

I Ciclo Formativo de Educação Antirracista do Núcleo de Estudos Yabás:

proposta de formação de professores para aplicação da Lei 10.639/2003

*TEIXEIRA, Mariana Castro¹
PEREIRA, Maira Mantovani Alves²
MELO, Ivani de³*

RESUMO

Esse artigo é fruto da experiência do trabalho do Núcleo de Estudos Yabás junto aos professores do cursinho popular Uneafro/Yabás ao longo do ano de 2020. Como resultado desses espaços, foi desenvolvido o I Ciclo Formativo de Educação Antirracista do Núcleo de Estudos Yabás, cuja proposta se baseia no entendimento da Lei 10.639/2003 a partir de três áreas do saber: as ciências humanas, as linguagens e as ciências da natureza. As formações foram organizadas em quatro eixos – apresentação da Lei 10.639/2003; ciências humanas e o roubo epistemológico; linguagens e códigos afrocentrados; e desconstrução do racismo científico – e a proposta envolve a relação interdisciplinar das três áreas buscando um olhar mais completo sobre a Lei 10.639/2003, transcendendo a ideia do ensino de África como um conteúdo à parte no currículo. A legislação é compreendida aqui a partir da luta do movimento negro por emancipação principalmente no âmbito educacional.

Lei 10.639/2003. Educação antirracista. Educação decolonial. Formação de professores. Afrocentricidade.

I Training Course on Anti-racist Education at the Yabás Study Nucleus: proposal for teacher training for the application of Law 10.639 / 2003

ABSTRACT

¹ Doutoranda em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência pela Unifesp. Professora de História da rede estadual paulista. E-mail: marianacastroteixeira@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9461161086279541>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2707-263X>.

² Pedagoga e Graduada em Artes Visuais.. Professora -coordenadora do Fundamental I da rede municipal de Jacareí. E-mail: maira.mantovani@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3410515170014329>.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6591-9566>.

³ Pedagoga e Licenciada em Artes. Professora de Artes da rede municipal de Guararema. E-mail: meloivani@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8994071509928023>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8747-3091>.

This article is result of Núcleo de Estudos Yabás' work experience with teachers of popular education Uneafro /Yabás throughout the year 2020. in consequence of these spaces, the I Ciclo Formativo de Educação Antirracista do Núcleo de Estudos Yabás was developed, whose proposal is based on the understanding of Law 10.639/2003 from three areas of knowledge: human sciences, languages and natural sciences. The trainings were organized in four axes - presentation of Law 10.639 / 2003; human sciences and epistemological theft; Afrocentric languages and codes; and deconstruction of scientific racism - and the proposal involves the interdisciplinary relationship of the three areas seeking a more complete understanding of the Law 10.639 / 2003, transcending the idea of teaching Africa as a separate content in the curriculum. Legislation is understood here from the black movement's struggle for emancipation mainly in the educational field.

Law 10.639/2003. Anti-racist education. Decolonial education. Teacher Formation. Afrocentricity.

I Ciclo de Formación en Educación Antirracista en el Centro de Estudios Yabás: propuesta de formación docente para la aplicación de la Ley 10.639/2003

RESUMEN

Este artículo es fruto de la experiencia del trabajo del Centro de Estudios Yabás con los docentes del curso popular Uneafro / Yabás a lo largo del año 2020. Como resultado de estos espacios, fue desarrollado el I Ciclo de Formación en Educación Antirracista del Centro de Estudios Yabás, cuya propuesta se fundamenta en la comprensión de la Ley 10.639 / 2003 desde tres áreas de conocimiento: las ciencias humanas, los lenguajes y las ciencias naturales. Las formaciones se organizaron en cuatro ejes: presentación de la Ley 10.639 / 2003; ciencias humanas y el robo epistemológico; Lenguajes y códigos afrocéntricos; y la deconstrucción del racismo científico - y la propuesta implica la relación interdisciplinar de las tres áreas buscando una mirada más completa de la Ley 10.639 / 2003, trascendiendo la idea de enseñanza de África como un contenido separado en el currículo. La legislación es entendida aquí desde la lucha del movimiento negro por la emancipación principalmente en el ámbito educativo.

Ley 10.639/2003. Educación antirracista. Educación descolonial. Formación de profesores. Afrocentricidad.

INTRODUÇÃO

O Núcleo de Estudos Yabás tem desenvolvido desde 2017 na cidade de Jacareí (SP) e região um trabalho de pesquisa referente à aplicação da Lei 10.639/2003 – que torna obrigatório o ensino de história e de cultura africana e afro-brasileira nas escolas. Para que isso fosse possível, foram criadas

metodologias de aplicação da Lei 10.639/2003 para crianças, jovens e adultos, bem como para a formação de professores, visando a educação para as relações raciais e o combate ao racismo no Brasil.

O objetivo desse artigo é compartilhar uma proposta de formação de professores que foi resultado do trabalho do Núcleo de Estudos Yabás como coordenação do cursinho popular Uneafro/Yabás em 2020. Esse resultado vem na esteira de ações realizadas pelo Núcleo de Estudos Yabás ao longo desses três anos: atividades nas escolas públicas e privadas da região, produção de material para aplicação da Lei 10.639/2003, formação de professores em que foram realizadas palestras, intervenções artísticas, oficinas de criação e outros.

Com base na Lei 10.639/2003, na Educação das Relações Étnico-Raciais e na luta do movimento negro por uma educação antirracista, o Núcleo de Estudos Yabás possui hoje três linhas de trabalho: produção de material para aplicação da Lei 10.639/2003; formação de professores; cursinho popular UNEAFRO⁴.

