

“EU NÃO QUERO SAIR DO BRASIL”: O CONHECIMENTO ESCOLAR A PARTIR DO DEBATE SOBRE RAÇA/COR E ESCRAVIDÃO

Luís Paulo Cruz Borges ¹

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo ser um relato reflexivo sobre o fazer docente cotidiano a partir de uma leitura racial realizado junto às crianças do 4º ano do Ensino Fundamental no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CAp-UERJ). Metodologicamente operamos a partir das vozes dos atores sociais em sala de aula, estudantes e docentes, que são evocadas, num processo de consubstanciação, ou mesmo emergência dos sentidos produzidos no cotidiano da escola. Utiliza-se a pesquisa-ação em que produzimos sentidos à ação pedagógica cotidiana. Trabalhamos a partir da ideia de ação-reflexão-ação para gerar um conhecimento *na* e *sobre* a prática. Além da observação, também, emprega-se o diário de campo como forma de registro das atividades, escrita de relatórios e imagens. Teoricamente dialogamos com estudos sobre raça/cor, racismo e antirracismo. Partindo as reflexões de Achile Mbembe (2014), em que é preciso compreender o racismo institucionalizado pelo mundo moderno como um gerador de uma forma única de identidade. A escola pode ser entendida como um lócus de saber que contribui para o enfiamento, ou reinvenção de sentidos culturais postos ao conhecimento escolar na Modernidade. Conhecimentos selecionados que ao serem ensinados põem em xeque o silenciamento de diversas formas de compreensão do mundo apagadas no modelo eurocêntrico de produção curricular. À guisa de conclusão, reafirmamos a ideia de que o conhecimento escolar pode ser aliado a um projeto libertário e emancipador (MIGNOLO, 2003). A escola precisa ser repensada numa perspectiva a contrapelo, ou seja, por suas vozes silenciadas.

Palavras-chave: Conhecimento escolar, raça/cor, escravidão, Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

A roda é um importante instrumento de diálogo, é espaço-tempo de partilhas, encontros, aprendizagens; a roda é teoria-prática. Xirê, por exemplo, é uma palavra Iorubá que significa roda. É na roda que se dança para evocar os Orixás. A roda pode ser, também, lugar do sagrado, da busca pela ancestralidade. Nesse contexto, entendemos a roda como lugar de produção de conhecimento, dos diversos conhecimentos existentes no mundo.

O conhecimento escolar põe em xeque o silenciamento das diversas formas de compreensão do mundo ignorados no modelo eurocêntrico de produção curricular. Conhecimento é, também, significação curricular. Ou seja, é produto e produz cultura. Afirma-se a ideia de que o conhecimento escolar pode ser “[...] associado à libertação e à descolonização da perspectiva subalterna, como aconteceu com a emancipação durante o século XIX” (MIGNOLO, 2003, p.207). Assim sendo, rodas no cotidiano escolar podem

¹ Professor do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CAp-UERJ). borgesluispaulo@yahoo.com.br

trazer à tona os discursos silenciados, que nas vozes das crianças ganham sentidos de experiência curricular com visibilidade (AXER; SASSON, 2019).

No espaço-tempo do Ensino Fundamental no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CAP-UERJ) as rodas produzem conhecimento. Uma forma de conhecer que assume o Outro como importante ator social nas redes que produzem a vida. Quando praticamos as rodas, atividades permanentes que realizamos em nossos cotidianos, temos a oportunidade de produzirmos novos sentidos de educação, a partir do processo de interlocução que estabelecemos com as crianças. Sentidos que partilham de uma reflexão decolonial envolvendo uma oposição radical ao legado e produção contínua da colonialidade do poder, do saber e do ser. É um giro epistêmico e humanístico que propõe o reconhecimento de todo humano como membro real de uma mesma espécie, superando a invisibilização e a visibilidade distorcida (QUIJANO, 1988, p. 69).

