

Os fios de Ananse (Anansi) e as outras historiografias na América Latina e Caribe

The fios of Ananse (Anansi) and other historiographies in Latin America and the Caribbean

Claudia Miranda*

Palavras-chave:

Fios de Anansi (Anansi)

Outras narrativas

historiográficas

Redes formativas

Resumo: Apoiamo-nos em uma tessitura teórico-metodológica inspirada nos fios de Ananse (Anansi), produzidos no âmbito dos movimentos realizados em redes formativas, identificadas com processos de descolonização da educação. Em diálogo com profissionais partícipes de movimentos pedagógicos e de redes formativas na Colômbia e no Brasil, elaboramos um quadro propositivo deslocando, das margens para o centro, concepções advindas das ações e propostas de comunidades afrodescendentes e indígenas, convocadas a reinventar percursos com tecnologias sociais próprias das narrativas ancestrais. Para tanto, reinterpretamos, com gestoras/es, docentes e estudiosas/os antirracistas, percursos sobre outras tessituras em redes dialógicas acionadas para o trabalho que implica disputar saberes e conhecimentos historiográficos.

Keywords:

Anansi's Strings (Anansi)

Other historiographical

narratives

Training networks

Abstract: We rely on a theoretical-methodological framework inspired by the threads of Ananse (Anansi) produced within the scope of movements carried out in networks identified with processes of decolonization of education. In dialogue with professionals participating in pedagogical movements and training networks in Colombia and Brazil, we developed a propositional framework that shifts from the margins to the center concepts arising from the actions and proposals of Afro-descendant and indigenous communities called upon to reinvent paths with social technologies typical of ancestral narratives. To this end, we reinterpret, with anti-racist managers, teachers and scholars, paths on other textures in dialogical networks activated for work that involves disputing knowledge and historiographical knowledge.

Recebido em 26 de março de 2025. Aprovado em 02 de maio de 2025.

Introdução

A palestra proferida por Chimamanda Ngozi Adichie (2009) intitulada “O perigo de uma história única” alcançou em torno de 18 milhões de acessos no Youtube. Nas salas de aula, dos diferentes cursos de licenciatura, tornou-se uma referência nas análises sobre as demandas curriculares e as estratégias de soterramento de culturas, que ameaçam os objetivos da colonização. O fio condutor das análises pretendidas, no trabalho aqui em questão, relaciona-se com a transposição das culturas em contextos de disputas epistemológicas e filosóficas,

como ocorre no Brasil e na Colômbia. Em nossa pesquisa sobre perspectivas interculturais de educação, entendemos como um vetor indispensável, as tessituras já realizadas com base no reconhecimento do soterramento das narrativas históricas dos grupos dominados pelos países envolvidos na colonização, na América Latina (AL) e Caribe. Sob as inspirações dos “Contos de Anansi”¹, o intuito do trabalho desenvolvido aqui é tratar aspectos da herança colonial e as críticas advindas das lutas por outras gramáticas sociais e por outras abordagens na transposição cultural, nos referidos países.

* Doutora em Educação, professora da faculdade de Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).
E-mail: mirandaunirio@gmail.com.

E, nesse processo de reinterpretação das demandas por outras historiografias, não poderíamos deixar de considerar o aspecto central das problemáticas enfrentadas por agrupações, pouco examinado, nas pesquisas sobre movimentos sociais negros que são também, em nosso quadro analítico, movimentos pedagógicos com tessituras que se tornaram referência de outras intervalações curriculares. Os saberes ancestrais, presentes nos “Contos de Anansi”, estão também na interpretação realizada por Fanny Milena Quiñones (2005, p.92), coordenadora da Corporação Hilos de Ananse (Bogotá). Atuante na formulação de políticas curriculares, nos fóruns sobre formação continuada e, na direção da Comissão Pedagógica Nacional, visando disputar sentidos de etnoeducação, a pesquisadora entende que: “Temos o compromisso de continuar o caminho dos mais velhos pelo reconhecimento da dignidade, da autonomia, e da liberdade e, nesse sentido, vemos a escola como a melhor ponte para alcançar isso”.

As rupturas em curso, no âmbito da Educação formal, no Brasil e na Colômbia, podem ser relacionadas com as tecnologias sociais gestadas nas agrupações engajadas no antirracismo e na promoção de políticas públicas específicas, sendo esse um mote para entendermos a penetração dos fios de Ananse (Anansi).

Aprende-se, no diálogo educacional estabelecido com a Colômbia, que a meta da decolonialidade, inclui a reconstrução radical de seres e a criação de condições radicalmente diferentes de existência, de conhecimento e de poder (WALSH, 2019; 2005). Para a análise sobre como potencializamos os fios de Ananse (Anansi), nas disputas por outras educação, seguimos uma orientação político-epistemológica identificada com as proposições de coletivos que trabalham a partir desse vetor. Isso porque a exemplaridade dos movimentos sociais e de suas estratégias para romper com a dominação colonial, são motores indispensáveis para quem deseja compreender e transformar realidades injustas.

O contato com intelectuais afro colombianas/os e indígenas, exigiu outras perguntas, sobre a capilaridade das abordagens interculturais de educação e sobre engrenagens violentas capazes de manter a eliminação de epistemologias ausentes dos

sistemas educacionais. Nossa pesquisa avança na medida em que adotamos a crítica educacional latinoamericana, como se pode ver no trabalho de Danielle de D. F. G. Galvão Vaz (2017, p. 24):

[...] ganha enfoque aquilo que se define como uma agenda político-pedagógica, no trânsito e na mobilidade social de segmentos sociais envolvidos com propostas de cunho emancipatório para os herdeiros dos Palenques e Quilombos.

Para o Brasil, o desafio tem sido recuperar as contribuições dessa crítica, inclusive com a efetiva participação de pensadoras (es) brasileiras (os), como Lélia González e Paulo Freire. A pesquisadora acima citada pode acompanhar, no ano de 2015 (Faculdade de Educação-UNIRIO), a primeira reunião da Rede Carioca de Etnoeducadoras Negras (RECEN). Vimos nascer um coletivo de profissionais da área, educadoras populares, e estudantes universitárias, para dialogar sobre como caminhar reivindicando outros currículos e outras metodologias, na construção do conhecimento escolar. Além de desenvolver uma cultura de intercâmbio, na região, tem provocado imersões e processos formativos em parceria com outros países. A partir dessa proposta, encontramos outras percepções sobre arranjos subalternizantes na administração dos sistemas educacional, e limitações relacionadas ao currículo prescrito. Com a criação do Observatório de Redes² pode-se acompanhar ações não apenas da RECEN e no trabalho desenvolvido ao longo de 10 anos, a Corporação Hilos de Ananse tem sido um radar, não apenas para a referida rede. Na ampla interlocução que tem privilegiado, consegue impulsionar a organização de coletivos de professoras/es antirracistas, fora da Colômbia. A nosso ver, os desdobramentos dessa metodologia fazem parte de um *modus operandi* adotado por grupos de lideranças docentes engajados e que influenciam o campo pela sua abordagem socioeducacional focada nos problemas reais.