Desde a parceria com a UNEAFRO e início da construção do cursinho popular em Jacareí, em fins de 2019, culminando com a pandemia em 2020 e com o trabalho remoto, o Núcleo de Estudos Yabás assumiu contornos mais firmes dos seus projetos presentes e futuros. São eles:

- 1) Coleção Candace - tem como objetivo juntar e sistematizar aulas afrocentradas de História e Artes para o Ensino Médio.
- 2) Ciclos Formativos de Educação Antirracista do Núcleo de Estudos Yabás (formação de professores)
- 3) Práticas da Lei 10.639/2003 (produção de material)
- 4) Site Atlântico Sul (editora de conteúdo online)⁵
- 5) Biblioteca Preta Sidnei Pereira Rosa

Com a experiência do cursinho, os espaços de formação de professores se destacaram de maneira positiva e frutífera ao longo de 2020. E foi a partir do interesse dos professores parceiros, tanto do cursinho como daqueles que acompanham o Núcleo de Estudos Yabás pelas redes sociais, que surgiu o I Ciclo Formativo de Educação Antirracista do Núcleo de Estudos Yabás.

O maior desafio em relação à Lei 10.639/2003 é no que se refere à sua aplicação e ela não deve ser vista como um caso isolado, pois é um marco histórico da luta do movimento negro contra as opressões sofridas pela população negra. Sua base é muito mais ampla cuja complexidade é muito maior do que o próprio sistema educacional tradicional consegue comportar. Por isso, a proposta dessa formação é um entendimento da Lei 10.639/2003 a partir das

⁴ Ver <https://uneafrobrasil.org/> (último acesso 12/10/2020).

⁵ Ver <https://atlanticosuleditora.wixsite.com/atlanticosul> (último acesso 13/10/2020).

áreas educacionais (mas não exclusivo para elas) para que a escola como instituição seja urgentemente revista nos seus paradigmas fundantes.

Para colaborar nesse sentido, a formação possui quatro eixos. O primeiro deles apresenta a Lei 10.639/2003 e a insere no contexto de lutas no movimento negro brasileiro. O segundo eixo está representado pela ideia das ciências humanas e da sua importância em relação à epistemologia que legitima todas as ciências. É o espaço onde a história da África e a filosofia africana dialogam sobre as bases da civilização euro-ocidental universalista e as repercussões nos dias atuais.

O eixo das linguagens refere-se aos aparatos linguísticos que, dentro do repertório colonial da escola, são hierarquizados, inferiorizados e invisibilizados por professores, gestores e também pelos currículos. É o caso da corporeidade africana e afro-diaspórica, apresentados a partir da pedagogia das ausências e das emergências, de Nilma Lino Gomes (2017). Nesse percurso, a formação contou com a participação do mestre da capoeira angola, Edielson da Silva Miranda, mestre Roxinho, idealizador do Projeto Bantu⁶, que possui um trabalho consolidado de capoeira angola com jovens em situação de vulnerabilidade.

E, por fim, mas não menos importante, as ciências da natureza. Esse eixo é o mais desafiador, pois é preciso uma revisão crítica sobre a ciência dura – matemática e biologia – que foi construída em cima da ideia de natureza e, por isso, haveria uma suposta neutralidade nas metodologias científicas. Como enxergar e pensar essas disciplinas – representantes da ciência eurocêntrica do século XIX – em uma perspectiva afrocêntrica⁷? Apresenta-se alguns referenciais nesse sentido a partir do livro organizado por Bárbara Carine e Katemari Rosa (2018). E, também nesse eixo, como convidada, a professora Regiani Cristina Reis de Carvalho, que contou sobre as suas experiências como afroeducadora e cientista negra.

Essa sistematização surgiu através das interações com os professores do cursinho Uneafro/Yabás e convidados a partir da necessidade da coordenação em dialogar com os professores do cursinho sobre a perspectiva educacional que se pretende construir com os alunos. Assim, foi criado o I Ciclo Formativo de Educação Antirracista do Núcleo de Estudos Yabás, visando um trabalho de formação de professores que, ao mesmo tempo em que contemplasse a Lei 10.639/2003 de uma maneira séria e responsável, estivesse conectado com as atuais demandas dos currículos oriundos da Base Nacional Comum Curricular, BNCC, ao pensar a ciência através das áreas do conhecimento e refletindo sobre como cada uma dessas áreas pode ser organizada e conectadas entre si para uma aplicação efetiva da Lei 10.639/2003.

⁶ Ver <https://projectbantu.org/> (último acesso em 12/10/2020).

⁷ Aqui não será discutido o paradigma afrocêntrico, mas as referências são do filósofo Molefi Kete Asante. Ver <http://www.asante.net/articles/1/afrocentricity/> (último acesso em 11/10/2020).

Desenvolvimento dos eixos formativos

Nesse eixo foi apresentada aos educadores a Lei 10.639/2003 e os documentos que dela se originaram. É importante localizar essa legislação dentro do percurso mais amplo de lutas do movimento negro, pois foi através de uma série de pressões do movimento negro que ocorreu a sanção da Lei 10.639/2003. Posteriormente, foram redigidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana – tendo sido Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva a relatora do Parecer CNE/CP nº. 03 de 10 de março de 2004 – e a Resolução CNE/CP nº 01, publicada em 17 de junho de 2004. E também o 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 (2009).