O presente artigo tem como objetivo ser um relato reflexivo sobre o fazer docente cotidiano a partir de uma leitura racial. Metodologicamente operamos a partir das vozes dos atores sociais em sala de aula, estudantes e docentes, que são evocadas, mas não em um sentido de ilustração, ou seja, de mera corroboração para algo já existente. Antes de tudo, parte-se de tais vozes para se construir uma teorização com e para os que estão presentes na escola (MATTOS; ALVES, 2015), uma teorização de relação com o conhecimento escolar.

Assumimos a perspectiva do olhar, que durante o dia a dia na escola se fez presente com uso da observação participante. As implicações dessa observação no processo de construção do conhecimento são percebidas como um importante instrumento para compreender o saber didático construído no cotidiano escolar, por um determinado período de tempo. Foi assim que os olhares dos alunos e alunas na escola foram se entrecruzando com o olhar docente. Foram olhares que, se chocando, foram produzindo percepções de mundo e possibilitando, por assim dizer, a emergência de uma nova epistemologia das relações sociais (SGARBI, 2008), cunhada a partir de nós mesmos.

Muito mais que reificar o saber fomos gerando uma tessitura possível a partir de nossas rodas para que cada estudante e, também nós, professores fôssemos compreendendo cada um de nós como um nó da rede que tínhamos em mente como proposta pedagógica. Alves (2008) nos fala que vamos tecendo o conhecimento em rede e isso nos possibilita pensar novos sentidos para a escola, sobretudo, a escola pública de hoje.

O debate que surge em uma Roda de Notícias e ganha, aqui, reflexões racializadas a partir da postura de professores pesquisadores que, cotidianamente, assumimos no CAP-

UERJ. Quais os sentidos de conhecimento gerados nas rodas? Quais os desafios para pensarmos práticas que problematizam raça/cor no cotidiano escolar?

ESCRAVOS, ESCRAVIZADOS E A PRODUÇÃO DE UM CONHECIMENTO RACIAL NO COTIDIANO ESCOLAR

A Roda de Notícias, que sempre ocorre segundas-feiras na turma 42, foi geradora de toda essa reflexão a partir da reportagem trazida por uma criança. Estávamos sentados no chão, como de costume, quando Mene² começa a falar sobre sua notícia. O tema era os 131 anos da abolição da escravidão no Brasil (estávamos na semana do 13 de maio). A partir dessa reportagem uma outra criança, um menino auto-identificado como negro, levanta a mão e faz uma interferência perguntando.

Minkah: Professor, eu não quero sair do Brasil.

Professor: Por que você diz isso, Minkah? Não entendi.

Minkah: porque eu sou negro e não quero ir pra África.

Eu contra-arguntei informando que a escravidão já havia acabado. Então, outra criança disse:

- Ainda bem! E eu também não quero falar sobre guerras.

Esse momento na roda me fez pensar sobre a escravidão e quais seriam seus impactos nas subjetividades das crianças a partir de seus aspectos históricos e simbólicos (Relato do diário de bordo em 13 de maio de 2019).

A fala de Minkah puxou o fio para que em conjunto pudéssemos debater muitos assuntos ligados às questões raciais latentes, ainda hoje, no Brasil. Na condição de professores que problematizam suas práticas, não era possível ignorar a voz do menino que gritava e contribuía para pensarmos uma das dimensões do trabalho pedagógico.

Escravidão é um conteúdo presente no Ensino de História dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que carrega consigo dimensões curriculares, o que ensino? Didáticas, como ensino? Simbólicas, para quem ensino? E políticas, por que ensino?

É sobre o ensino que entendemos as implicações do tema, escravidão, na escola em sus múltiplas dimensões.

“[...] considerando o tema e suas implicações não apenas em seus aspectos econômicos, mas também em suas dimensões políticas e culturais”, porque a autora sinaliza que “é impossível falar de qualquer aspecto da história do Brasil colonial ou oitocentista sem levar em conta o fato escravista e seu papel estruturante do ponto de vista econômico, político, social e cultural” (MATTOS, 2003, p.135).