Nesse diálogo - que inclui a urgência de outras narrativas historiográficas -, avaliamos aspectos sobre o distanciamento do qual somos vítimas, e que nos colocou de costas para um mosaico de conhecimentos diretamente relacionado com as questões da diversidade, presentes no escopo da Lei n.10639/2003 e da Lei n.11645/2008, que

alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1994) do Brasil. Ao aproximarmos a realidade de reivindicações do Brasil e da Colômbia, novas expedições foram necessárias e nesses atravessamentos, nota-se um percentual expressivo da diáspora afro-latina, concentrado na região. Ao mesmo tempo, somos desafiadas (os) pelas manobras e as engrenagens acionadas para silenciar África e as culturas afrodescendentes.

Com esses aportes, não seria exagero considerarmos que as últimas décadas foram decisivas para o incremento da agenda por reparações e para o avanço das políticas de ações afirmativas, sendo o Brasil referência incontestável. Inúmeros estudos (Ferreira, 2023) apontam para êxitos efetivos, alcançados com a adoção de medidas que refletem o compromisso de alguns setores da sociedade organizada, a partir da 3ª Conferência Mundial Contra o Racismo (2001) na África do Sul, liderada pelas Organizações das Nações Unidas (ONU).

No Rio de Janeiro, Renato Ferreira (2023, p. 45) analisa como o Sistema Especial de Proteção dos Direitos Humanos, que se desenvolve por meio de diversas Declarações e Convenções Internacionais, foi um guia para encaminhamentos que, na atualidade, explicam a institucionalização de políticas de ações afirmativas: “Esse sistema nasce pela constatação de serem as leis que contemplam o sujeito de direito universal (abstrato, genérico, destituído de cor, sexo, etnia, classe social etc.) insuficientes para dar concretude à igualdade”.

Sobre as origens da conferência de Durban (2001), J.A. Lindgren Alves (2002, p.200) explica:

Foi no contexto da Primeira Década que haviam ocorrido as duas conferências precedentes, em 1978 e 1983, de pequena repercussão inclusive porque realizadas em sede da própria ONU, em Genebra (o que lhes dava um aspecto de reunião rotineira, incapaz de atrair as atenções dos media). Na verdade, porém, o racismo e a discriminação racial, juridicamente proscritos, nunca haviam sido seriamente abordados em sua incidência planetária. Qualquer reunião internacional sobre a matéria era deturpada pela existência do apartheid sul-africano, objeto de fixação de atenções pelo mal que trazia em si e como ameaça à paz e à segurança, agravada pelo contexto de confrontação bipolar. A isso se somava desde

então a sempre explosiva questão do Oriente Médio, trazida às discussões.

Reivindicar justiça social, com ênfase nas especificidades acima elencadas, tem sido parte das pautas que focam na politização das populações afrodescendentes e africanas. No Rio de Janeiro, Joselina da Silva e Amauri Mendes Pereira (2013, p.23) explicam que a formação de um grupo de trabalho intitulado “Comitê impulsor” modelou a dinâmica das instituições do Movimento Negro brasileiro:

O Comitê foi criado para ser interlocutor entre a sociedade e o Governo Federal, como irradiador, durante o seu período de atuação de diversas atividades, que deram oportunidade a que a Conferência passasse a ter mais visibilidade no Brasil. Foi, também, através dele que diferentes setores do Movimento Negro foram inicialmente mobilizados, mais de um ano antes do encontro em Durban.

Pode-se observar como o processo de preparação, em diferentes países da região, aparece como um divisor de águas para se alcançar acordos decisivos, provocando rupturas inadiáveis. Consequentemente, vimos, nas décadas seguintes, a formulação de políticas específicas alinhadas com as pautas do antirracismo. Com esse encaminhamento, os grupos envolvidos no avanço de políticas públicas, produziram argumentos alinhados com os enfoques em relevo, na 3ª Conferência Mundial Contra o Racismo (2001).

A política e a poética das travessias realizadas, em redes colaborativas, no território da AL e Caribe, reposicionam as tarefas educadoras no âmbito das instituições dos movimentos que se empenham para incidir na diminuição das desigualdades étnico-raciais. Na Colômbia, Roberto Burgos Cantor (2010, p.397) argumenta que a igualdade jurídica que em 1851, equiparou o *grupo escravizado* com o grupo dos *senhores de escravos*, como cidadãos de uma mesma nação e, o reconhecimento do compromisso por parte do Estado na Constituição Política Nacional de 1991 (no sentido de proteger a diversidade étnica e cultural da nação), não extinguiu o preconceito racial levantado pelo sentimento de superioridade

dos “brancos” e “mestiços” e nem o sentimento de uma desonra grupal dos afrodescendentes.

Nesse processo, “o maior índice de coesão grupal e de integração que têm os brancos e mestiços, no país, contribui para que reservem, para seus membros as posições sociais com maior potencial de poder e influência e ajuda a excluir dessas posições os afrocolombianos”. A partir da possibilidade de se convocar o campo educacional e setores interessados em repactuação social, insistimos na defesa de investigações que refletem o escopo da cooperação Sul-Sul também para maiores interações voltadas para novas itinerâncias com a agenda da Educação para as relações étnico-raciais (ERER).

E, a partir dessas inspirações, alinhamo-nos com pensadoras (es) que favorecem uma melhor apreensão das tecnologias sociais desenvolvidas sem garantias, na diáspora afrolatina. As análises realizadas, dialogicamente, consideram as experiências afrodescendentes em trânsito já que mudam de *status* saindo das margens para o centro e, nesse sentido, ganha relevo o argumento de Quince Duncan³ em seus estudos sobre literatura oral afrodescendente, onde aparecem especificidades tais como a capilaridade dos “Contos de Anansi” para incidir nas tecnologias sociais recriadas a todo tempo.

Duncan (2015) aponta que Anansi é conhecido no Grande Caribe e que “sua presença é forte sobretudo nas tradições do Caribe insular e do Caribe Continental centro-americano, mas também no Pacífico colombiano. Ao nos aproximarmos da tradição oral, na AL e Caribe, entendemos que Anansi tem por vocação, uma capacidade de driblar obstáculos chegando mesmo a enganar seus oponentes com criatividade e perspicácia:

Se na África as suas histórias explicavam os grandes mitos do povo e facilitavam a crítica social e religiosa, no Caribe ele se tornou o transmissor da ideologia da sobrevivência. É mais astúcia do que inteligência que permitirá a sobrevivência. Com efeito, as histórias do Caribe insular ou continental privilegiam o triunfo de um personagem bastante fraco, incapaz de enfrentar pela força os poderosos animais que o rodeiam. Não é páreo para o tigre ou para o lagarto do ponto de vista da sua capacidade física. Então

recorra à astúcia. É através de seus truques que ele consegue derrotar os poderosos (Duncan, 2015, p.70).

