

A educação para as relações étnico-raciais e as novas perspectivas para o ensino de história na Educação Básica

Education for ethno-racial relations and the new perspectives for the teaching of history in basic education

Odair de Souza¹.

Resumo

A proposta do artigo é apresentar uma discussão sobre a educação para as relações étnico-raciais no ensino de História, refletindo sobre as (im) possibilidades da Lei nº 10.639/2003 que trata da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas e, conseqüentemente, propondo mudanças teóricas e metodológicas para o ensino de história, inspiradas na pedagogia decolonial e numa perspectiva intercultural. As considerações indicam que, para uma efetiva educação das relações étnico-raciais nas escolas, precisa-se de novas metodologias e abordagens.

Abstract

The purpose of this article is to present a discussion about education for ethno-racial relations in the teaching of History, reflecting on the (im) possibilities of Law 10.639 / 2003, which deals with the compulsory teaching of Afro-Brazilian and African history and culture in schools and consequently proposing theoretical methodological changes for the teaching of history inspired by decolonial pedagogy and in an intercultural perspective. The considerations indicate that for the effective education of the school-based relations, new methodologies and approaches are needed.

Palavras-chave: Ensino de história. Educação para as relações étnico-raciais. Decolonialidade. Interculturalidade.

Keywords: History teaching. Education for ethnic relations. Decoloniality. Interculturality.

Introdução

Durante muito tempo, não havia o conceito de ensino de História e/ou História como disciplina escolar. Existia a História ministrada pelos sacerdotes da Igreja Católica Romana, que ensinavam história conectada ao ensino religioso. Bittencourt (1993, p. 144) ao abordar o tema, afirmou que:

¹ Bacharel e licenciado em História pela Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), Especialista em Gênero e Diversidade na Escola – GDE. (UFSC) e Mestre em Ensino de História pela Universidade Federal de Santa Catarina. (UFSC). Atua como professor na Educação Básica no Ensino fundamental Final e no Ensino Médio na Escola de Educação Básica Frederico Santos e na Escola Básica Dr. Ivo Silveira, ambos no município de Paulo Lopes, SC. Email: professorodair2014@gmail.com.

O estudo de História para o nível secundário antes de se tornar um corpo de conhecimento sistematizado com objetivos específicos, possível de ser ensinado e transmitido nas escolas públicas era um simples anexo ou complemento do latim, disciplina todo-poderosa na concepção de currículo “humanístico” ou “literário”. Pela versão do ensino convencional, a História limitava-se a um ensino integrante do ensino religioso.

Dessa forma, era um estudo de história estritamente vinculado à Igreja Católica. É a história que ficou conhecida como História Sagrada. (BITTENCOURT, 1993). Porém, no Brasil Império este modelo de estudo de História foi abalado, pois segundo ainda Bittencourt (1993, p. 194), “parte dos intelectuais pretendia construir uma história laica, uma espécie de “Ciência Social” da nação que se criava sob a dominação de um estado independente, mas não desejava abolir os princípios educativos da Igreja Católica”.

Surgindo, portanto, um tensionamento, entre o ensino de História ministrado pela Igreja Católica e os oferecidos pelo Estado Imperial que tinha como objetivos usar o estudo da História para favorecer a construção da nação e a ideia de uma identidade nacional. Concordamos com Caimi (2011, p. 28) para quem a “História não constituía apenas uma disciplina escolar e sua inserção era considerada indispensável em todas as camadas sociais e faixas etárias uma vez que tinha o papel de formar os juízos de valor e o patriotismo, necessários à constituição da identidade nacional”.

Nota-se que a disciplina escolar histórica neste contexto, esteve fortemente articulada a ideia de construção da nação e de identidade nacional. Caimi (2011) na continuidade de suas reflexões sobre o ensino de história no Brasil argumentou que as propostas para o ensino de História no início do Brasil republicano assumiram outra configuração diferente do período anterior para atender aos interesses do Estado nacional republicano.

Neste sentido, Caimi (2011) delineou o percurso da criação do campo do ensino de História no Brasil, concluindo que nos dois períodos iniciais do Brasil enquanto nação (Império e República) o objetivo principal do ensino de História era forjar uma suposta identidade nacional na qual todos/as brasileiros/as fossem agrupados em única forma de pensar, de ser, de existir e estar no mundo.

Neste movimento para implementar a instituição do ensino de história nas escolas, compreende-se que o ensino de História sempre esteve associado as necessidades e objetivos de consagrar o estado nacional.

Após a proclamação da República (1889) entre avanços e recuos da democracia ainda em processos de construção no país, ocorreu o Golpe Militar (1964) e então, uma vez mais, a História e o ensino de História passaram a atender aos interesses do regime político

implantado de forma autoritária. Para atender a esses objetivos políticos o regime militar, entre outras ações, diminuiu o tempo das licenciaturas em História, formando os chamados cursos de licenciaturas de curta duração que habilitava o/a professor/a para lecionar História e Geografia. Um dos objetivos do Estado era que os conteúdos de ensino de História fossem reduzidos ao mínimo possível e não fosse ministrado de maneira crítica. Sobre o assunto Caimi (2011) afirmou que

A preocupação do ensino de história não é refletir sobre a História construída pelos homens, “mas localizar e interpretar fatos” utilizando instrumental das ciências sociais em geral e na História especificamente. Fica evidenciada nos conteúdos mínimos a dimensão doutrinária e conservadora da Educação Moral e Cívica e OSPB, além de uma série de noções e conceitos genéricos de História, Geografia, Política, Sociologia, Filosofia, etc. [...] Proliferaram cursos de licenciaturas curtas em diferentes regiões do país. [...] Havia uma intenção deliberada de desqualificar e desvalorizar os professores de 1º e 2º graus, encurtando sua formação e destituindo-o de qualquer senso crítico, sobretudo, pela total negação da pesquisa como atividade necessária à sua formação. (p. 42).