Harkot-De-La-Taille e Santos (2012) chamam atenção para o jogo discursivo entendendo que o termo “escravo” é aquele privado de liberdade, que é servo. Já o “escravizado” como quem sofreu a servidão e, portanto, foi obrigado a ser um servo. Os

² Nomes de origem Iorubá fictícios, mas que nos ajudam entender o lugar de alergia e justiça no mundo de hoje.

autores elucidam, a partir do campo da linguagem, que há também uma disputa ideológica nas expressões. É essa tensão e complexidade que levamos para a sala de aula quando debatemos escravidão com as crianças, sobretudo, porque debatemos os sentidos de raça/cor no Brasil.

O que significa ser “branco”, ser “negro”, ser “amarelo” e ser “mestiço” ou “homem de cor”? Para o senso comum essas denominações parecem resultar da evidência e recobrir realidades biológicas que se impõem por si mesmas. No entanto, trata-se, de fato, de categorias cognitivas largamente herdadas da história da colonização, apesar da nossa percepção da diferença situar-se no campo visível. É através dessas categorias cognitivas, cujo conteúdo é mais ideológico do que biológico, que adquirimos o hábito de pensar nossas identidades sem nos darmos conta da manipulação do biológico pelo ideológico (MUNANGA, 1999, p.18).

Os significados de ser perpassam, também, a experiência da infância. Munanga (1999) nos chama atenção para a disputa entre o biológico e o ideológico. Taille & Santos (2012) evidenciam a linguagem como lugar de poder. Já Minkah fala de suas subjetividades presentes em sua narrativa de não desejar retornar à África. De acordo Luz (2006, p. 13) “a África que aparece no currículo escolar soa como um lugar distante, tudo é estranho, fora das nossas entranhas”.

A escola, na contemporaneidade, passa a ser um lugar privilegiado para pensarmos as infâncias e juventudes. Dessa forma, passa a ser palco dessas tensões em que vislumbramos os processos históricos de racialização que, também, fazem parte dela.

As crianças da Lei do Ventre Livre sem escola, assim como as que nasceram no período pós-abolição, não foram alvo de políticas governamentais de escolarização e formariam ao longo de um século o vasto quantitativo de analfabetos, culpabilizados nos discursos racistas e cientificistas que imputavam a desvantagem ao fator da inferioridade da raça negra. A partir do final do século XIX, a criança passa a ser revestida de outro significado social e passa a ser vista como porta de entrada para o futuro, como um patrimônio da nação, alguém que precisava ser moldada. Mas que futuro foi reservado para o povo de origem africana? (LINS, 2009, p.26).

Recaímos, dessa forma, no debate sobre raça. Etimologicamente podemos pensar o conceito, em sua origem italiana de *razza* e do latim *ratio*, que significa categoria, espécie. Ou seja, “Na história das ciências naturais, o conceito de raça foi primeiramente usado na Zoologia e na Botânica para classificar as espécies animais e vegetais” (MUNANGA, 1999, p. 01). Moore (2005) destaca que foi criado os conceitos de uma “África negra e uma África branca”, para serem propagados os conceitos de raça e civilização.

A ideia de raça ganha contornos com questões, também, relativas ao racismo. Após a Roda de Notícias foi preciso retornar ao tema agora com uma abordagem outra. Levamos a biografia do primeiro advogado negro do Brasil, Luiz Gama, para leitura, debate e reflexão.

LUIZ GAMA (1830-1882)

Luiz Gonzaga Pinto da Gama nasceu em 21 de julho de 1830. Era filho de um português e de Luiza Mahin, negra acusada de se envolver com a Revolta dos Malês, na Bahia – a primeira grande rebelião urbana de escravos da história do Brasil. Aos 10 anos, tornou-se cativo, vendido pelo próprio pai. Luiz Gama morou com a mãe em Salvador até os oito anos. Quando a líder rebelde teve que fugir para o Rio de Janeiro, buscando escapar da forte perseguição policial, Luiz foi entregue ao pai, um fidalgo português. Jogador compulsivo e afogado em dívidas, seu pai lhe vendeu a um traficante e Luiz Gama virou escravo doméstico em São Paulo. Fonte: <http://antigo.acordacultura.org.br/herois/heroi/luizgama>