Na contemporaneidade, os movimentos antirracistas que promovem rupturas, com o intuito de comprometer a sociedade mais ampla, trabalharam e trabalham com a astúcia mencionada pelo autor. Os grupos oponentes são reconhecidos como herdeiros das chamadas vantagens coloniais e, no embate político e social, as desvantagens são imensuráveis para as populações racializadas (afrodescendentes e povos originários). A proposta de intervenção adotada, ao longo das últimas décadas, em países como Brasil e Colômbia, levou em conta a desconstrução da historiografia eurocentrada por diferentes trilhas descobertas a contrapelo. As brechas e fissuras foram reconhecidas nas tecnologias produzidas comunitariamente. No entendimento de Duncan tais processos emergiram nas estratégias cotidianas empreendidas nos territórios ocupados:

Anansi conta os grandes mitos do povo, dando sentido a certas realidades políticas e religiosas, mas também preenchendo as lacunas míticas necessárias na educação das crianças. Nesse sentido, há histórias que explicam coisas como por que o tigre tem manchas, por que as aranhas têm oito patas ou por que Deus, que inicialmente viveu entre os humanos, finalmente decidiu se aposentar para viver nos céus.

Duncan (2015) acrescenta que “Anansi realiza uma função central na conservação e enriquecimento da memória ancestral, permitindo não somente a sua própria reprodução mas também a reinvenção e atualização dos valores fundamentais da cultura do povo afrodescendente”.

Em Bogotá, inspirada na mesma poética e também, nas filosofias Bantu, Fanny Milena Quiñones (2005, p, 93) argumentou que:

O reconhecimento da existência de outras ciências e saberes ancestrais como um saber em si mesmo, isto é, posto no nível de saber científico, não só provém de uma revalorização das concepções de cultura e sua intercomunicação, mas sim de uma revisão acertada no campo do teórico das

diferenças entre o saber que é e o saber como se faz.

Aproximamos Duncan e Quiñones e entendemos que, reconhecer o soterramento (e as suas consequências) dos saberes ancestrais, passa a ser uma exigência tendo em vista os projetos em curso de repactuação social. Na diáspora afrolatina, temários como as engrenagens da colonização, racismo, segregação, processos anticoloniais, movimentos anti-racistas, diálogos no continente africano e na diáspora, relações de gênero e feminismos negros, apareceram de modo recorrente, nas teses, dissertações e nos programas de formação contínua.

A proclamação da Década Internacional dos Afrodescendentes foi instituída por meio da resolução 68/237, de 7 de fevereiro de 2014 pela Organização das Nações Unidas (ONU) e, “reconhecimento”, “justiça” e “desenvolvimento”, são os descriptores que definem a sua convocatória (2015-2024). Com o objetivo de promover o respeito, proteção e a concretização de todos os direitos humanos, bem como liberdades fundamentais, das pessoas afrodescendentes, buscou centrar-se nos seguintes aspectos:

Fortalecimento nacional, regional e internacional de ações relacionadas ao pleno gozo de todos os seus direitos, e à sua participação plena e igual em todos os aspectos da sociedade;

Na promoção de maior conhecimento e respeito em relação ao seu legado, cultura e contribuição diversificados para o desenvolvimento das sociedades;

Na adoção e no fortalecimento nacional, regional e internacional de parâmetros legais que estejam de acordo com a Declaração de Durban e com a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, e na garantia de suas implementações plenas e efetivas.

Nas avaliações realizadas, a partir da composição de fóruns de discussões sobre os avanços e limites, do período definido pela ONU, como Década Internacional de Afrodescendentes, notamos descompassos que comprometem as políticas públicas anunciadas nos compromissos

bilaterais. Em outros termos, pode-se afirmar que as boas práticas apresentadas, por equipes gestoras, em órgãos públicos, especificamente, na AL e Caribe, estão caracterizadas por disjunções, se tomamos como referência os objetivos acima elencados.

Na pesquisa de Joyce Alesaneth Morris Carrera (2022, p.23), a autora assumiu que:

A Declaração de Durban e o seu Programa de Ação representam a maior referência política da agenda global afrodescendente, onde não só é reconhecido e lamentado o sofrimento humano massivo e o sofrimento trágico de milhões de homens, mulheres e crianças causados pela escravatura, pelo tráfico transatlântico de escravos, pelo apartheid, pelo colonialismo e pelo genocídio, mas são também exigidas as devidas reparações sociais, económicas, políticas e culturais, afectadas pela prática de racismo estrutural, discriminação racial, xenofobia e formas conexas de intolerância infligidas contra pessoas de ascendência africana.

Na avaliação das boas práticas no Panamá, Carrera (2022, p.27) acrescenta que:

Panamá, como Estado membro das Nações Unidas, e em conformidade com estes regulamentos, incorpora na sua agenda nacional ações destinadas a reconhecer os direitos das pessoas de ascendência africana. Os avanços nesta matéria são o resultado das lutas que as próprias organizações afrodescendentes têm travado durante décadas, incluindo a reincorporação dos afrodescendentes nas fontes estatísticas no presente século, um passo necessário para a formulação de programas de ação e políticas públicas com enfoque étnico.

Por outro lado, ao recuperarmos esses aspectos presentes em países que se voltaram para o incremento das ações emergenciais, visando maiores alinhamentos com a agenda antirracista, pode-se avaliar que o vetor tem sido a diminuição das disparidades - reconhecidas quando se compara o acesso de populações racializadas e o acesso de populações não racializadas. Na região aqui privilegiada, chama a atenção o trabalho das organizações dos movimentos sociais, que atuam combatendo diferentes desafios do tempo presente,

como explicitado no documento da Década Internacional Afrodescendente (ONU).

No processo de investigação colaborativa, sobre a incidência dos aportes interculturais, no Brasil e na Colômbia, ganhou relevo aspectos que aproximam agrupações da sociedade civil inspiradas numa luta por resultados concretos. As intervenções e encaminhamentos de políticas públicas, na atualidade, se configuram a partir de levantamentos das demandas apontadas como inadiáveis. Dentre os temários que fazem parte das preocupações com as populações afrodescendentes, está a saúde mental e, sobre os efeitos psicosociais, nas experiências desses segmentos, Maria Eugenia Silva e Mônica Olaza (2020, p.49) afirmam que:

Os estudos existentes apontam para a presença de danos à subjetividade daqueles que vivenciam o racismo no cotidiano, para quem o fortalecimento étnico e a participação em movimentos sociais são vivenciados como atos de resistência às opressões existentes.