Esses documentos representam um caminho institucionalizado para a reparação e o repensar, pela educação escolar, daquilo que foi institucionalmente silenciado, escondido, tornado invisível em anos de folclorização da história e cultura afro-brasileira e africana e sua quase extinção dos currículos. Não se pode afirmar que a instauração de políticas públicas irá cessar com toda a problemática da questão racial no Brasil, entretanto, são elas hoje que representam a inadiável reparação histórica e podem servir de instrumentos de luta por um avanço significativo para que a história da população negra seja reescrita. E, acima de tudo, reescrever a história de lutas e conquistas em que os negros são protagonistas.

No dia 09 de janeiro de 2003 foi sancionada a Lei 10.639/2003, alterando a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece a obrigatoriedade da inclusão no currículo oficial das redes de ensino o tema “História e Cultura Afro Brasileira”. A redação da Lei 10.639/2003 determina alteração da LDB de 1996, conforme segue:

Art. 1º A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere ao artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e políticas pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em

especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e Histórias Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'.

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. (BRASIL, 2003).

No entanto, para a compreensão dos significados da legislação, é preciso, antes, realizar um histórico de lutas do movimento negro que pressionaram para a sua sanção. Nesse processo, pode-se dizer que desde o primeiro africano escravizado já houve resistência à escravidão, seja através de abortos, suicídios ou rebeliões. No Brasil, logo no início da colonização, surgiu uma das formas mais expressivas de resistência: o Quilombo de Palmares, que abrigou uma população de até 30 mil pessoas entre negros, indígenas e até mesmo brancos pobres e resistiu por cerca de um século.

Já no pós-abolição, entre fins do século XIX e começo do XX, diversas organizações negras surgiram reivindicando a situação do negro no Brasil, tais como jornais, clubes e agremiações. É importante enfatizar a atuação da Frente Negra Brasileira, que tinha o propósito de ser uma articulação política de nível nacional, congregando e denunciando os problemas enfrentados pela população negra. A Frente Negra Brasileira chegou a se transformar em partido política, sendo extinta com o governo autoritário de Getúlio Vargas, em 1937.

Ainda na primeira metade do século XX, surge uma outra expressão de luta muito importante que é o Teatro Experimental do Negro – TEN – criado por Abdias do Nascimento (2004) em 1944. Sua importância se dá pela denúncia de que não havia contratação de atores negros, cujos papéis eram interpretados por brancos pintados para se passarem por negros. Indo além, Abdias do Nascimento, trabalhou com atores e atrizes negras na dramaturgia usando o TEN como um espaço de formação integral dessas pessoas, que, em sua maioria, estava fora dos sistemas regulares de ensino.

Além de sua atuação expressiva no TEN, Abdias do Nascimento atuou como deputado federal, já na década de 80, e, mais tarde, como senador, em substituição ao Darcy Ribeiro. Foi responsável por cunhar a ideia do quilombismo (NASCIMENTO in NASCIMENTO, 2009), que previa a questão da consciência negra e da resistência do negro no processo de emancipação, e também desenvolveu inúmeros projetos de lei visando igualdade de oportunidades à população negra. Como senador, na ocasião dos 110 anos da abolição, proferiu o discurso *13 de maio uma mentira cívica*, criticando a comemoração dessa data.

Foi nesse contexto, então, a partir do final da década de 70, mais especificamente com o surgimento do Movimento Negro Unificado (MNU) – que o movimento negro alcança um patamar de lutas que incide sobre a desmistificação do mito da democracia racial. Aqui não cabe delimitar os vários entendimentos sobre o que seja o movimento negro, mas estamos de acordo

com Marcos Cardoso (2002) e com Éder Sader (2001) que é a partir do final da ditadura civil-militar ocorrida no Brasil, principalmente, com o surgimento de novos atores sociais no plano político, que o movimento negro, de maneira bem abrangente, surge com a cobrança pela desmistificação do mito da democracia racial, pelo reconhecimento da existência do racismo no Brasil e pelas, ainda embrionárias, políticas reparatórias no Brasil. À época, era o que diferenciava da luta de resistência empreendidas pelos negros até então.

Ainda na década de 80, avanços constitucionais ocorreram na Constituição de 1988 ao tratar o racismo como crime inafiançável:

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

[...] IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação

[...] Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

[...] XLII - a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei (BRASIL, 1988, p.11-15).

Corroborando com as conquistas do movimento negro, foram apresentados outros dois intelectuais negros militantes – Nilma Lino Gomes (1999); (2003) e Kabengele Munanga (2019), com o intuito de caracterizar o racismo à brasileira.

Esses autores são referência na militância negra e possuem um livro escrito em conjunto: *Para entender o negro no Brasil de hoje* (2004) que possui extrema relevância para o período em que foi escrito (TEIXEIRA, 2016). Suas trajetórias intelectuais endossam a postura do movimento negro de desmistificação da ideia de democracia racial, ideologia forjada em fins do século XIX e começo do século XX quando a recém República começava a pensar sobre os significados de ser uma nação em uma sociedade marcada pela escravidão. A elite intelectual e política, apoiada pela ciência racista da época, precisava responder às contradições de um passado escravista que ainda se fazia visível no fenótipo da população.

Apresentar esses autores aos professores é fundamental para questionar sobre como se deu a constituição da nação brasileira no pós-abolição, marcado pela República que surgia. Como construir uma nação com um número tão alto de ex-escravizados que, aos olhos da elite branca, corrompia a nova República? As respostas foram dadas: o elemento negro degenerava a brasilidade. Sim, acreditava-se que o brasileiro seria um povo degenerado por causa da sua

mistura com os negros ex-escravizados. Nessa visão, a saída menos ruim seria a miscigenação: ao se misturar com brancos, o elemento degenerador negro tenderia a se apagar das características físicas do brasileiro e o Brasil finalmente se tornaria algo próximo de uma Europa nos trópicos. A política de embranquecimento foi apoiada e incentivada pelo Estado. Milhares de europeus fugindo da guerra vieram para o território brasileiro através do financiamento do Estado com o objetivo de embranquecer a população.