Após a leitura com a turma debatemos sobre a liberdade e a escravidão. Muitas crianças não compreenderam o porquê da venda de Luiz Gama por seu pai. Alguns significaram a venda como a atitude de uma “pessoa ruim”. O debate foi ocorrendo, sobretudo, no encaminhamento de problematizarmos a escravidão. Mas entendendo o lugar social do negro, ou seja, queríamos que as crianças compreendessem que entre os escravizados existiam aqueles que sabiam ler, tinha uma história no continente africano ou mesmo no Brasil e que muitos lutaram contra a escravidão. Moore (2005, p. 31) chama atenção para “empatia com a experiência histórica dos povos africanos; uma constante preocupação pela atualização e renovação do conhecimento baseado nas novas descobertas científicas”.

Retomamos o samba-enredo da Mangueira, Histórias pra Ninar Gente Grande de 2019, falando da importância de contarmos outras histórias, mas assumindo o giro epistemológico (QUIJANO, 1988). Falamos de Luiz Gama como um importante ator social que lutou contra a escravidão do seu povo e cantamos o samba da Estação Primeira, que segue abaixo em contraposição ao samba da Vila Isabel, no mesmo ano de carnaval, que valorizava a figura da Princesa Isabel como uma redentora. Assumimos a perspectiva de problematizar o Ensino de História nos Anos Iniciais numa perspectiva crítica.

[Samba-Enredo: Histórias Para Ninar Gente Grande]
Brasil, meu denço
A Mangueira chegou
Com versos que o livro apagou
Desde 1500 tem mais invasão do que descobrimento
Tem sangue retinto pisado
Atrás do herói emoldurado
Mulheres, tamoios, mulatos
Eu quero um país que não está no retrato

Brasil, o teu nome é Dandara
E a tua cara é de cariri
Não veio do céu
Nem das mãos de Isabel
A liberdade é um dragão no mar de Aracati...

[Samba-Enredo: Em Nome do Pai, do Filho e dos Santos, a Vila Canta a Cidade de Pedro]

Viva a princesa e o tambor que não se cala
É o canto do povo mais fiel
Ecoa meu samba no alto da serra
Na passarela, os herdeiros de Isabel

Viva a princesa e o tambor que não se cala
É o canto do povo mais fiel
Ecoa meu samba no alto da serra
Na passarela, os herdeiros de Isabel

Meu olhar lacrimejou
Em águas tão cristalinas
Uma cidade divina
Bordada em nobre metal, a joia imperial

Nesse momento, entre falas e sons, uma criança diz: *Então, ele é o super Luiz Gama!* Verbalizando, em sala de aula, que Luiz Gama é um herói, tal fala nos sinaliza que um novo modelo de compreensão de mundo vem se estabelecendo. O currículo, tal qual os sambas-enredos acima, é uma narrativa em debate que há todo o momento precisa ser tensionado, deslocado e problematizado. O currículo em sala de aula pode ser encarado como uma construção cultural em disputa.

Segundo Roberto Borges (2008, p.48), a Lei 10.639/03 em muito contribuiu e vem contribuindo para pensarmos nossas práticas educativas:

Que contribuições concretas a Lei 10.639/03 (11.645/08) nos traz? Ao propor uma revisão em nossa história, postura e modo de olhar, que têm sido eurocêntricos, salvo pouquíssimas exceções, a referida Lei nos leva a questionar, por exemplo, onde foram parar os nomes de homens e mulheres negros e negras, pretos e pretas, pardos e pardas, mestiços e mestiças, afrodescendentes, enfim, que participaram ativamente da construção de nossa história, da nossa cultura, de nossa identidade nação?

É nesse contexto que os currículos, os professores, os alunos e demais profissionais da escola ganham destaque no cenário e na luta contra práticas discriminatórias. O projeto educacional passa a ser fonte de questionamentos frente às demandas institucionalizadas e instituintes (PONTES, 2009). Qual o lugar da escolar e do conhecimento escolar na luta antirracista?

Atenta-se, então, para fundamentação de se pensar em um currículo que seja capaz de possibilitar uma formação que *privilegie as diferenças*, tanto de quem ensina como de quem aprende, *sem transformá-las em desigualdades* (MACEDO, 2004, p.02). Um currículo que leve em conta a perspectiva de matriz africana à brasileira.