Vê-se assim a tentativa do regime militar brasileiro de esvaziar os conteúdos do ensino de história bem como a formação de professores/as para não despertar nos estudantes o senso crítico e nos professores/as a possibilidade de uma História problematizadora que questionasse os fundamentos da ditadura militar e, inclusive do próprio sistema capitalista. Aliás, se existe alguma coisa em comum neste período em que a História se constitui enquanto disciplina escolar é que “tratava-se de uma história eurocêntrica, que apresentava a civilização ocidental como origem e modelo para toda a história da humanidade”. (CAIMI, 2001, p. 29).

Se o ensino de história era eurocêntrico e modelo para toda a história da humanidade, não havia neste ensino, espaço para a diversidade étnico-racial que constitui a sociedade brasileira. Assim, os povos africanos e afro-brasileiros eram quase que completamente invisibilizados neste ensino e/ ou se apresentados de maneira exótica e folclorizada.

Ziliotto (2016, p. 52) ao refletir sobre isso ponderou que

Então qual seria o lugar ocupado pela História das Áfricas dos povos afro-brasileiros? [...] Nossa construção disciplinar está carregada de um contexto de produção da modernidade que aqui entendemos como o outro lado da colonialidade. Ou seja, os parâmetros que definem o que deve ser ensinado, como se ensinar e para que ensinar tem íntima relação com os cânones ocidentais.

A disciplina escolar História, até então, no contexto do Brasil Contemporâneo, foi e, é, em grande parte ensinada nos princípios epistemológicos do colonizador branco, europeu, onde se pressupõe há a existência de uma verdade histórica única e universal. Neste sentido, outros saberes e dizeres, ou seja, outras narrativas foram omitidas e silenciadas no ensino de história, traduzindo assim uma história que não contempla a diversidade sociorracial no

Brasil. Meyer ao pensar sobre essas questões e, sobretudo sobre as populações indígenas na constituição da nação considerou que

A centralidade da mentalidade e organizações europeias nos espaços escolares incorre na perda da dimensão de quanto às histórias narradas em termos de forma e quantidade, envolvem relações de poder que perpassam a construção identitária de cada membro de uma sociedade. Ao negligenciar tais preocupações em sala de aula, nega-se a inserção do protagonismo de povos e culturas que não se vinculam a estrutura narrativa europeia em suas próprias histórias. Outra consequência do não deslocamento das narrativas eurocêntricas é a destituição da dignidade da memória de outras identidades e o não reconhecimento dos vínculos sociais que amarram as sociedades indígenas a outras culturas no presente. Essas práticas de exclusão são resultados e ao mesmo tempo resultam em duas formas de genocídio: o epistemicídio e a morte física que perenizam a violência colonial. (MAYER, 2017, p. 21).

Assim, Ziliotto (2016) e Meyer (2017) discutiram as dificuldades que o ensino de história teve em visibilizar histórias e culturas de outros povos como os indígenas e, em particular, os africanos e afro-brasileiros. Porém, ao longo do tempo, os movimentos sociais indígenas e negros se mobilizaram e continuam reivindicando para que suas histórias e culturas sejam incluídas como conteúdos obrigatórios no ensino de história nas escolas públicas e privadas de todo o país.

No bojo da discussão para a elaboração da constituição de 1988, esses movimentos ganharam força durante as mobilizações da Assembleia Nacional Constituinte para que os parlamentares inserissem na Constituição² – embora não obrigatórios – artigos que garantissem o ensino de história das etnias que compõe o povo brasileiro e, incluindo-se os indígenas e afro-brasileiros.

Neste sentido a História passou a ocupar lugar central nos currículos e no ensino na Educação Básica e o/a professor/a, sobretudo, tendo a compreensão que a inserção destes temas no ensino de história deveria vir acompanhado de outras metodologias, teorias e didáticas, efetivamente de um ensino para a cidadania de povos outrora desconsiderados nos currículos como os africanos, afro-brasileiros e os indígenas

1. A educação para as relações étnico-raciais e as novas perspectivas para o ensino de história na Educação Básica

Portanto, este ensino para a cidadania não estaria completo se não houvesse espaço nos currículos e na escola de educação básica para os estudos de história e culturas africanas e afro-brasileiras. Para que isso ocorresse e essas populações ganhassem visibilidades e

²Art. 242, § 1º - O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro. (BRASIL, p.151)

destaque nos currículos escolares, mais uma vez, por força dos movimentos sociais e, em especial, os movimentos negros, foi homologada em 09 de janeiro de 2003, a Lei nº 10.639³ que trata da obrigatoriedade do ensino de história e culturas africana e afro-brasileira nas escolas públicas e privadas de todo o país, na Educação Básica.

Porém, pesquisas realizadas no Brasil como as de Hasenbalg (1992; 2005), Cavalleiro (1998), Fernandes (2008), demonstram que as desigualdades raciais ⁴no Brasil ainda são enormes, de longa data e, sobretudo, que esta desigualdade atinge de forma aguda as escolas de todos os níveis de ensino de nosso país: da Educação Básica ao Ensino Superior.

Desigualdades raciais manifestadas entre outros aspectos, também pela não inserção da História da África e da cultura afro-brasileira nos currículos – quando temos mais de 50% da população que se identifica como negra ou parda (que tem ascendência africana) -, não sejam abordadas em nossas salas de aula. Ou que, ainda somos um país racista, apesar de na nossa formação sociohistórica recebermos, via escravização forçada e violenta, um contingente enorme de povos africanos que com os indígenas antigos habitantes nestas terras, compõe a nossa sociedade e cultura. Desigualdades raciais que colocam a população negra nos piores índices: no trabalho e de salários em nosso país em relação aos brancos e que também colocam nossas crianças, adolescentes e jovens negros nas piores situações de escolaridade e desempenho escolar.

Percebe-se assim, então o quanto a desigualdade racial e o racismo também se faz presente na escola: seja nas práticas racistas dos colegas, nas “brincadeiras e piadas” preconceituosas, na invisibilidade de histórias e culturas africanas e afro-brasileiras, nos livros didáticos, na omissão da escola enquanto instituição de ensino em trabalhar temáticas relacionadas ao racismo e aos preconceitos, enfim, numa série de mecanismos que invisibilizam completamente a presença das histórias e culturas negras em todo o âmbito do currículo escolar.