Ao considerarmos o que revelam as autoras, reforçamos nossas percepções sobre o lugar da luta por processos mais justos que dependem da elaboração de políticas educacionais com especial destaque para a seleção de saberes a serem ensinados (currículo). E é nesse campo que nos posicionamos em busca de alternativas para entender como a historiografia legitimada nos currículos prescritos, pode ser fraturada para fomentarmos outras ambiências de reconhecimento das identidades soterradas.

As urgências do tempo presente exigem retomada de direitos e, a perspectiva intercultural de educação, inspirada nos saberes e conhecimentos das populações racializadas, nos reorienta para elaborações mais significativas nas instituições escolares. A repactuação social segue como uma utopia que nos move, que nos reconduz, cotidianamente. As interpretações produzidas pelos grupos de docentes e pelos grupos gestores, nos espaços de execução e de promoção das políticas curriculares (espaços escolares e de formulação das políticas) fortalecem os nossos compromissos com rupturas profundas com a colonialidade do poder. Ao avaliarmos as expedições realizadas com os coletivos de ativistas-docentes, do Brasil e da Colômbia, consideramos decisivo inserir entrevistas

semiestruturadas, além de questionários, para maior aproximação dos objetivos dessa pesquisa. O mosaico incluiu quarenta participações sendo vinte no Rio de Janeiro e vinte em Bogotá.

Movimentos pedagógicos por outra historiografia

Em nossas pesquisas, perseguimos os fios de Ananse (Anansi) observando as pistas deixadas por grupos revolucionários, responsáveis por oferecer atalhos para nossas des/aprendizagens e re/aprendizagens acerca das narrativas historiográficas legitimadas socialmente. Defendemos que as redes e os movimentos pedagógicos que impulsionam, são espaços gerados por lideranças e educadoras (es) populares, com capacidade de autogestão e inserção em processos de humanização das populações situadas à margem. Tanto em Bogotá (Corporação Hilos de Ananse) como no Rio de Janeiro (Rede Carioca de Etnoeducadoras Negras) foi possível entender a existência de um *modus operandi* capaz de influenciar novas agrupações já que uma das tecnologias adotadas é a valorização das múltiplas experiências obtidas no coletivo. Os resultados alcançados, na última década de trabalho de campo, revelam quão significativo tem sido apostar na defesa de outras itinerâncias marcadamente desobedientes e apoiadas no *sentirpensar* a vida em sociedade. A organização de encontros itinerantes, envolvendo a mobilização em diferentes regiões, chama a atenção.

Concordamos com Catherine Walsh (2019, p. 19) quando afirma que “o processo de racialização e de racismo subjetivo, institucional e epistêmico não está vencido, mas, em certo sentido, reconfigurado”. Isso se dá, por conta das tecnologias criadas e recriadas, nas empreitadas dos povos originários e afrodescendentes. A autora considera que “a configuração e a prática da interculturalidade no conceito do movimento indígena estão, claramente, sustentadas nas experiências históricas e na racialização que formou a colonialidade do poder nas Américas” (Walsh, 2019, p. 18). Sobre a Corporação Hilos de Ananse, Fanny Milena Quiñones (2005, p.92) responde que:

Somos uma rede de resistência étnica, cultural, pedagógica e política, nos inspiramos em Ananse (ou Anansi), que é um animal que homens e mulheres africanos escravizados divinizaram pela sua autossuficiência: retira das suas entradas redes que unem a África com a América. É paradigma de sobrevivência desafia as divindades mais poderosas que ela, com seu próprio corpo tecer redes com grandes buracos para entrar e sair livremente.

Os elementos reunidos na definição realizada acima, indicam algumas fissuras onde a performance de grupo se desenvolve, em movimentos reivindicatórios e interculturais. Isso porque a Corporação Hilos de Ananse (Bogotá), reúne lideranças de setores diversos, indo além da presença de profissionais do sistema educacional. A intervenção se dá numa rítmica que se alinha a um *ethos* comunitário e, quando observamos essa dinâmica, aprendemos, no país de Mary Grueso Romero⁴, como os fios de Anansi (Ananse), interpretados a partir do que sugerem Duncan (2015) e Quiñones (2005), podem tecer novas redes fortalecidas no *sentipensar* a educação antirracista. Aparece, no mosaico interpretativo do grupo respondente, a possibilidade de ruptura com o *status quo*, na medida em que as ações, com as (os) estudantes, considerem suas expedições, suas idas e vindas, superando os muros da instituição escolar. Do mesmo modo, salta aos olhos a compreensão que têm sobre o sofrimento produzido por “currículos euro dirigidos”. AL e Caribe sangram, por séculos, por conta do ranço da colonialidade e esse é um dos dilemas que enfrentamos na transposição (mediação) das culturas a partir do currículo que dinamizamos, no dia a dia. Consideram, ainda que, Povos Originários e Afrodescendentes seguem em desvantagem sociopolítica e que a agenda antirracista foi construída a partir de suas formas de realizar denúncias e de recriar percursos em comunidade.

No fragmento abaixo, Ailton Krenak (2019, p.19) menciona experiências de povos organizados em busca de saídas, de novas rotas para re-existir:

Vi as diferentes manobras que os nossos antepassados fizeram e me alimentei delas, da

criatividade e da poesia que inspirou a resistência desses povos. A civilização chamava aquela gente de bárbaros e imprimiu uma guerra sem fim contra eles, com o objetivo de transformá-los em civilizados que poderiam integrar o clube da humanidade. Muitas dessas pessoas não são indivíduos, mas “pessoas coletivas”, células que conseguem transmitir através do tempo suas visões sobre o mundo.

Em conversa com as redes formativas das cidades aqui consideradas, localizamos o caminho criativo e ao mesmo tempo a poética que embala e inspira desobediências. Ao atuarem na contracorrente, em contextos de alta complexidade, reconhecem descaminhos para novas rotas elaborando projetos com abordagens experimentadas a contrapelo, sem garantia. Na interconexão com o pensamento de Krenak, está também as percepções de Célia Regina Cristo de Oliveira (2022, p.9), liderança e coordenadora da Rede Carioca de Etnoeducadoras Negras, no Rio de Janeiro:

A Rede Carioca de Etnoeducadoras Negras (RECEN) é um diferencial nesse percurso de insurgência. A partir dessa plataforma, agregamos mulheres cuja conscientização de sua performatividade outra, impacta a construção de uma proposta de *desclandestinização* do fazer docente afrocentrado. A RECEN é a confluência que reúne pontos chaves visíveis e pontos cegos. Pontos visíveis, por reunir ativismo teórico e práxis educativa engajada na luta por descolonização do currículo.