Entendemos o currículo como produtor e produto de sentidos, situado em uma arena cultural, por isso mesmo, envolvido nas disputas de diferentes culturas por legitimações de seus saberes (PONTES, 2009), em que se assume a perspectiva que o próprio currículo também é cultura. Contudo, sempre envolto as tensões e negociações de determinados espaços-tempos.

É na construção de um currículo que ocorra eminentemente pela cultura que podemos pensar em práticas pedagógicas aliadas à formação identitária. Corroborando essa ideia destacam-se, aqui, as concepções de Macedo (2004, p.05) ao afirmar que:

[...] Apenas pensando o currículo como espaço-tempo de produção cultural, é possível entendê-lo como lugar-tempo de negociação entre culturas, resgatando a ambivalência, salientada por Bhabha (2003), desses espaços-tempos. É nessa ambivalência que se torna possível defender que o currículo é um híbrido cultural em que se negocia a diferença.

O lugar da diferença, ainda é um desafio à escola contemporânea. Mas não pode ser o lugar da paralisia, do silenciamento, do apagamento... desejamos que a luta antirracista seja uma luta de todos e todas numa sociedade que viveu mais de três séculos de escravização de povos africanos e indígenas.

O hoje traz à mente memórias do ontem. A roda gira mostrando que a busca por nós, por nossa ancestralidade ainda é um desafio. Rodamos produzindo conhecimento a partir desses sujeitos, que como Minkah, evidenciam que precisamos dizer das nossas subjetividades e assim interferir no mundo, em casa, na escola etc.

À GUIA DE CONCLUSÃO

O presente artigo é um relato reflexivo sobre o fazer-saber docente cotidiano a partir de uma leitura racial realizado junto às crianças do 4º ano do Ensino Fundamental no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CAp-UERJ). Sendo a prática pedagógica de roda o espaço-tempo de emergência dessa reflexão.

Trabalhamos a partir das vozes dos atores sociais em sala de aula, estudantes e docentes, num processo de consubstanciação e emergência dos sentidos produzidos no cotidiano da escola. A escola pode ser entendida como um lócus de saber que contribui para o enfrentamento, ou reinvenção de sentidos culturais postos ao conhecimento escolar na modernidade.

Conhecimentos selecionados que ao serem ensinados põem em xeque o silenciamento de diversas formas de compreensão do mundo silenciados no modelo eurocêntrico de produção curricular. O Brasil é fruto de um processo de exploração em que vivemos, ainda hoje, a pauta antiescravagista e antirracista, e tal conhecimento precisa ser problematizado na escola.

Não existe o Brasil sem o africano, nem existe o africano no Brasil sem o seu protagonismo de luta antiescravista e antirracista. Fundada por um lado na tradição de luta quilombola que atravessa todo o período colonial e do Império e sacode até fazer ruir as estruturas da economia escravocrata e, por outro, na militância abolicionista protagonizada por figuras como Luiz Gama e outros, a atividade afro-brasileira se exprimia nas primeiras décadas deste século sobretudo na forma de organização de clubes, irmandades religiosas e associações recreativas (NASCIMENTO; NASCIMENTO, p. 204, 2000).

O Ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental possibilitou inúmeras questões que vêm contribuindo, sobremaneira, à formação docente. Pensar o que ensinar e como ensinar se tornam desafios ao processo pedagógico. No que tange à luta antirracista e à escravidão, também, é possível perceber os de sentidos culturais postos ao conhecimento escolar que precisa ser compreendido com mediação, militância, sensibilidade e insurgência.