Aliado a essa configuração racista da sociedade brasileira, somos frutos de um currículo escolar completamente eurocêntrico que desconsidera ou minimiza ao máximo as informações sobre os povos indígenas, africanos e afro-brasileiros, omitindo suas histórias, culturas, saberes e fazeres.

³A Lei nº 10.639/2003 alterou a Lei nº 9.394/96, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional) para incluir o artigo que obriga o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em todo o sistema de ensino do país. Posteriormente a Lei nº 11.645/2008 modificou a Lei nº 10.639/2003 para incluir a história e cultura dos povos indígenas.

⁴Entende-se por desigualdade racial “toda situação injustificada de diferenciação de acesso e fruição de bens, serviços e oportunidade nas esferas pública e privada em virtude da raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica. (Art. 1º, inciso 2º da Lei nº 12.228, de 20 de julho de 2010).

Para tentar minimizar esse racismo violento e silenciado, o governo brasileiro, motivado por forte pressão dos movimentos negros, tem, ainda que timidamente, procurado colocar a problemática do racismo e dos preconceitos em seus documentos curriculares.

Assim, a Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional nº 9394/96 em seu Artigo 26 § 4º sinalizou a situação citando que “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia”, bem como os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) e, posteriormente em 2003 a aprovação da Lei nº 10.639/2003 que instituiu a obrigatoriedade do ensino de história e culturas africanas e afro-brasileiras nos estabelecimentos de ensino públicos e privados no Brasil e, em seguida, são instituídos as Diretrizes⁵.

Porém, conforme tem evidenciado diversos estudos e pesquisas, (BORGES, 2004; SANTOS, 2010; PEREIRA, 2010; DIAS, 2011; PAULA, 2013) a implementação da Lei nº 10.639/2003 tem encontrado forte resistência para efetivação nas unidades escolares de todo o país. Dentre estes autores, Oliveira (2010) pesquisou a formação de professores em História da África e das culturas africanas e afro-brasileiras, bem como a aplicação da Lei nº 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Culturas Africanas e Afro-Brasileiras, via promoção de um Curso de História da África⁶ e constatou que ainda existem muitas dúvidas e questionamentos em relação ao tema por parte dos profissionais de Educação e que, portanto, essas novas abordagens ainda não chegaram às salas de aula.

Em Santa Catarina, o artigo da professora Joana Célia dos Passos revelou a partir de uma pesquisa feita em 2011, que em dez universidades públicas e comunitárias de Santa Catarina nos cursos de licenciaturas em História e Pedagogia que a implementação da Lei nº 10.639/2003 e a educação das relações étnico-raciais ainda andam em passos muito lentos. Afirmou a autora,

percebemos que a educação das relações étnico-raciais e a história e cultura afro-brasileira e africana ainda ocupam lugares periféricos no currículo dos cursos de pedagogia oferecidos em SC. A complexidade e a história das relações étnico-raciais no Brasil é que ainda motivam tamanha dificuldade na inserção e abordagem destes conhecimentos na formação docente (PASSOS, 2014, p.181)

⁵Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. (BRASIL, 2005)

⁶Curso promovido pelo SEPE (Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro).

Nesse sentido, percebemos que também o estado de Santa Catarina e os municípios ainda têm uma dívida histórica com a população negra brasileira, pois continuam inviabilizando ou se omitindo na formação de professores e/ ou a execução de propostas efetivas em sala de aula.

Por isso, alguns questionamentos ainda permanecem: porque passados mais de 10 anos da promulgação da Lei e das Diretrizes, sua implementação e execução ainda são quase inexistentes em muitas escolas? O que favorece esse silenciamento? As pesquisas dos autores/as mencionados indicam uma série de fatores entre os quais o histórico racismo presente na sociedade brasileira desde a colonização. E que, existe ainda a justificativa da falta de materiais nas unidades escolares, desde livros didáticos até bibliotecas bem estruturadas e equipadas. Ainda há pouca ou nenhuma formação do professor para abordar estes temas, enfim, uma série de motivos citados para justificar a ausência da aplicação da Lei nº 10.639/2003 e das Diretrizes na maioria das escolas.

Para além das condições estruturais da maioria das escolas públicas no Brasil com a falta de bibliotecas e/ ou de bibliotecas atualizadas, de salas de informática, de profissionais, somado as condições de trabalho dos docentes expressa em jornadas exaustivas, salários baixos, sem uma política efetiva de formação continuada, associado à alta rotatividade de professoras/es em escolas públicas, outros dois fatores influenciam para que não aconteça a implementação de uma efetiva Educação para as relações étnico-raciais e, conseqüentemente da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas: a branquitude e a chamada democracia racial. E, como consequência desses dois, o racismo.

2. A branquitude e o mito da democracia racial como elementos impeditivos para a educação das relações étnico-raciais nas escolas

A branquitude não impede ao sujeito de identidade racial branca identificar-se como detentor de privilégios por ser branco e isto potencializa a suposta não necessidade de se estudar temáticas raciais nas escolas e nas salas de aula. A branquitude não nos faz enxergarmos como sujeitos brancos racializados sociologicamente falando e, que por isso “naturalmente” dispõe de privilégios.

A branquitude tem sido objeto de estudos de diversos pesquisadores entre os quais, salienta-se o conceito de Lia Schucman (2014, p. 56) para definir “branquitude” entendida como “uma posição em que sujeitos ocupando esta posição foram sistematicamente

privilegiados no que diz respeito ao acesso materiais e simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo imperialismo e que se mantêm e são conservados na contemporaneidade”.

Esta posição de privilégios concebida pelos sujeitos brancos produz sentimentos de superioridade fazendo com que não seja estudado, por exemplo, histórias e culturas outras na escola, invisibilizando-se assim, outros povos e culturas. Cardoso (2010, p. 611) complementou afirmando que “a branquitude é um lugar de privilégios simbólicos, subjetivos, objetivos, isto é, materiais palpáveis que colaboram para a construção social e reprodução do preconceito racial, discriminação racial “injusta” e racismo”. Esta manutenção de privilégios iniciada no colonialismo e que se prolonga aos dias atuais se reproduz em vários espaços sociais e, dentre outros, a escola.