Com essa ancoragem, interpretamos as visões dos grupos de estudiosas (os) que entendem como revelador a atuação dos movimentos pedagógicos. Nesse percurso, vimos que esses são definidos por um viés outro que sugere autogestão. Lideranças comunitárias, profissionais da educação, gestoras (es) no sistema educacional, coletivos de estudantes e grupos familiares, identificados com iniciativas político-culturais, e com um *ethos* descolonizador, amplificam suas tecnologias ancestrais, como aquelas experimentadas por Ananse (Anansi). Com base no conjunto de depoimentos, pode-se localizar uma especificidade desses movimentos: o fato de que se identificam com processos locais, enfrentando

demandas por dentro dos sistemas de ensino mas sem deixar de fora as percepções advindas de pessoas colaboradoras. Assim, entende-se que impulsionam performatividades coletivas voltadas para o reconhecimento de demandas existentes. No ir e vir, exigido pelo trabalho de campo, identificamos a predominância de multilinguagens nos movimentos pedagógicos das duas cidades.

A pesquisa de Maria Cristina Martínez Pineda e de Emilio Guachetá Gutiérrez (2020, p. 42) se baseia em uma educação para uma prática desde o Sul. Indica que o caráter social e político da crítica, exige ir além das capacidades de compreender, refletir e propor. Precisa de subjetivações que dialoguem com o poder e as relações funcionais ao sistema hegemônico:

A resistência como capacidade implica o desenvolvimento de outras capacidades e requer reconhecer as condições de risco e incerteza para trabalhar com eles e desenvolver formas de lidar e enfrentá-los; também requer a identificação de medos individuais e grupais que se tornam limitações para o exercício de uma práxis crítica rejeitando o que se quer impor como inevitável e organizar propostas alternativas (Pineda e Gutiérrez, 2020, p. 228-229).

Sobre o exposto, é relevante considerar que a região, na qual nos localizamos, impõe uma rítmica outra. A República da Colômbia possui uma população de cerca de 47,6 milhões de habitantes, e uma das suas características é a diversidade étnico-racial com presença de africanos, europeus e populações do Médio Oriente. Os conflitos sociais e políticos fazem parte dos problemas agudos que recaem sobre os mais frágeis em termos de acesso a bens e serviços. O país está formado por 32 departamentos e apresenta instabilidades refletidas, por exemplo, na falta de precisão dos dados levantados no último censo. Sobre a composição das populações racializadas (afrodescendentes e povos originários), indica 11% de afro-colombianos e 3% de indígenas.

Os artigos nº 55 até o nº 63 da Lei Geral da Educação (1994) definem a Etnoeducação (ou Educação para as relações étnico-raciais) e estabelecem princípios que buscam fortalecer a identidade, a proteção, o uso adequado da natureza,

os sistemas de organização comunitária, o uso de línguas próprias e a formação de professoras (es). Sob esta mesma orientação surgiram as Diretrizes Curriculares da Cátedra de Estudos Afro-Colombianos (2001), resultado do trabalho da Comissão Pedagógica Nacional e das comunidades afro-colombianas, em resposta ao disposto na Lei nº 70 (1993), que regulamenta o artigo transitório 55 da Constituição, que protege a identidade cultural e os direitos das comunidades negras, criando a Cátedra de Estudos Afro-Colombianos (CEA).

Embora o Brasil tenha um sistema educacional organizado dentro do exigido, na constituição brasileira, as práticas curriculares estão em disputa em função do histórico de relações étnico-raciais que, revela o *ethos* colonial afetando as populações racializadas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394 de 1996) passou por modificações estruturais ao ser alterada para incluir, no currículo oficial da Rede de Ensino, os temas de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena (Lei nº 10.639/2003 e Lei nº 11.645/2008).

Ampliando as proposições de Patrícia Hill Collins (2016), sobre as “forasteiras de dentro”, podemos considerar algumas especificidades localizadas na área da Educação, como considera Fanny Milena Quiñones (2020, p.9):

[...] é relevante considerar as formas pelas quais o cenário político educacional, na América Latina, tem sido interpelado por concepções em disputa e, em um giro epistemológico, provocado por sujeitas e sujeitos comprometidas/os com a justiça social, já se pode observar a capilaridade das redes de educadoras/ es populares, de movimentos pedagógicos que agregam não apenas professoras/es de carreira. Nesses coletivos, se promove, há várias décadas, uma grande mobilização por alternativas pedagógicas, tratando-se de uma plataforma multifacetada.

Sobre os processos de conformação de outras rotas, no pensamento educacional latino-americano, Quiñones acrescenta que:

Como pesquisadoras e ativistas da Colômbia e do Brasil, participamos da construção de outras esferas de confrontação de filosofias educacionais e, com esse direcionamento, fizemos parte dessas arenas, intervindo e promovendo debates sobre

diversidade étnico-cultural e socioeducacional (Quiñones, 2020, p. 10).

Ao observar tais movimentações, percebe-se a proposição de diálogos interculturais e a confecção de novas teias, sobretudo por conta do panorama desafiador, no contexto latino-americano. Dados da Comissão Econômica para AL e Caribe (CEPAL) complementam nosso entendimento sobre os problemas impostos aos afrodescendentes e povos originários:

Países andinos como Bolívia (Estado Plurinacional da), Colômbia, Equador, Peru e Venezuela (República Bolivariana) são signatários da Carta Andina para a Promoção e Proteção de Direitos Humanos (2002), que considera explicitamente os direitos das pessoas de ascendência africana. Esta Carta reconhece que os países membros são multiétnicos e multiculturais e reafirma o direito de preservação e desenvolvimento de identidades próprias e a consolidação da unidade nacional com base em diversidade. Neste quadro, os países comprometem-se a adotar medidas para que os sistemas educativos possam refletir a diversidade cultural e étnica, incorporando atitudes de respeito pela diversidade no currículos para promover a interculturalidade (2020, p.37).

A tarefa de adotar medidas para que os sistemas educativos incorporem a diversidade étnica, exige compreensão e amplas formas de intercâmbio. Maguemati Wabgou (2008, p.323), da Universidade Nacional da Colômbia (Bogotá) assume a influência do movimento afrocolombiano ao definir os avanços alcançados nos estudos sobre África, na Colômbia. Em seu argumento, surge a necessidade de contribuir para a construção epistemológica acerca do continente africano no país, desde uma perspectiva multidisciplinária:

Cabe mencionar que las pocas iniciativas puestas en marcha para insertar el conocimiento sobre África y lo africano en la academia colombiana, se han ido desarrollándose junto con lo afrocolombiano: el estudio de *Colombias Negras* se desarrollaba con interés particular a los conocimientos africanistas y reforzando la relación antropología-historia africana en sus investigaciones ya que siempre se ha buscado

formas para reconstruir un puente científico entre la América Latina hispânica y África.