REFERÊNCIAS

- ALVES, N. Tecer conhecimento em rede. IN: ALVES, N.; GARCIA, R. (orgs). **O sentido da escola**. Petrópolis, RJ: DP & A, p. 91-100, 2008.
- AXER, B. SASSON, C. A roda como experiência curricular na alfabetização. **Revista Digital Formação em Diálogo**, Rio de Janeiro, vol. 2, n.01, p. 15-26, 2019.
- BORGES, R. C. da S. Abolição, educação e antirracismo no contexto da Lei 10.639/03. Revista Tecnologia & Cultura – Revista do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/ RJ), Rio de Janeiro, p.45-50, 2008.
- ESTEBAN, M. T. **A avaliação no cotidiano escolar**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- HARKOT-DE-LA-TAILLE, E.; SANTOS, A. R. . Sobre escravos e escravizados: percursos discursivos da conquista da liberdade. In: III Simpósio Nacional e I Simpósio Internacional Discurso, Identidade e Sociedade, 2012, Campinas. Dilemas e desafios na contemporaneidade. Campinas: UNICAMP, 2012. v. 1.
- LINS, M. R. F. Afrodescendentes no Brasil, escolarização e a gestão controlada da exclusão. In: LIMA, A. C. G.; OLIVEIRA, L. F.; LINS, M. R. F. (Orgs.) **Diálogos interculturais, currículo e educação**: experiências e pesquisas antirracistas com crianças na educação básica. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, p. 19-46, 2009.
- MACEDO, E. F. Currículo e hibridismo: para politizar o currículo como cultura. **Educação em Foco** (Juiz de Fora), Juiz de Fora, v. 8, n. 1 e 2, p. 13-30, 2004.
- MATTOS, C. L. G. ALVES, W. B. Outros saberes sobre a escola: a voz do aluno na pesquisa em educação. In: Maria do Socorro Lucena Lima; Maria Marina Dias Cavalcante; José Albio Moreira de Sales; Isabel Maria Sabino de Farias. (Org.). **Didática e prática de ensino na relação com a escola**. 1ed.Fortaleza: EdUECE, 2015, v. 1, p. 03435-03446.
- MATTOS, Hebe. O ensino de História e a luta contra a discriminação racial no Brasil. In: ABREU, Martha; SOIHET, Raquel (Org.) *Ensino de História*: conceitos, temáticas e metodologias. Rio de Janeiro: Casa da palavra, 2003. p.128.
- MBEMBE, A. Entrevista concedida a Séverine Kodjo-Grandvaux (tradução livre). In: Jornal Motumba, p. 5-7, 17 de Janeiro de 2014.
- MIGNOLO, W. D. Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluriversalidade epistêmica. In: SANTOS, Boaventura de Souza. Conhecimento prudente para uma decente: um discurso sobre as ciências revisitado. Porto: Editora Afrontamento, 2003. p.631-670.
- MUNANGA, K. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 1999.
- MOORE, C. Novas Bases para o Ensino de História da África no Brasil. **Boletim Salto para o Futuro**, p. 19-35, 2005.
- NASCIMENTO, Abdias do; NASCIMENTO, Elisa Larkin. Reflexões sobre o movimento negro no Brasil, 1938-1997. In: GUIMARÃES, Antônio Sérgio A.; HUNTLEY, Lynn. *Tirando a máscara*: ensaios sobre o racismo no Brasil. São Paulo: Paz e Terra, 2000. p.204.
- NOGUEIRA, O. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem. Tempo Social, Revista de Sociologia da USP, v.19, n.01, p.287-308, 2006.

PONTES, C. M. da S. Política curricular, enunciação da diferença e demandas raciais: analisando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, p.121, 2009.

QUIJANO, A. Modernidad, Identidad y Utopia en América Latina. Lima: Sociedad y Política Ediciones, 1988

SGARBI, P. S. Epistemamogogia e as lógicas cotidianas. In: FERRAÇO, C. E.; PÉREZ, C. L. V. & OLIVEIRA, I. B. (Orgs.). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. Petrópolis, DP&A, 2008. p.159-176.

ZACCUR, E.; ESTEBAN, M. T. A pesquisa como eixo de formação docente. In: ZACCUR, E.; ESTEBAN, M. T. (Orgs.) **Professora-pesquisadora: uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, p.11-24, 2002.

LUZ, N. C. P. . África Viva e Transcendente!. **Currículo, relações raciais e cultura afro-brasileira**. Boletim Salto para o Futuro , v. 17, p. 12-20, 2006.