A escola tem se constituído como um lugar de práticas preconceituosas e discriminatórias quando não problematiza o currículo eurocentrado, europeizado, branco, masculino e cristão e, portanto, racista. Quando não se discutem relações raciais na escola, ou quando não oportuniza que outras pessoas, sejam brancas ou negras o façam. Quando enfim estes temas não ganham espaço na unidade escolar. No entanto, existem negros/negras e brancos/brancas que tentam fazer uma educação antirracista. A utilização do termo branco antirracista foi inspirada em Cardoso, para chamar esse branco de branco crítico. Cardoso enumerou a presença de dois tipos de brancos. O branco racista que chamou de branco acrítico e o branco antirracista que nomeou de branco crítico. Assim, para Cardoso (2017) “branquitude crítica é aquela pertencente à indivíduos ou grupos de brancos que desaprovam publicamente o racismo. Por outro lado, nomeei como branquitude acrítica a identidade branca individual ou coletiva que argumenta a favor de uma superioridade racial. De modo geral, os brancos antirracistas, exemplificam a branquitude crítica” (p.33).

Ao dialogarmos com Cardoso, evidenciamos que a branquitude acrítica é o que tem prevalecido na sociedade e, em especial nas escolas, pois os brancos acríticos, além de serem racistas, ainda não querem “desaprender” o racismo, desconstruir a secular história de invisibilização e inferiorização dos povos negros e indígenas na sociedade brasileira e, por consequência não quer mobilizar-se por uma sociedade mais equânime.

Para que a escola fortaleça a necessidade de uma educação para as relações étnico-raciais, precisa além de desconstruir a branquitude como algo naturalizado em que os privilégios de pessoas brancas são encarados com tranquilidade em seu espaço. A escola precisa desconstruir também outro aspecto que trava uma efetiva educação para as relações étnico-raciais, ou seja, a ideia do mito da democracia racial.

Este mito, forjado e reforçado pelas elites intelectuais brancas brasileiras, a partir do clássico livro *Casa-grande e senzala* de Gilberto Freyre incentivou e incentiva ainda a pensar que os principais componentes étnicos formadores da nação brasileira e, em especial, os brancos e negros vivem em harmonia, não prevalecendo nenhuma superioridade entre eles, o que propõe conceituar democracia racial de acordo com Domingues (2004, p. 276), pois a “rigor significaria um sistema racial desprovido de qualquer barreira legal ou institucional para a igualdade racial e em certa medida, um sistema racial desprovido de qualquer manifestação de preconceito ou discriminação”.

No entanto, sabe-se que não é bem assim o ocorrido e na atualidade. A sociedade brasileira a despeito de viver a suposta democracia racial praticava e ainda pratica atos preconceituosos, discriminatórios e marcadamente racistas. E ainda, pesquisando na contemporaneidade, verifica-se que a tal democracia racial é uma ideia falaciosa, pois existem consideráveis evidências de evasão de crianças negras do ambiente escolar, inumeráveis casos de assassinatos pela polícia de jovens negros/negras, salários mais baixos pagos as populações negras, em particular as mulheres, enfim, a situação da população negra brasileira na atualidade, sobretudo, as de periferia, é de muita marginalidade e abandono por parte dos governantes.

Portanto, essas duas ideias, a naturalização da branquitude e o não questionamento do branco enquanto detentor de privilégios por ser branco e a democracia racial alicerçada e endossada por professores e gestores acabam por naturalizar e reforçar o racismo.

O racismo, persistente ainda no Brasil, é fruto de uma sociedade escravocrata, que violentou, inferiorizou e subalternizou os povos africanos e afro-brasileiros e, além disso, produziu subjetividades nos seres violentados, pois como afirmaram Miranda, Toledo e Andrade (2018, p.54) que “o racismo é um elemento de produção de subjetividades que afeta diretamente os modos de ser e estar no mundo da população brasileira, perpassando a produção intelectual, plataformas políticas e a construção e a mobilização de afetos”.

Observa-se, portanto, que o racismo, construído sócio e historicamente, perpassa toda nossa história, chegando a todos os espaços sociais: igrejas, família, imprensa, política e, a escola. Mas, a Lei nº 10.639/2003 veio contribuir e motivar a compreender outras culturas e histórias diferentes das eurocentradas e estimular a práticas pedagógicas antirracistas. Como afirmou Pereira (2012, p. 116):

A construção de um currículo que apresente as histórias e culturas de todas as matrizes formadoras de nossa sociedade, considerando-as todas importantes e complementares, sem o “tradicional” viés eurocêntrico historicamente adotado, é algo fundamental para a formação de cidadãos com “identidades individuais e sociais” diversas e que, aprendam a respeitar as diferenças e possam lidar de maneira positiva com a pluralidade cultural, para que seja possível a construção de uma autêntica democracia racial. [...] e para que isso seja possível, é preciso que as histórias da África e dos africanos e a história da população negra no Brasil em toda a sua complexidade sejam pesquisadas e trabalhadas nas salas de aulas de História.

Diante dos estudos apontando o racismo e o preconceito existentes nas escolas, bem como as dificuldades para se implantar estudos da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos, questiona-se: por que as dificuldades para se implementar tais temas nos currículos das escolas, bem como a educação para as relações étnico-raciais? Seria a falta de conhecimento do que é educação para as relações étnico-raciais? Quais os princípios, metodologias da educação para as relações étnico-raciais? Difere da educação convencional formal?

3. A lei 10.639/2003 e as “Diretrizes” como propulsoras para a implementação da educação para as relações étnico-raciais

Como é observado em estudos e pesquisas mais recentes realizadas no Brasil, a educação para as relações étnico-raciais tem se mostrado uma tarefa difícil para muitos docentes que querem implementá-la, para promover uma escola mais plural, diversa e democrática. Para responder a alguns questionamentos referentes a esta temática, muitos pesquisadores tem se debruçado sobre este assunto, alguns antes de Lei nº 10.639/2003 como Cavallero (2001) e outros depois da mesma, como Gomes (2008; 2013) e Silva (2011) na tentativa de proporcionar possíveis respostas para estas indagações.