E se assim pudermos considerar, reconhecer as africanidades na Colômbia, ainda não mobilizou engrenagens decisivas identificadas com o *status quo*. A Lei Geral da Educação é de 8 de fevereiro de 1994 (Congresso da República de Colômbia) e sua criação coincide com o período da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil (1996).

Luiz Guillermo Mezza Álvarez (2019, p.61) afirma que “os afro-colombianos são a terceira maior população negra das Américas em números absolutos, atrás da população negra brasileira e da população negra nos Estados Unidos”. Importa observar, na investigação que realiza - com ênfase nos vínculos de lideranças políticas e educacionais com religiões de matriz africana -, os dados sobre a invisibilidade das demandas afrocolombianas:

Se levarmos em conta que a pesquisa sobre tais populações é relativamente recente e que, apesar do ‘boom étnico’ impulsionado pela constituição multicultural de 1991, a maior parte da pesquisa sobre essas populações está concentrada em certos temas (etnização, direitos étnicos, deslocamento forçado, terras, modos de subsistência, entre outros) e áreas geográficas (região do Pacífico e departamento de Chocó), então é muito provável que a experiência espiritual/religiosa dessas populações não tenha sido ainda suficientemente estudada pelas ciências sociais na Colômbia (Álvarez, 2019, pp.61-62).

A Corporação Hilos de Ananse (Bogotá) dialoga com as juventudes universitárias, com os grupos dos movimentos culturais, docentes dos sistemas de ensino, pensadoras indígenas e afrocolombianas. Como uma rede de etnoeducação, tem organizado formação contínua visando expandir o debate sobre políticas educacionais e curriculares, em diálogo inclusive com o Ministério de Relações Raciais do Brasil, para direcionar as ações do Programa Caminhos Américanos (capítulo Colômbia). Colaborou diretamente nas etapas de desenvolvimento da proposta de intercâmbio entre docentes e estudantes do Brasil e da Colômbia.

Destacamos a elaboração e execução do “Diplomado de Etnoeducação e saberes ancestrais” (2023), e o “Diplomado Racismo e prática de crianças e interculturalidade” (2025). O fio de conversa estabelecido com a referida organização da sociedade civil, nos colocou diante de desafios e compromissos firmados, no Brasil, a partir do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2013, p.8). Consta, na introdução do documento que:

Nos últimos anos, em especial, a partir da III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, África do Sul, em 2001, observa-se um avanço nas discussões acerca da dinâmica das relações raciais no Brasil, em especial, das diversas formas de discriminação vivenciadas pela população negra.

Como objetivo geral está: “colaborar para que todos os sistemas de ensino cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar as diferentes formas de preconceito racial, racismo e discriminação racial para garantir o direito de aprender a equidade educacional” (Brasil, 2013, p.17).

Yeison Arcadio Meneses Copete (2015, p. 17) confirma a efervescência do período que antecede a Conferência de Durban (2001) e situa a ruptura com o silenciamento estratégico, acerca da diversidade étnica e cultural. Pesquisador e ativista afrocolombiano, o autor explica que: “situar a afrodescendência na formação de professores implica desvendar a encruzilhada pedagógica-racial” (Copete, 2015, p. 25). Assim como na Colômbia, vimos, no Brasil, um *modus operandi* de grupos de educadoras/es e lideranças inseridos em agendas articuladas para além do sistema educacional e, a partir de multilinguagens, esses grupos operam com vistas a promover interconexões, ao assumirem espaços de aprendizagens dissonantes.

Sentirpensar com redes etnoeducadoras

Como opção metodológica, analisando dados de um mapeamento sobre os modos de organização de pressupostos político-pedagógicos – para apoiar nossas futuras interpretações –, consideramos o trabalho realizado como um trabalho inserido em um espaço-tempo de intercâmbio acadêmico e político que pode reunir lideranças atuantes nos movimentos pedagógicos. E nesse recompor impressões sobre o real, nos países que privilegiamos, o currículo foi concebido como espaço-tempo de fronteiras interculturais, como lugar de disputas e de rupturas com a colonialidade. Os partícipes dos coletivos de etnoeducadoras (es) reconhecem a tarefa de reinterpretar os dispositivos das culturas para a construção de conhecimentos e saberes invisibilizados e relacionados com a luta por justiça. Ao trabalharmos com suas narrativas, entende-se que a educação intercultural, abarca concepções como aquelas defendidas por Catherine Walsh (2019). Pela exigência da pesquisa, seguimos as pistas de Vaz (2017, p.97):

Entende-se que as/os partícipes das redes pesquisadas possuem uma perspectiva decolonial pelo exercício empreendido para formular novas estratégias de aprendizagem e de formação incluindo os coletivos, as associações, as instituições escolares, os cursos de formação universitária e os programas de pósgraduação onde estão vinculadas/os.

Assim como Orlando Fals Borda (2015, p. 428), também acreditamos em:

[...]uma geração ativa e sentipensante, com um grande contingente universitário, como comprovado nos grupos temáticos e nas tertúlias de alternativa democrática, uma geração que trabalha afinada com as bases populares.

Com esse chamamento, entendemos como uma exigência, interpretar as políticas curriculares em disputa, na AL e Caribe. Com a elaboração de uma abordagem denominada “sociologia sentipensante” Fals Borda pode focar nas juventudes observando as condições de enfrentamento dos dilemas do mundo da vida. Com

essa inquietação, partimos das narrativas docentes sobre educação antirracista, no Brasil e na Colômbia e seguimos os fios de Ananse (Anansi), em busca de uma abordagem *sentipensante* de currículo.

Para ampliar nossas itinerâncias com o tema da Educação para as relações étnico-raciais (ERER) e a Etnoeducação, passou a ser fundamental seguir os fios de Ananse (Anansi), reinterpretando os percursos como *outsider within*, no sentido dado por Patrícia Hill Collins (2016). No seu entendimento, olhar de dentro para fora e, ao mesmo tempo, de fora para dentro, é uma vantagem possível para grupos à margem e, se assim for, estamos localizadas (os) em um espaço-tempo revelador.

Sobre a luta por reconhecimento e diminuição do racismo, na Colômbia, é importante observar o que aponta Yeison Arcadio Meneses Copete (2016, p. 39):

Durante las décadas de los 60, 70 y 80 las luchas reivindicatorias y movilizaciones de las comunidades afro-colombianas e indígenas toman gran fuerza, ante sus realidades políticas, sociales, económicas y culturales, mostraron avances sustantivos; los cuales se van a materializar en la constitución de 1991, en términos de “reconocimiento y la protección de la plurietnicidad y la multiculturalidad colombiana”. De esta manera, “se interrumpe” la idea de Estado-nación fundamentada en la ideología de la ‘igualdad racial’ que suponía la igualdad para ‘todos’ en la sociedad colonial”, pero que evidentemente difundía desde la escuela valores, significados y prácticas sociales que se contraponían a las culturas y grupos minorizados: afrodescendientes, indígenas, rom, mujeres, comunidades LGTBI, etc.