Alguns anos mais tarde, no início do século XX, os intelectuais racistas mudaram o foco dessa visão. A miscigenação deixava de ser vista como uma coisa ruim (mas necessária) e passa a ser exaltada como uma característica boa oriunda da influência dos portugueses que foram colonizadores tolerantes e agregadores: aqui no Brasil – supostamente diferente dos EUA –, por ter sido colonizado por Portugal, todas as etnias que compunham o povo brasileiro viveriam em perfeita harmonia. Índios, negros e brancos: o Brasil seria um paraíso racial onde não há briga, não há conflitos, um povo pacífico.

É essa visão que passa a ser questionada pelo movimento negro contemporâneo, pois, nessa perspectiva, o negro não teria se revoltado, teria aceito a escravização e finalmente obtido a sua redenção através da bondade que lhes foi concedida pela Princesa Isabel no 13 de maio de 1888. Inclusive, essa foi uma das pautas do movimento negro contemporâneo: a substituição da comemoração do 13 de maio pelo 20 de novembro, data representativa da resistência do povo negro à opressão e da luta pela liberdade. 20 de novembro de 1695 era a data de morte de Zumbi dos Palmares, personagem eleito e resgatado como herói nacional.

O mito da democracia racial somado ao eurocentrismo – ou seja – a escrita da história por mãos brancas, foi o objeto da luta pela igualdade racial nas décadas de 80 e 90, buscando a valorização da identidade negra. O movimento do quilombismo, valorização do 20 de novembro e resgate da memória de Zumbi dos Palmares revela que o negro nunca foi passível frente às atrocidades da escravidão, que ele sempre lutou muito e de várias formas. A história dos quilombos passa a ser contada de outro modo, e Zumbi dos Palmares encarna o símbolo de resistência dessa luta, assim como a própria ideia de se aquilombar, como um significado amplo de resistência no pós-abolição.

A educação sempre foi um *locus* privilegiado de atuação do movimento negro. É nesse momento que o movimento negro – ao fazer as denúncias de que vivemos em um País racista, de que o Brasil não é um paraíso racial e de que a abolição não foi concedida e sim conquistada com muita luta dos próprios negros – questiona as formas eurocêntricas da escrita da história e reivindica que a história da África e do negro no Brasil seja ensinada nas escolas.

Outro marco importante desse processo foi a Marcha Zumbi dos Palmares, em 1995, em alusão aos 300 anos de morte de Zumbi dos Palmares. Mas, é somente em 2001, na Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância correlata, que é declarado internacionalmente que o Brasil é um País racista. Essa é uma década de muita polêmica, pois em 2003 a Universidade Federal de Brasília (UnB) e a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) instauram as cotas raciais nos seus vestibulares.

Seguida pela Lei 10.639/2003 e os documentos já mencionados, houve a ampliação da Lei 10.639/2003 para história indígena, com a Lei 11.645/2008⁸, e em 2010, é lançado o Estatuto da Igualdade Racial, documento importante no processo de consolidação dos direitos da população negra. Para finalizar o panorama, a Lei 12.711/2012 (Lei das Cotas) estabelece a formalização dessa política afirmativa.

Todo esse percurso de luta, dos militantes e autores negros, dos livros e documentos são apresentados aos professores ao longo da formação e fazem parte do processo de aplicação da Lei 10.369/2003. De acordo com Nilma Lino Gomes (2012), as políticas de formação dos docentes e demais profissionais da educação visando a descolonização do currículo devem ser capazes de abranger o conflito e as tensões da sociedade brasileira para possibilitar a reeducação das relações étnico-raciais e estimular a sensibilidade para os diálogos profundos que a Lei 10.639/2003 prevê. Pois, segundo a autora,

[somente] a introdução da Lei 10.639/2003 – não como mais disciplinas e novos conteúdos, mas como uma mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico – poderá romper com o silêncio e desvelar (...) rituais pedagógicos a favor da discriminação racial (GOMES, 2012, p. 105).

Ciências Humanas e roubo epistemológico

O campo das ciências humanas parece ser o mais favorecido para aplicação da Lei 10.639/2003, no entanto, cabe insistir que a Lei 10.639/2003 não deve ser entendida como inserção de conteúdos de maneira mecânica ou tratá-los como temas transversais, tal como foi concebido os antigos PCN's. Antes, para o entendimento profundo e complexo do que a Lei 10.639/2003 exige, é preciso compreender a história da África, desde seu mais remoto

⁸ Mesmo que as formações tratem somente da Lei 10.639/2003, entendemos que a história dos indígenas também precise ser inserida no currículo com a devida complexidade. No entanto, utilizamos a referência à Lei 10.639/2003 como uma opção política de valorização da luta do movimento negro.

período, suas civilizações, filosofias e organização, principalmente, a partir dos estudos de cientistas africanos e da diáspora.

A produção de conhecimento da área das humanas ignora toda a riqueza da antiguidade africana como produtores de sistema de escrita, de arte, de ciência e de civilizações complexas. Desse modo, uma noção de centralidade e universalidade eurocêntrica precisa ser analisada para compreender as forças de poder que atuam nos silenciamentos históricos no que se refere aos povos subalternizados pelo colonialismo europeu, como os povos africanos e indígenas.