A educação para as relações étnico-raciais apresenta-se à frente da Lei, no sentido de que é de suma importância para relações mais positivas na escola, pois é por meio dela que muitos educadores tentarão nas suas diversas escolas e salas de aulas minimizar e, se possível, dirimir por completo o racismo, o preconceito e a discriminação enfrentada pelas populações deste país, principalmente a negra. Porém, para muitos educadores e educadoras não é fácil realizar esta tarefa devido às estruturas de dominação ideológica presentes na sociedade brasileira e, principalmente por falta de conhecimento desses temas em suas formações iniciais. Alguns outros/as ainda defendem que não existem nas escolas espaços para este tipo de discussão, veiculando este tipo de ensino e debate aos antropólogos, sociólogos, etc. A esse respeito Gomes ponderou que

Tal argumento demonstra uma total incompreensão sobre a formação histórica e cultural da sociedade brasileira. E, ainda mais esta informação traz de maneira implícita a idéia de que não é de competência da escola discutir temáticas que fazem parte do nosso complexo processo de formação humana. Demonstra também a crença de que é função da escola está reduzida a transmissão de conhecimentos historicamente acumulados, como se estes pudessem ser trabalhados de maneira desvinculada da realidade social brasileira. (GOMES, 2008, p. 142)

Cumpre, portanto, aos educadores, rever seu papel enquanto agentes de transformações sociais e buscar formas pedagógicas eficazes para trabalhar as relações étnico-raciais ou uma educação antirracista. Mas, o que seria uma educação para as relações étnico-raciais e, como proceder em uma escola que, na maioria das vezes, só valoriza o elemento branco em seu espaço? Silva, respondeu o questionamento salientando que

O processo de educar para as relações entre as pessoas de diferentes grupos étnico-raciais tem início com mudanças no modo de se dirigirem umas as outras, a fim de que desde logo se rompa com o sentimentos de inferioridade e de superioridade, se desconsiderem julgamentos fundamentados em preconceitos, deixem de se aceitar posições hierárquicas forjadas em desigualdades sociais e raciais.[...] a educação para as relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover em condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos os direitos de ser, viver, pensar próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais. Em outras palavras, persegue o objetivo precípua de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive a participação nos espaços públicos. Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que tem formado a nação bem como negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propostas, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos. (SILVA, 2011, p. 12 – 13)

Enfim, educar para as relações étnico-raciais envolve reflexões, contatos, diálogos, respeitos, conhecimentos e os estudos das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas. Reconhecendo que a diversidade devem ser conhecidas e valorizadas como aspectos intrínsecos e necessário de ações pedagógicas humanas que contemplem à todos e a todas.

Educar para as relações étnico-raciais vai além de corrigir os livros didáticos para incluir história e cultura africana e afro-brasileira, de discussão de mudanças no currículo, de processos ideológicos de politização do professor. Porém, muito mais do que isso, como as dimensões da ética, das identidades, das diversidades, das sexualidades e das relações sociais devem ser dimensões presentes no trato com a educação para as relações étnico-raciais.

No entanto, para que este processo aconteça, ou seja, para ocorrer uma efetiva implementação de práticas antirracistas nas escolas é preciso que os docentes, os gestores, enfim, toda a comunidade escolar reconheça que o racismo existe em todos os âmbitos da sociedade brasileira; a escola deve estar interessada em desenvolver estratégias e mecanismos

para o seu combate; reconhecer que o racismo tem seus desdobramentos como a violência física, simbólica, psicológica e gera exclusão social, evasão escolar, entre outros os esforços para (re) conhecer os conceitos básicos de uma educação antirracista contra o racismo, preconceitos, discriminações.

Se a escola não (re) conhece essas situações, a educação para as relações étnico-raciais não acontece. Por outro lado, se a escola reconhece que o racismo existe e deseja combatê-lo, uma das formas de fazê-lo é conhecer e implementar a Lei nº 10.639/2003, bem como suas Diretrizes. Esta Lei, resultado das demandas apresentadas, sobretudo, pelos movimentos negros é um instrumento, não somente mais uma lei para se aplicar em sala de aula na unidade escolar, “mas sim uma política de ação afirmativa e uma política de estado no campo educacional” (GOMES, 2008, p.80).

A Lei significa uma série de inovações como possibilidades de mudanças ante a História; sendo importante por favorecer uma distribuição igualitária entre os conteúdos, incluindo a história do continente africano em todos os seus aspectos; mas, o mais importante para a educação brasileira são as possibilidades, mediante as Diretrizes de uma educação para as relações étnico-raciais para além da mera incorporação de conteúdos africanos e afro-brasileiros nos currículos. Segundo Gomes,

A discussão sobre a África e a cultura africana e afro-brasileira encontra em um campo mais amplo: a educação para as relações étnico-raciais. Talvez seja essa a novidade mais interessante que as diretrizes trazem. A discussão sobre a questão africana e afro-brasileira só terá sentido e eficácia pedagógica, social e política se for realizada num contexto de educação para as relações étnico-raciais (GOMES, 2013, p. 81).

A autora também indicou que a legislação, se não for bem implementada trará alguns equívocos que devem ser evitados numa educação antirracista como, por exemplo, fazer projetos pedagógicos para serem socializados somente na Semana da Consciência Negra, ou deixar a educação das relações étnico-raciais somente para as disciplinas de História, Arte e Literatura, sendo que a legislação determina que deva ser permeada em todo o currículo escolar. Por outro lado, relacionar a conquista da Lei como mais um dos mecanismos das conquistas do povo negro contra o silenciamento de suas histórias e culturas, esquecendo que a conquista foi um processo histórico resultando na Lei e nas Diretrizes.