Com presença em fóruns diversos no campo da Educação nos referidos países alcançamos compreender aspectos sobre as questões possíveis de serem trabalhadas em redes colaborativas. Com as entrevistas semiestruturadas⁵, emergiram dados sobre a perspectiva antirracista e sobre as práticas educativas dissonantes, nas redes de Bogotá e do Rio de Janeiro. Compreendemos as influências de dinâmicas coletivas para reconhecer os sentidos de currículo com ênfase nas proposições dos grupos à margem. Na abordagem adotada, a perspectiva intercultural se apresenta como pano de fundo e nos mobiliza

para entender como está presente nos processos vivenciados em contextos de alta complexidade.

A partir do ano de 2018, estreitamos nossas colaborações e nesse itinerário possível, com a “Corporação Hilos de Ananse” (Bogotá) e a “Rede Carioca de Etnoeducadoras Negras” (Rio de Janeiro) reunimos quarenta participes. Desse total, 77% se identificou como mulheres, enquanto 23% como homens. Quanto à declaração de identidade racial, 67% se identificou como afrodescendentes, 13% como indígenas e 20% como mestiços.

As pessoas entrevistadas inseriram, em suas narrativas sobre a capilaridade das perspectivas interculturais de educação, aspectos das experiências obtidas para além das instituições nas quais atuam. Pelos vínculos com as redes que foram consideradas para a interlocução pretendida (Corporação Hilos de Ananse e Rede Carioca de Etnoeducadoras Negras) emergiu as iniciativas produzidas nas comunidades de origem, bem como a relação político-partidária com os movimentos dinamizados em prol de direitos sociais e a diminuição do racismo sistêmico.

A compreensão sobre a densidade das outras formas de aprender, que estão fora dos muros escolares, é um dos traços desse mosaico interpretativo realizado nesses fios de Ananse (Anansi) produzido em redes colaborativas, nos dois contextos.

Das narrativas analisadas, destacamos a compreensão de que é urgente elaborar e desenvolver estudos e projetos em parceria com países com demandas que se aproximam. Aparece como tarefa, a recomposição da comunicação entre pares (órgãos da gestão pública, redes de ambientalistas, movimentos sociais e culturais, instituições escolares e universidades) que essa recomposição possa servir para divulgar e publicizar as metodologias e materiais utilizados em comunidades rurais e urbanas. Deve-se promover o acompanhamento, por parte das esferas de gestão, das experiências das comunidades representadas nos colégios e nas escolas. Nos relatos acrescentam que repactuar faz parte das estratégias de cura das dores da violência perpetrada contra populações racializadas. Nas interpretações produzidas, aparece a indicação de que, passa a ser uma exigência a promoção de fóruns permanentes para o debate sobre os fenômenos históricos que

sacrificaram os grupos populacionais dominados pela colonização.

Ao recuperarmos o conjunto de narrativas, das entrevistas semiestruturadas, vimos uma pauta de reivindicações onde se inclui um trabalho com as pedagogias das redes que estão envolvidas nos intercâmbios em nossa região. Quiñones (2020, p.11) pontua o seguinte:

[...] este projeto de colaboração na pesquisa se desenhou a partir de uma proposta dialógica e de escuta, uma proposta agregadora e formativa. Ações baseadas na ampliação das esferas de diálogo entre diferentes visões de herança ancestral e promoção de espaços de memória foram consideradas nas atividades auto gestionadas que propomos. Nota-se, nesse percurso, a consolidação de um processo experimentado com mulheres e homens, que refletem sobre uma educação relevante para as populações afrodescendentes.

Pode-se avaliar que, quando ampliamos as formas de compartilhamento das metodologias, dos conhecimentos adquiridos em redes colaborativas, potencializamos novos desenhos analíticos sobre a realidade a ser enfrentada. Também foi possível observar os interstícios de performances coletivas e, em seguida, avaliar a importância de uma pesquisa que incluísse o temário da etnoeducação nessas arenas onde se disputam sentidos de currículo. Importa, como um desdobramento do que aprendemos, assumirmos a capilaridade dos movimentos pedagógicos das redes formativas, na Colômbia, em especial, pelo histórico de encaminhamentos já realizados. Ao mesmo tempo, entender a sua exemplaridade não apenas para o Brasil¹⁶.

Voltar-se para as realidades dos países da AL e Caribe se converte em uma interpretação decolonial de pesquisa, tendo em vista que tal opção sugere um deslocamento das opções metodológicas incidindo no leque de possibilidades interpretativas. Do conjunto das narrativas, aprendemos sobre os silenciamentos e as possibilidades de disputar a historiografia legitimada nos currículos praticados. Consideramos, ainda, a influência de elementos que constituem as opções filosóficas adotadas, para a

tessitura de novos fios inspirados em Ananse (Anansi).

Considerações finais

Ao privilegiarmos imersões com lideranças de movimentos sociais, com grupos de investigadoras (es) interessadas (os) em compreender o Brasil mais de frente para a AL, rejeitando processos de negação identitária, busca-se ampliar o escopo filosófico e fomentar a descolonização do pensamento educacional. Sob essas perspectivas, desenhamos uma travessia coletiva e em rede, e vivenciamos as etapas de pesquisa, assumindo, como estratégia de imersão no campo, uma importante penetração nas diferentes agrupações aqui consideradas. Pode-se afirmar que na região da América Latina e Caribe, países como Colômbia e Brasil participam ativamente da criação de uma cultura de disputa por outros sentidos de currículo. A história da educação indica os percursos da luta antirracista e as etapas reveladas em inúmeros trabalhos já produzidos, justificam essa defesa.

Ao tomarmos como referencial as dinâmicas dos movimentos e das redes formativas, na região aqui privilegiada, passamos a valorizar os itinerários realizados, em diálogo com os estratos responsáveis por rupturas descolonizadoras. Entende-se que os movimentos pedagógicos observados, agregam outras concepções de educação capaz de deslocar, das margens para o centro, o outro colonial inventado (povos originários e afrodescendentes). A dinâmica organizacional que caracteriza as redes insurgentes, que rompem com a colonialidade, em suas propostas, é desvendada e se desloca, influenciando nossas cartografias. Sobre as disputas político-pedagógicas, evidencia-se propostas de ampliação do diálogo já existentes entre grupos do Brasil, Colômbia, Equador, Argentina e Uruguai. Trabalhamos a partir da análise de aspectos chave em dois países estratégicos, para a agenda antirracista e, a nosso ver, esse é um arco possível de ser considerado na montagem de novos desenhos investigativos.