A colaboração para refletir sobre a Lei 10.639/2003 e as ciências humanas, de forma ampla, passa pelo conhecimento de um cientista chamado Cheikh Anta Diop (1974) que durante sua vida acadêmica defendeu a teoria de que os povos do antigo Egito tinham a pele negra. Além disso, ele reforçou o fato de que toda civilização se originou da África e, portanto, de pessoas negras. O cientista senegalês atuou em diversas frentes e produziu diversos trabalhos sobre suas teorias. No entanto, ele sempre foi veementemente descreditado pelos seus pares. Seu trabalho foi boicotado em diversos momentos e seus trabalhos demonstram como ao longo do tempo a disciplina que mais estudou o Egito antigo – a egiptologia – produziu falsas evidências, roubos e silenciamentos sobre o continente africano.

Desse modo, conhecer seus estudos – assim como de vários outros autores africanos e da diáspora – é importante para as ciências humanas refletirem como vem sendo produzido seu conhecimento – de bases eurocêntricas – e como isso violenta nossos jovens negros e negras. O conhecimento produzido nesse campo produz um pensamento hegemônico sobre os diversos tipos humanos, epistemologias e culturas de maneira hierárquica. Essa violência de passado, caracterizada como epistemicídio, pode agir substancialmente nas subjetividades de pessoas negras, principalmente crianças e adolescentes. Esse termo é utilizado pelo sociólogo Boaventura de Sousa Santos (GOMES, 2017, p. 55), dentre outros pensadores, como a filósofa Sueli Carneiro⁹, e significa a morte do conhecimento e dos sujeitos que a produzem.

Nesse sentido, a filosofia é a área das ciências humanas que mais foi atingida pelo epistemicídio, pois a disciplina está em seu âmago associada às civilizações greco-romanas, tidas como berço da civilização ocidental (NOGUEIRA, 2014, p. 12). Essa é uma questão importante pois está intimamente ligada à construção da centralidade europeia e da sua suposta universalidade na construção do conhecimento.

⁹ Foi disponibilizado o seguinte vídeo aos professores:
<https://www.youtube.com/watch?v=gBYk4ePmS6s>.

Para iniciar um processo de desconstrução do pensamento humano branco, eurocentrado e supostamente universal apresentamos aos professores esse cientista multifacetado e pouquíssimo conhecido nas universidades brasileiras cujos estudos representam as denúncias sobre a construção da hegemonia do eurocentrismo que necessitou literalmente fraudar outros referenciais científicos que contestassem a centralidade europeia na produção do conhecimento humano.

Os estudos de Diop remetem ao surgimento dos primeiros hominídeos e de como eles surgiram na África e, a partir de lá, foram se espalhando pelo mundo. Ele diz que a espécie à qual pertencemos surgiu aproximadamente há 200 mil anos na África e, por volta de 160 mil anos atrás, iniciou sua dispersão pelos outros continentes. A questão que Cheikh Anta Diop aborda – e por isso foi tão rechaçado pelo mundo acadêmico de sua época – diz respeito à cor da pele dos primeiros ancestrais do ser humano. Para sobreviver no leste africano – Quênia, Etiópia, Tanzânia –, onde os fósseis mais antigos foram encontrados, os hominídeos dependiam da pigmentação da pele e, por isso, ele afirma: aqueles eram seres humanos de pele negra, até que saíram da África.

Ele defende a teoria monogenética e, nesse sentido, ele diz que todos os primeiros hominídeos eram de pele negra e que os seres brancos só foram aparecer a partir de 40 mil anos atrás na Europa durante a última glaciação, ou seja, em um lugar que era muito mais frio do que é hoje. Quando o homem Grimaldi sai da África, 40 mil anos atrás, demora mais 20 mil anos até o surgimento do homem Cro-magnon, branco, na Europa. O que leva ao principal ponto de seus estudos que é: o primeiro ser humano da história da humanidade era negro, e foi dele que surgiu o homem branco, muitos milhares de anos depois.

A teoria monogenética de Diop apoia a visão de que a humanidade teria uma origem única: a África. O curioso é que apesar de a teoria monogenética ter predominado sobre a poligenética, amplamente rejeitada na academia hoje, esse ainda não é um conhecimento acessível às crianças e aos jovens estudantes da atualidade. De acordo com a teoria poligenética, os diferentes tipos humanos teriam surgido ao mesmo tempo em diferentes lugares do mundo. O maior problema dessa interpretação é que ela facilitou o aparecimento de hierarquizações dos diferentes povos e a noção de raça biológica. Essa teoria diz que se três raças têm origens diferentes, portanto, uma deve ser melhor do que a outra.

Esses argumentos foram usados para justificar que o desenvolvimento intelectual das três raças era diferente e, por isso, os povos podiam ser hierarquizados. A teoria poligenética abre precedentes para uma explicação de que existe diferença intelectual entre as raças e foi uma justificativa enfática para o roubo epistemológico que começou lá atrás, com os gregos, e que se

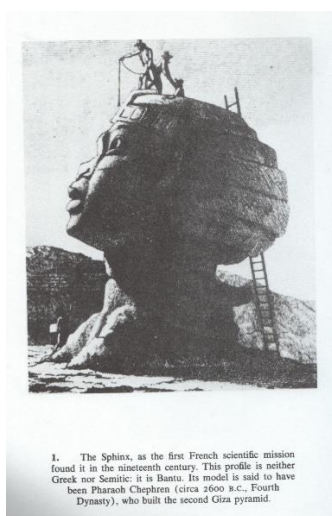
consolidou no século XIX, com a ideia de que a Grécia antiga criou a filosofia através do milagre grego.