A interpretação equivocada da lei também pode resultar em ações desconexas nas escolas que tendem a folclorizar a discussão sobre a questão racial como, por exemplo, chamar um grupo cultural para jogar capoeira, sem nenhuma discussão com os alunos/as sobre a corporeidade negra; realizar uma vez por ano um desfile da beleza negra, sem conectar a uma discussão mais profunda sobre a estética afro-brasileira; colocar os alunos/as da educação infantil para recortar pessoas negras de revistas étnicas e realizar trabalhos em sala ou enfeitar o mural da escola sem

problematizar o que significa a presença dos negros na mídia; chamar os jovens do hip hop para participar de uma comemoração na escola, desconsiderando os alunos e alunas da própria instituição escolar neste movimento; tratar o dia 20 de novembro como mais uma data comemorativa, sem fazer articulação com uma discussão sobre o processo de lutas e resistências negras. (GOMES, 2013, p. 86).

Isto nos leva a conclusões de que para praticarmos a educação para as relações étnico-raciais precisamos nos reeducar e reestruturar nossos pensamentos e nossa formação profissional, para não cometer equívocos e mesmos erros como estudar as culturas africanas e afro-brasileiras pelo viés colonial e eurocêntrico.

Portanto, um questionamento é muito necessário: é possível aos docentes da educação pública e privada pensar o ensino para a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira para além da matriz colonial europeia, subvertendo esta epistemologia por outras, considerando todos os povos e populações subalternizados por esse pensamento hegemônico ao longo dos séculos? Segundo o grupo de pesquisadores latino-americanos denominados Modernidade/Colonialidade⁷: Sim. É possível.

4. A decolonialidade e a interculturalidade como pressupostos teórico-metodológicos para a educação das relações étnico-raciais

O grupo Modernidade/Colonialidade pensa a América Latina a partir dela mesma e apresenta argumentos para compreendermos como a Europa se tornou o “centro do mundo” subalternizando e invisibilizando “mundos outros”. Pensar a radicalidade da colonialidade do poder, do saber, do ser é desconstruir as propostas pedagógicas eurocentradas ou pelo menos evidenciar suas fragilidades para desconstruir o racismo, os preconceitos e a discriminação. Advindo a necessidade de se construir propostas e currículos outros nos quais as populações subalternizadas sejam contempladas em suas dimensões históricas, culturais, políticas, sociais e afetivas.

Neste sentido, Quijano (2007) propôs estudar a colonialidade do poder como um sistema de representação construído para destacar a Europa no cenário mundial. Quijano (2005) afirmou ainda que a colonialidade do poder nasceu com a conquista das Américas, não somente do ponto de vista militar, iniciada no século XV, mas também conquistaram e

⁷O grupo é formado predominantemente por intelectuais da América Latina e apresenta um caráter heterogêneo e transdisciplinar, composto por: Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Walter Dignolo, Ramon Grosfoguel, Catherine Walsh, Nelson Maldonado-Torres, Arturo Escobar, entre outros. Tem como categorias de análises o conceito de decolonialidade, bem como mito da fundação da Modernidade, colonialidade (do poder, do ser, do saber e da Natureza), o racismo epistêmico, a geopolítica do conhecimento, a diferença colonial, o pensamento liminar, a transmodernidade e a interculturalidade crítica. (OLIVEIRA, 2012, p. 41).

introjetaram subjetividades nas populações dominadas, que se mantém mesmo depois da descolonização dos países latino-americanos, asiáticos e africanos, nos processos de independências dos séculos XIX e XX. O autor escreveu que a “colonialidade é um dos elementos constitutivos do padrão mundial capitalista. Funda-se numa imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial como pedra angular desse padrão de poder”. (QUIJANO, 2007, p. 93) Também apresenta argumentos para questionarmos os supostos conhecimentos universais europeus e propondo radicalizar nas abordagens de conteúdos latino-americanos, africanos e indígenas.

A colonialidade do poder mundial, ao se impor, subalterniza, invisibiliza povos e culturas, saberes e epistemes. A colonialidade do saber nos faz pensar que o único tempo, histórias e culturas possíveis são as derivadas do mundo europeu. Que não existe saberes, conhecimentos e culturas para além da Europa. Esta colonialidade não permite enxergar conhecimentos e saberes nos povos indígenas, africanos, afro-brasileiros, ribeirinhos, quilombolas e do campo, por exemplo. Impõe-nos e nos conduz a uma única suposta racionalidade: a européia. Neste sentido, Oliveira (2012, p. 50) afirmou que

O colonizador destrói o imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o enquanto reafirma o próprio imaginário. Assim, a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõem novos. Opera-se então a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não europeu e a própria negação e esquecimento de processos históricos não europeus. Essa operação pode se realizar sob várias formas como pela sedução, pela cultura colonialista e o fetichismo cultural que o europeu cria em torno de sua cultura realizando uma verdadeira aspiração pela cultura europeia por parte dos sujeitos subalternizados. Portanto, o eurocentrismo não é a perspectiva cognitiva somente do europeu, mas também daqueles do conjunto dos educados sob sua hegemonia.

Esta citação possibilita refletirmos como essa colonialidade nos invade, nos envolve de maneira brutal, pois força a acreditar que o único modelo de pensamento válido é o europeu. Portanto, nesta perspectiva, estão invisibilizados os conhecimentos e saberes de diferentes expressões socioculturais não europeias. Isto nos atinge, significativamente como educadores e educadoras, gestores, estudantes que emergimos nesta colonialidade e por isso mesmo, não valorizamos pensamentos outros para além das epistemes eurocêntricas. Dessa maneira, a colonialidade do poder traz em seu bojo a colonialidade do saber. Ou seja, esta colonialidade do saber fundada pela cultura e o mundo acadêmico europeu perpassa todas as instituições do mundo acadêmico latino-americano, chegando às escolas e sistemas educativos de todos os países. Para Oliveira, temos que subverter essa colonialidade do saber, pois como tal:

Operou a inferioridade de grupos humanos não europeus do ponto de vista da divisão racial do trabalho. Do salário, da produção cultural e dos conhecimentos. Por isso, Quijano fala da colonialidade do saber entendida como a repressão de outras formas de produção de conhecimento não europeu que nega o legado intelectual e histórico dos povos indígenas e africanos, por exemplo, reduzindo-o por sua vez a categoria de primitivos e irracionais, pois pertencem a uma outra raça. (2012, p. 54)

Para além dessa colonialidade do poder e do saber, a colonialidade também impôs a colonialidade do ser, onde os povos subalternizados impregnaram de tal forma a episteme do europeu que se torna difícil radicalizar e romper com essas formas de conhecimento. O ser humano subalternizado sente-se dominado pelo pensamento dominante, introjetando de tal forma que não consegue refletir sobre si mesmo. Os autores que discutem esta categoria conceitual como Mignolo (2003), Nelson Maldonado-Torres (2007) afirmaram que as relações entre poder e conhecimento levam-nos a colonialidade do ser.

