, alusivo ao 20 de novembro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As dificuldades para se chegar a esses resultados foram sendo percebidas quando se identificou o silenciamento em algumas falas que afirmaram que a origem do comportamento preconceituoso vinha de casa, sendo que em nenhum momento houve quem ventilasse a possibilidade de a escola também ser um território eivado de vivências e experiências pessoais que também foram ensinadas a se calar diante de atitudes discriminatórias ou mesmo racistas, e por desdobramento esses mesmos adultos consideram que não existe racismo em CMEI’s, como consta na fala de alguns educadores.

A quase total inexistência de leituras, estudos e pesquisas pertinentes à temática racismo na educação infantil nas instituições de curso superior públicas no Estado do Piauí é um assunto urgente a ser mais estudado e pesquisado. Faz-se necessário voltar a destacar a lentidão com que a SEMEC iniciou a formação para seus professores, envolvendo tal tema em seu plano anual de formação, para ser desenvolvido ao longo de um ano escolar.

A finalização das entrevistas coincidiu com o término do ano letivo, o que acarretou certos atrasos e adiamentos nas entrevistas, porém tudo no final foi superado pela disposição com as quais os entrevistados se prontificavam a responder ao questionário.

Pretende-se, pois que a temática aqui desenvolvida transversalizando a educação infantil com aspectos documentais, no caso o currículo que a oriente, assim como conceitos mais sensíveis, envolvendo as relações étnico-raciais como discriminação, preconceito e racismo em CMEI's, e mesmos as pedagogias pretas/negras, foco deste artigo; a nível municipal, no caso na capital do Piauí, seja uma temática relevante e provocadora, para que outros estudos venham a colaborar com essa lacuna de material escrito para o universo acadêmico local e, quiçá, regional.

Palavras-chave: Educação Infantil, Currículo, Educação Antirracista, Pedagogias Pretas.

REFERÊNCIAS

A COR DA CULTURA. Produção: Vânia Santana (historiadora), Antônio Pompeu (ator), Pilar (Luiz Antônio Pilar, diretor de televisão da TV Globo), Fundação Roberto Marinho e Canal Futura. Como projeto educativo foi implantado em sete estados brasileiros: São Paulo, Rio Grande do Sul, Pará, Maranhão.

BRASIL. Parecer n. 003, de 10 de março de 2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília, DF: MEC, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 17 fev. 2025.

CARDOSO, Cintia. **Branquitude na educação infantil**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2021.

CARNEIRO, M. L. T.; TAKEUCHI, M. Y. (orgs.). **Imigrantes japoneses no Brasil:** trajetória, imaginário e memória. São Paulo: Edusp, 2018.

DOMINGUES, Petrônio José. **Os "Pérolas Negras":** a participação do negro na Revolução Constitucionalista de 1932. Afro-Ásia, Salvador, n. 29/30, p. 199-245, 2003. DOI: 10.9771/aa.v29-30.21058. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/21058. Acesso em: 25 jan. 2024.

ELIAS, Norbert. **Sociedade dos Indivíduos**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1994, 176 p.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (orgs.). **Usos & abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1996 [várias edições posteriores, como a 8. ed., 2006.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1996.

GOMES, Ana Beatriz Sousa. **O movimento negro e a educação escolar:** estratégias de luta contra o racismo. In: EDUCAÇÃO E AFRO-DESCENDÊNCIA NO BRASIL. Fortaleza: Edições UFC, 2008. p. 15-32.

GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras:** educação e relações raciais. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 136 p.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais na educação e descolonização dos currículos.** Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023. 154 p.

ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. 149 p.

PETIT, Sandra Haydée. **Pretagogia:** pertencimento, corpo-dança afroancestral e tradição oral. Contribuições do legado africano para a implementação da Lei nº 10.639/03. Fortaleza: EdUECE, 2015. 261 p.

SANTOS, Patrícia Teixeira. Ensino de História e das relações raciais. In: **Relações étnico-raciais:** um percurso para educadores. SILVÉRIO, Valter Roberto; MATTIOLLI, Erica aparecida; MADEIRA, Thais Fernanda Leite (org.). São Paulo: EdUFScar, 2012.

SILVA, L. M. C.; RIBEIRO, D. M. **A ressignificação de uma pedagogia:** construção da identidade da criança negra na educação infantil. Unesp, 2015.

SILVA, Iraneide Soares. **As inquietações no currículo educacional a partir da Lei 10.639/03.** Revista Padê, Brasília, v. 1, n. 2, p. 33-51, jul./dez. 2007.

TERESINA. **Diretrizes Curriculares do Município De Teresina**. SEMEC: Halley, 2008. 347 p.