O Egito antigo sempre foi visto com muita admiração por todos, pois ele possui uma história muito esplendorosa de fato. Mas o que não se aprende nas escolas é que as construções monumentais dos faraós, bem como toda a sabedoria desenvolvida lá, foram feitas por pessoas negras. Cheikh Anta Diop nos mostra diversas evidências de como a história se distanciou dessa representação. Mesmo os gregos, no final do Império Egípcio, se referiam aos egípcios como negros, o que leva ao cientista dizer que do início ao fim do Império Egípcio as pessoas eram consideradas negras.

98

O interesse europeu pelo Egito antigo reacendeu no século XIX quando uma expedição de Napoleão Bonaparte, à época das invasões francesas, descobriu as grandes relíquias escondidas da civilização egípcia. Houve muitos saques, mas o principal deles foi o roubo epistemológico. O problema é que o interesse pelo Egito foi gestado por estudiosos europeus e, a partir daí, desenvolveu-se um campo de pesquisas do Egito antigo, a egiptologia, que favoreceu a construção de uma história eurocêntrica branca em um momento em que a Europa colonizava a África.

Figura 1: Esfinge encontrada pelos franceses no século XIX.



Fonte: DIOP, 1974.

Fraudes sistemática e boicotes ocorreram por parte dos pesquisadores europeus para provar que toda a grandiosidade do Egito antigo não poderia ter sido uma criação de povos negros, afinal, estes já tinham sido escravizados massivamente e enviados para as colônias europeias na América e, agora, estavam sendo colonizados em nome de sua suposta falta de civilidade.

Um entre vários exemplos que existem de falsificação para afastar a ideia de que os antigos egípcios eram negros é a questão do nariz da Esfinge. Diop

descreve uma imagem de fins do século XIX retratando a missão francesa de Napoleão medindo a Esfinge. Nessa imagem, seu nariz já está partido. No entanto, mesmo a parte que restou, na época da fotografia, era maior do que como está atualmente. E o pedaço da ponta do nariz da Esfinge está no Museu Britânico, que se recusa a devolvê-lo ao Egito, pois sabem que, se compararem, terão evidência das características negroides dos egípcios antigos, que vêm sendo sistematicamente apagadas para manter a ideia do Egito antigo branco.

Essa visão branca do Egito foi construída como se ele fizesse parte de uma civilização do Mediterrâneo, e não de uma africana, como de fato é. No século XIX, a Europa estava colonizando o continente africano. Foi o momento em que mais africanos foram escravizados e enviados para a América. Como conceber que a grandiosa civilização egípcia fosse parte do continente africano – considerado incivilizado e bárbaro pelos europeus colonizadores? Como admitir que aqueles povos que os europeus escravizavam e tratavam como objetos pudessem construir uma sociedade tão poderosa como a do Egito antigo?

A estratégia utilizada foi associar o Egito ao norte da África – região acima do deserto do Saara – e, esta, com a Europa. De acordo com essa visão, as civilizações subsaarianas (localizadas abaixo do deserto do Saara) continuariam selvagens e, portanto, precisariam ser “salvas” através da escravidão/colonização. Foi um roubo epistemológico: crime que teve e tem muito impacto na nossa educação. Por exemplo, até hoje grande parte das pessoas não localizam o Egito no continente africano. A Cleópatra, assim como demais personagens históricos do Egito antigo, são quase sempre representados como pessoas brancas. Diop nos diz que não era assim naquela época no Egito. Hoje, a sociedade egípcia passou por muitos processos de hibridização devido a uma sucessão de invasões, mas continua sendo um povo não-branco e de tradição negra-africana.

Os estudiosos, para justificarem a supremacia greco-romana e a origem grega da filosofia, construíram a teoria do milagre grego (FUNARI, 2013), que dizia que os gregos teriam passado da crença nos mitos à construção do pensamento racional (geometria, filosofia, medicina, arquitetura, navegação, astronomia) através de um milagre, sem reconhecer as influências de outros povos, principalmente a dos egípcios, com quem eles tinham muito contato.

Claro que a humanidade obteve ganhos com a civilização grega. No entanto, muito do conhecimento da Grécia antiga era oriundo de estudiosos muito mais antigos: os egípcios. Inclusive existem relatos gregos que comprovam a admiração e curiosidade dos gregos pela cultura e sabedoria do Egito antigo. George James (2012) tem uma pesquisa importante e igualmente pouco conhecida sobre como os grandes filósofos gregos que conhecemos hoje

aprenderam sobre os mistérios do Egito antigo – que daria base para a construção da filosofia grega.

A percepção filosófica que privilegia os referenciais greco-romanos como marco para o surgimento da filosofia corresponde a uma atitude eurocentrada e universalista que apagou as influências negro-africanas no Egito antigo e criou a explicação do milagre grego. É como se os gregos fossem povos superiores que, a partir de um milagre, tivessem passado do entendimento mítico para o entendimento racional de mundo. Como se os gregos fossem “superpovos”.

Há um destaque para a cultura grega como pioneira de diversas áreas, especialmente da filosofia, que não é verdade. Isso porque a explicação para o surgimento do Pensamento Racional a partir de um milagre é um tanto quanto suspeita. E Diop prova isso ponto a ponto ao longo de suas pesquisas que, graças aos esforços de intelectuais afro-brasileiros, chegam ao Brasil.