Oliveira (2012, p.59) exemplificou em outros termos: “a colonialidade do ser para esses autores se refere à experiência vivida da colonização e seus impactos na linguagem, que responde sobre a necessidade de se explicitar sobre os efeitos da colonialidade na experiência de vida e não somente na vida dos colonizados”.

Na educação, sobretudo e, na educação das relações étnico-raciais, em especial, apesar de vislumbramos alguns avanços no trato com as diferenças, com as diversidades e com princípios epistemológicos diferentes do europeu, ainda assim precisamos avançar muito mais. Nossos currículos, nossos planos de ensino, nossas aulas compartmentadas ainda privilegiam um tipo de estudante, um tipo de enquadramento curricular que embora tentemos fugir, muitas vezes, nos sentimos pressionados por uma matriz colonial eurocêntrica autoritária. Quantos conhecimentos ainda faltam nas nossas universidades, nos cursos de formação, na mídia impressa e falada, nos livros didáticos sobre as epistemes dos indígenas, dos quilombolas, dos afro-brasileiros? Quantos conhecimentos ainda precisamos adquirir para nos decolonizarmos efetivamente dessa matriz européia? Como ensinar e estudar História da África para além da Europa?

A partir dos questionamentos acima vimos que estudar a cultura afro-brasileira e, em especial, a história do continente africano para cumprirmos a Lei nº 10.639/2003 e as Diretrizes complementares, tem se constituído um campo de questionamentos no ensino de História, pois ainda não convivemos sequer com um consenso entre os especialistas de como abordar esse ensino.

Pensamos que uma das metodologias adotadas em sala de aula que possibilitará atender a demanda da educação das relações étnico-raciais e de ensino de história e cultura

africana e afro brasileira pode ser a interculturalidade. A interculturalidade pressupõe que determinados procedimentos didático-metodológico acompanhados de ruptura com as epistemologias eurocentradas. Ao adotarmos os referenciais teóricos da interculturalidade crítica, que “opõe-se ao sistema político e econômico neoliberal e considera a educação intercultural como direito e meio para contribuir com a transformação da condição subalterna das minorias” (SILVA; FERREIRA; SILVA, 2013, p.258).

Por interculturalidade entende-se a noção de um estilo de vida e de convívio com as diversas culturas que compõe o espaço escolar, mas a educação intercultural vai além do simples convívio. Pressupõe respeito, compartilha, harmonia, diálogo entre docentes, estudantes e demais componentes do ambiente escolar, nas suas mais diferentes identidades: de gênero, sexo, etnia, geracional, etc.

A prática intercultural, embora pareça simples, na prática é muito mais complexa do que se imagina. Porém, algumas pistas foram oferecidas por Candau (2013, p. 58-59), quando escreveu que uma educação intercultural pressupõe necessariamente uma integração entre a pedagogia escolar e as comunidades inseridas naquilo que podemos chamar de pedagogia social, a interculturalidade reconhece e valoriza a diversidade cultural, oferecendo as mesmas oportunidades educacionais atendendo as diferentes identidades, perseguindo a necessidade da mais ampla igualdade e democracia. Pressupõe uma transformação profunda em todo o processo educativo, inclusive em cada uma das escolas e, em cada sistema de ensino e uma educação que afete todos e todas no ambiente escolar e, envolvendo todos os segmentos que convivem na escola, num entrelaçamento de saberes, conhecimentos e vivências.

Percebe-se, portanto, que a escola é espaço amplo, multifacetado, que contempla profundamente a cultura escolar, mas que emerge do seu interior a cultura constituída pelos diversos sujeitos que compõem esses espaços, em especial crianças, adolescentes e jovens brancos, índios, ciganos, negros, entre outros. Dentre estes sujeitos que compõe a cultura da escola, as crianças, adolescentes e jovens negros sempre tiveram suas histórias e memórias silenciadas e negadas. Durante séculos, o que vigorou foi um completo silenciamento das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras no espaço escolar. Por isso, na atualidade, se faz urgentemente necessário dialogar com essas histórias, memórias e culturas no espaço escolar e para além dos moldes eurocêntricos e monoculturais. Em um diálogo pautado na perspectiva intercultural e antirracista. Mas, como é possível isso? Como promover uma educação intercultural e antirracistas se instituições escolares, em sua maioria são predominantemente de viés eurocêntrico, sem propormos pedagogias mais problematizadoras,

abertas ao diálogo com os diferentes sujeitos que compõe a escola? Em suma, como fazer uma educação democrática e crítica e, em especial, uma educação decolonial?

Considerações finais

Para se pensar uma educação decolonial, deve-se compreender a interculturalidade muito mais que um novo enfoque pedagógico, mas sim como um “processo e projeto político” (FERNANDES, 2010, p.25). Projeto político este que pode se aproximar com a Lei nº 10.639/2003 bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena. A Lei e as Diretrizes propõem que se aborde em salas de aula – e como obrigatoriedade – as histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, pautados em outras lógicas, bem como outras formas de ensino-aprendizagens descentrado da matriz eurocêntrica, contemplando as populações africanas, afro-brasileiras e indígenas. Portanto, o professor ao desenvolver outras práticas pautadas em paradigmas diferentes das do mundo europeu e trazendo outras perspectivas educacionais e formulando epistemologias outras, tendo as possibilidades de criar espaços epistemológicos interculturais e pedagogias decoloniais diferentes da eurocentradas.