Na tessitura de novos fios, percebe-se o escopo das tecnologias produzidas na cotidianidade e essa nos reconduzem nos territórios ocupados por afrodescendentes e povos originários.

Notas

1 Para compreender a importância dos Contos de “Anansi” (também traduzido, na região da América Latina e Caribe como Hermano Araña, Breda Nansi, Anancy, Ananse, Anance, Ananci, Anansy, Aunt Nancy ou Ti Malice), consideramos a produção de Quince Duncan (2015).

2 Acesso em: redesetnoeducadoras.org.

3. De família antilhana, Quince Duncan é ensaísta e escritor costarriquenho de referência nos estudos sobre questões interétnicas na região.

4 Escritora afrocolombiana autora de “El gran susto de Petronila”, Mary Grueso Romero Iniciou os seus estudos no Litoral e obteve o grau de Mestre Bacharel pela Universidade de Quindío. É especialista em gestão de projetos culturais e de entretenimento.

5 Ratificamos que os dados aqui apresentados fazem parte da pesquisa “Como a educação intercultural impacta as políticas e práticas curriculares no Brasil e na Colômbia” (financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Brasil, CNPq).

6 Sobre isso consultar Alvarez Nazareno e Lorenzo Pérez, (2022).

BRASIL. Presidência da República. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.**

BRASIL. **Lei n. 11.645/2008, de 10 de março de 2008.** Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 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”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- -Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília, 2004.

BRASIL. **Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: SECAD; SEPPIR, 2009.

CANTOR, Roberto Burgos. **Ruta de libertad: 500 años de travesía.** Bogotá: Ministério da Cultura, 2010.

COLOMBIA. **El Congreso de la Republica de Colômbia. Ley General de Educación. Ley 115 Febrero 8 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación.** Disponível em: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

COLLINS, Patrícia Hill. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31 , n. 1, p. 99-126, 2016.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo da história única.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALVES, J.A. Lindgren. A Conferência de Durban contra o Racismo e a responsabilidade de todos. **Revista Brasileira de política internacional**, n. 45, n. 2, p. 198-223, 2002.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica.** 2022: notas estatísticas.

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

COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (CEPAL)/Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), “Afrodescendientes y la matriz de la desigualdad social en América Latina: retos para la inclusión”, Documentos de Proyectos (LC/PUB.2020/14), Santiago, 2020.

FALS BORDA, Orlando. **Una sociología sentipensante para América Latina.** Cidade do México: Siglo XXI Editores; Buenos Aires: CLACSO, 2015.

FERREIRA, Renato. **O direito afro-brasileiro: da constituição aos nossos dias.** 2023 Tese (Doutorado em Sociologia e Direito). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2023.

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

MENESES COPETE, Yeison Arcadio. La etnoeducación afrocolombiana: conceptos, trabas, patriarcado y sexism. A propósito de los 20 años de la Ley General de Educación 115 de 1994 **Revista Historia de la Educación Latinoamericana**, v. 18, n. 27, p. 35-66, 2016.

MENESES COPETE, Yeison Arcadio. **Afrodescendencia, representaciones sociales y formación de maestros: contestación y acomodación.** Medellin: CIA, 2015.

DUNCAN, Quince. **Los cuentos de Anansi.** San José: Ministerio de Educação Pública da Costa Rica, 2022.

DUNCAN, Quince. Anancy y el tigre en la literatura oral afrodescendente. **Cuadernos de literatura**, v. 19, n. 38, p. 65-78, 2015.

MEZA ÁLVAREZ, Luis Guillermo. **No Ilé Oggún e Yemayá: Reglas afro-cubanas, redes e tramas espirituais em Bogotá, Colômbia** (Tese de doutorado) UFRJ, Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, 2019.

MORRIS Carrera, J. A. Decenio Internacional Afrodescendiente (2015-2024): De la visibilidad estadística al reconocimiento, la justicia y el desarrollo. **Revista Panameña de Ciencias Sociales**, v. 6, p. 7-32, 2023.

ALVAREZ NAZARENO, Carlos Humberto; LORENZO PEREZ, Marcela Alicia. Agrupación Xangô experiencias y aportes para una educación afrocentrada y antirracista en Argentina. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 8, n. 2, p. 345-363, 2022.

OLIVEIRA, Célia Regina Cristo de. **Marimbas curriculares em periferias urbanas: sentir/pensar com professoras negras no município de Duque de Caxias/RJ.** 2022. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU), Década Internacional de Afrodescendentes, 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU), Resolución 69/16. Programa de actividades del Decenio Internacional para los Afrodescendientes. 2014.

PINEDA, María Cristina Martínez; GUTIERREZ, Emilio. **Educar para la emancipación. Hacia una praxis crítica desde el Sur.** Bogotá: CLACSO, 2020.

PINEDA, María Cristina Martínez. Redes, experiencias y movimientos pedagógicos. **Ciencia y Tecnología.** v. 18, p. 5–11, 2012.

PINEDA, María Cristina Martínez. **Redes Pedagógicas:** la constitución del maestro como sujeto político. Bogotá: Editorial Magisterio, 2008.

QUIÑONES, Fanny Milena. prefacio. In: MIRANDA, Claudia. **Pesquisa em rede de mulheres negras.** Belo Horizonte: Nandyala, 2020. 216 p.

QUIÑONES, Fanny Milena. Tras los hilos de Ananse. **Nodos y nudos:** revista de la Red de Calificación de educadores, v. 2, n.º 19, p. 92-96, 2005.

ROMO, Andrés Donoso. **La educación en las luchas revolucionarias:** Iván Illich, Paulo Freire, Ernesto Guevara y el pensamiento latinoamericano. 1a ed. Buenos Aires: Clacso, Santiago: Quimantú, 2023.

SILVA, Joselina da.; PEREIRA, Amauri Mendes. **Olhares sobre a mobilização brasileira para a III Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerâncias Correlatas.** Belo Horizonte: Nadyala, 2013.

SILVA María Eugenia; OLAZA, Mónica. **Salud mental y racialización: la autoidentificación étnica como mecanismo de resiliencia ante el racismo.** In OLAZA, Mónica. Desigualdades persistentes, identidades obstinadas Los efectos de la racialidad en la población afrouruguaya. Montevideo, Universidad de La República Uruguaya, 2020.

VAZ, Danielle de Deus França Gomes Galvão. **Redes de etnoeducadores/as no trânsito Brasil – Colômbia: um estudo a partir das pedagogias decoloniais e da interculturalidade crítica.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

Wabgou, Maguemati. **Estudios africanos en Colombia desde ciências políticas y sociales.** In: GLADYS, Lechini. *Los estudios afrocolombianos y africanos en América Latina: herencia presencia y visiones del outro.* Argentina: Consejo latino-americano de Ciencias Sociales, 2008. p. 321-339.