Essa discussão de que houve um roubo da história, um assassinato de epistemologias e apagamentos das filosofias ancestrais africanas ao longo dos séculos, persistindo até a atualidade, é própria das ciências humanas e colabora para que os profissionais da educação tenham uma nova referência de humanidade e que possam abrir caminhos para refletirem sobre suas próprias práticas, inclusive na maneira como os conteúdos são postos nos currículos e porquê são eleitos para estarem ali. E o cientista Cheikh Anta Diop é um nome cujos trabalhos precisam ser divulgados para os professores de todas as áreas.

Linguagens e códigos afrocentrados

Aqui, a ideia é compreender como a Lei 10.639/2003, entendida numa perspectiva afrocêntrica (ASANTE, s/d), colabora para o campo das linguagens. Para tal, utiliza-se o livro *O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação* (2017), de Nilma Lino Gomes. A autora ressalta a importância do movimento negro como educador nesse percurso de luta, tema que foi apresentado anteriormente ao falar sobre a trajetória da Lei 10.639/2003.

No entanto, Gomes destaca uma perspectiva teórica utilizada por ela que nos é cara para pensar sobre a linguagem: as categorias de análise da pedagogia das ausências e das emergências. Nesse sentido, autora reflete a corporeidade negra como um saber Afrodiaspórico que, na educação, vem sendo produzido ativamente como uma ausência.

Essa teoria é uma derivação da sociologia das ausências e das emergências, de Boaventura Souza Santos (2010, p. 93-135). Esta, refere-se às alternativas à globalização hegemônica (relacionadas com o colonialismo, o capitalismo e o neoliberalismo) que, na luta contra a exclusão e a discriminação, precisam combater os desperdícios das experiências sociais através de um novo

modelo de racionalidade que ele chama de razão cosmopolita (em oposição à razão indolente, fruto da modernidade).

Seguindo esse pensamento, Boaventura propõe que a sociologia das ausências seja uma operação capaz de transformar objetos impossíveis em possíveis e, com base neles, transformar as ausências – produzidas ativamente pela razão metonímica (um dos tipos da razão indolente) – em presenças. A racionalidade moderna produz ativamente determinadas experiências sociais como ausências, o que as tornam desqualificadas, invisíveis e ininteligíveis pela ciência moderna. E, de acordo com ele ainda, um dos modos de produção dessa não existência é através da monocultura do saber – universalidade da ciência moderna –, que só poderia ser questionada pela ecologia dos saberes – diversidade epistemológica ou, usando um outro conceito que nos é muito caro, a pluriversalidade (NOGUEIRA, 2014, p. 33).

101

Nilma Lino Gomes, ao examinar a educação do negro no Brasil, utiliza esses referenciais e, mais precisamente, trabalha em cima da ideia da corporeidade negra como central nesse processo de tradução entre as diversas experiências:

À existência da monocultura do corpo e do gosto estético, que ajuda a produzir a lógica da branquitude, se contrapõe uma ecologia, a ecologia do corpo e do gosto estético. Ela produz outras lógicas corpóreas, construídas pelos grupos não hegemônicos nos seus diferentes contextos e nas relações de poder (GOMES, 2017, p. 81).

Esse sentido de corporeidade colabora para que os professores consigam transcender a ideia racista e colonial que coloca o corpo negro no lugar da subalternidade. O processo de desumanização oriundo do colonialismo está intimamente ligado com a desqualificação dos saberes e da estética do corpo negro. Por isso, para que essa lógica não seja reproduzida – mesmo quando a intenção é de valorização – é fundamental que professores entendam os significados e saberes produzidos por aquele corpo.

Desse modo, a contribuição do mestre Roxinho nos nossos encontros foi de extrema riqueza uma vez que ele trouxe os valores civilizatórios afro-brasileiros da capoeira angola como chave para repensarmos as necessidades básicas da vida. Sua contribuição se deu no sentido de oferecer uma contra-narrativa à ideia da capoeira inserida no âmbito cultural e limitada à apresentação da roda. Indo além, o mestre questionou a maneira como as escolas tratam a capoeira como um evento desconectado da realidade (principalmente quando é um evento do 20 de novembro) e a inseriu na local de retorno ancestral à África como premissa para uma educação realmente inclusiva.

O mestre Roxinho trouxe a contribuição de Azoilda Loretto da Trindade¹⁰ e os valores civilizatórios afro-brasileiros da circularidade, religiosidade, corporeidade, musicalidade, memória, ancestralidade, cooperativismo, oralidade, energia vital e ludicidade através de uma dinâmica a partir do trecho de um jogo de capoeira angola que ele exibiu em vídeo. A ideia era associar os valores civilizatórios afro-brasileiros, a partir das nossas próprias impressões do vídeo, às necessidades cotidianas da vida. Como resultado, foi criada uma teia que nos permitiu entender a capoeira angola de uma maneira mais ativa na construção de uma nova sociedade e de uma educação antirracista.

Figura 2: Mapa valores civilizatórios afro-brasileiros e capoeira angola



Fonte: Material produzido durante formação a partir da proposta do mestre Roxinho.

Nesse eixo também apontamos o conhecimento dos terreiros como essencial para a valorização e inserção de saberes emancipatórios nas práticas educativas e nas relações com os alunos. Os professores precisam se conscientizar a respeito da importância dos terreiros não somente a partir da religião¹¹, mas sim como um grande remanescente e produtor da história e da

¹⁰ Sobre a autora ver: <https://www.geledes.org.br/azoilda-presente/> (último acesso 13/10/2020).

¹¹ Nós caracterizamos também o conceito de racismo religioso. Ver ASSOCIAÇÃO DE CULTURA BANTO DO LITORAL NORTE – SP (ACUBALIN). Nkisi na diáspora: raízes bantu no Brasil. São Paulo: Governo do estado São Paulo, 2013.

cultura africana e afro-brasileira, ou seja, recodificar esse conhecimento-emancipação que foi marginalizado pela ciência moderna.