O professor, agindo assim, estará contemplando em suas aulas, em seu planejamento anual ou em seu plano de ensino, outras histórias e outras subjetividades que favorecerão a autoestima e a autoafirmação de populações subalternizadas como de afro-brasileiros e indígenas. Com isso, acreditamos dar um passo a mais no ensino de História e cultura africana e afro-brasileira vinculados à educação para as relações étnico-raciais, por meio de uma proposta de educação que se encaminhe para a promoção de uma sociedade justa, menos desigual, solidificando assim os encaminhamentos propostos nos documentos oficiais.

Referências

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v.13, n. 25/26, p. 193-221, set.92/ago.1993.

BORGES, Jorgeval Andrade. **A vez da História da África?** O ensino de história africana em escolas públicas da Bahia. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Salvador, 2014. 316 f.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: 5ª a 8ª séries – Temas Transversais**. Secretaria de educação Fundamental: Brasília, MEC, SEF, 1998

BRASIL, **Lei 10.639/2003**, de 09 de janeiro de 2003. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em 21/11/2016.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: Distrito Federal, outubro, 2005. Disponível em

<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. In: **SINEPE/SC-Sindicato das escolas particulares de Santa Catarina** – livreto, 12º edição, Florianópolis, 2010.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Brasília: DF, Senado Federal, 2011, 578 p.

BRASIL, **Plano 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**. Brasília: MEC/SECAD, 2013, 104 p.

CAIMI, Flávia Eloisa. **Conversas e controvérsias: o ensino de história no Brasil (1980 – 1998)**. Passo Fundo: UPF, 2001, 208 p.

CANDAU, Vera Maria (Org.) **Reinventar a escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013

CARDOSO, Lourenço. Branquitude acrítica e crítica: a supremacia racial e o branco anti-racista. **Revista Latino Americana de Ciências Sociais**. Vol.8, p. 607 – 630, 2010.

CARDOSO, Lourenço; MULLER, Tânia Mara Pedroso. (Org.). **Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil**. Curitiba: Appris editora, 2017, 335 p.

CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

DIAS, Karina de Araújo. **Formação continuada para a diversidade étnico-racial – desafios pedagógicos no campo das ações afirmativas na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC. 2011, 277p.

DOMINGUES, Petrônio José. O mito da democracia racial e a mestiçagem em São Paulo no pós-abolição (1889 – 1930). **Tempos históricos**. Vol. 5/6, ano. 2003/2004, pp. 275-292.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 3ª Ed. São Paulo: Globo, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2ª ed. Brasília: MEC/SECAD, 2008. 200 p.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial nas escolas: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/2003. In: MOREIRA, Antonio Flávio, CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013,

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. 2ªed. Belo Horizonte: Ed. Da UFMG, Rio de Janeiro, IUPERJ, 2005.

HASENBALG, Carlos A; SILVA, Nelson do Valle. Raças e oportunidades educacionais no Brasil. **Estudos Afro-asiáticos**, nº 18, p. 269 – 290, 2006.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre La colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GMES, Santiago e GROSFOGUEL, Ramon. **El giro decolonial: reflexiones para uma diversidade epistêmica mas allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del hombres editores, 2007.

MEYER, André Felipe. **Um click na Tekoá: elaboração de um site de produção de narrativas audiovisuais através de fontes guarani**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Centro de Ciências Humanas e da Educação. Universidade do Estado de Santa Catarina. Udesc. Florianópolis, 2017. 255 p.

MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgar (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sócias – perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires, CLACSO, 2005. p.33 – 49.

MIRANDA, Allan Vinicius Ferreira, TOLEDO, Maria Thereza, ANDRADE, Vanessa Menezes de. Racismo brasileiro: a cultura da percepção seletiva em nossa visão psicológica e social. **Revista Dissertar**. Ano 14, vol. 1, nº 28/29, p. 54 – 64, abril/2018

OLIVEIRA, Luiz Fernandes. **História da África e dos africanos na escola: desafios políticos, epistemológicos e Identitários para a formação dos professores de História**. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012, 320 p.

PASSOS, Joana Célia dos. As relações étnico-raciais nas licenciaturas: o que dizem os currículos anunciados. **Poésis**. Revista do Programa de Pós-graduação em Mestrado em Educação. Vol. 8, nº13, p. 172 – 178, jan/jun. 2014.

PAULA, Benjamim Xavier de. **A educação para as relações étnico-raciais e o estudo da história e cultura da África e afro-brasileira: formação, saberes e práticas educativas**. Tese (Doutorado em educação). Faculdade de Educação – FAGED. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, MG, 2013. 327 f.

PEREIRA, Paula de Abreu. **A educação das relações étnico-raciais: experiência numa escola pública de Santa Catarina**. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2011. 318p.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad de l poder y clasificación social: CASTRO GOMES, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón. (Orgs). **El giro decolonial: reflexiones para uma diversidad epistêmica, mas allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidade Javeriana – Instituto Pensar/Universidade Central – IESCO/Siglo del Hombres editores, 2007, p. 93 – 126.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa, Meneses, Maria Paula. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, 637 p.

SANTOS, Lorene dos. **Saberes e práticas em redes de trocas**: a temática africana e afro-brasileira em questão. Tese (Doutorado em educação). Faculdade de educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, Minas Gerais, 2010. 334 f.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo**: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo. São Paulo: Annablume, 2014, 194 p.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. In: FONSECA, Marcus Vinicius, SILVA, Carolina Mostaro Neves da, FERNANDES, Alexandra Borges (Org.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza edições, 2011, 216 p.

SILVA, Janssen Felipe da; FERREIRA, Michele Guerreiro; SILVA, Delma Josefa da. Educação das relações étnico-raciais: um caminho aberto para a construção da educação intercultural crítica. In: **Revista eletrônica da educação**. vol. 7. nº 1. Maio/2013.

ZILIOOTTO, Bruno. **Provocações crônicas**: a construção de um site educativo para repensar a escola, a disciplina de História e as Áfricas. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Centro de Ciências Humanas e da Educação. Universidade do Estado de Santa Catarina. UDESC. Florianópolis, 2016, 126 p.