Ciências da natureza

O campo das ciências da natureza foi de extrema importância no decorrer do processo de formação dos professores do cursinho. Muitos professores tinham dúvidas a respeito de como aplicar a Lei 10.639/2003 em disciplinas como química, biologia e matemática. Isso levou a uma reflexão a respeito da própria ciência e de como essas áreas são as maiores representantes da ciência moderna.

103

Não coube no I Ciclo Formativo de Educação Antirracista do Núcleo de Estudos Yabás uma discussão aprofundada do que se entende por modernidade/colonialidade e como se deu o surgimento da ciência moderna, mas é preciso demarcar dois momentos importantes da construção da ciência ocidental: o primeiro, a chegada dos europeus na América; e, o outro, o Iluminismo (SANTOS, 2002; 2010). Essa discussão não foi ampliada no I Ciclo e optou-se por deixá-la para o II Ciclo, pois o objetivo era demonstrar de forma mais prática como trabalhar com essas disciplinas.

A referência utilizada foi o livro *Descolonizando Saberes: a Lei 10.639/2003 no ensino de ciências* organizado por Bárbara Carine e Katemari Rosa (2018). Três artigos em específico foram apresentados: Uma proposta didática para descolonizar o “Teorema de Pitágoras” em cursos de licenciaturas em matemática (p. 57-74); A cor da sua pele faz alguma diferença? Uma proposta de ensino interdisciplinar antirracista a partir do estudo da melanina (p. 75-88); Biologia decolonial, vida e genocídio da juventude negra (p. 89-96).

Ainda que o nascimento da ciência moderna não tivesse sido abordado de forma direta, o primeiro artigo, escrito por Getúlio Rocha Silva, trouxe a ideia das ciências da natureza como *locus* privilegiado da racionalidade europeia que nega sistematicamente outras formas de produção de conhecimento e que tem na matemática e na biologia, principalmente, o baluarte da ciência da moderna simbolizando o rigor científico, corroborando com a crença de que esses campos são supostamente neutros – e, por isso, inquestionáveis.

E, aqui, em sintonia com o que foi discutido no eixo das ciências humanas, retoma-se o entendimento do racismo não somente no âmbito das interações sociais, mas também no âmbito epistemológico, ou seja, na esfera da produção do conhecimento, o que implica em desumanização e gera uma série de problemas sociais.

Nesse sentido, a racionalidade moderna é associada com a espaço europeu de forma que todo o pensamento fora desse lugar geopolítico é negado. É o que foi explanado sobre o epistemicídio

e que incide diretamente na maneira como estudamos e concebemos a matemática: a partir de uma racionalidade europeia moderna ocidental excludente cuja suposta neutralidade contribui para que aspectos da matemática de culturas não europeias fossem vistos apenas como curiosidades ou como conhecimentos técnicos, eliminando todo o conhecimento oriundo do Sul dentro da lógica da colonialidade (MALDONADO-TORRES in BERNARDINO-COSTA et al, 2020, p. 35-36).

Na esteira das fraudes explicitadas por Cheikh Anta Diop, também está localizado o conhecimento matemático, sendo um de seus maiores expoentes e mais conhecidas relações, o chamado Teorema de Pitágoras, representante máximo do roubo epistemológico. O artigo apresenta um panorama histórico sobre o epistemicídio na matemática no que tange uma série de outras relações matemáticas que podem ser trabalhadas por essa disciplina.

Os dois outros artigos apresentados, das autoras Silná Maria Batinga Cardoso e Isabela Santos Correia Rosa; e Kelly Meneses Fernandes, respectivamente, também caminham nesse sentido e oferecem ideias para construção de perspectivas afrocentradas para as disciplinas de química e biologia. As formadoras do Núcleo Yabás não possuem domínio específico nas áreas apresentadas, mas a ideia era estimular que os professores propusessem suas aulas com base no exposto e convidar pessoas com experiência para falar nesse sentido.

Por isso, a professora Regiani Reis foi convidada a colaborar na formação e nos relatou sua experiência com o projeto Desconstruindo o Racismo Científico em uma Escola (SP). Professora de ciências da rede estadual paulista, ela elaborou uma série de palestras e murais com os alunos sobre cientistas negros e negras e as suas invenções, tendo tido seu projeto exposto e premiado na Feira de Iniciação Científica – Febic – em Jaraguá do Sul. A professora também relatou sua experiência e expectativas como bolsista CNPq no Laboratório de Genoma da Unesp, em São José dos Campos, onde enfrentou desafios e obstáculos como mulher negra nesse meio.

CONCLUSÃO

O processo de formação de professores foi uma das atividades do cursinho Uneafro/Yabás, bem como do próprio Núcleo de Estudos Yabás, que mais se destacou ao longo do ano de 2020. Percebemos a importância de realizar espaços formativos com os professores como uma oportunidade de aprimorarmos a nossa pesquisa visando a prática que queremos construir. Nesse sentido, a ideia de associação entre teoria e prática ficou muito latente.

Mostrar a luta do movimento negro e o contexto de aprovação da Lei 10.639/2003 é um passo importante na construção da responsabilidade social dos educadores com a luta antirracista. Conhecer as conquistas do movimento negro no que tange ao conhecimento sobre a história da África e do negro no Brasil contribui para sensibilizar os professores quanto à importância das políticas afirmativas no combate aos danos causados pelo mito da democracia racial, pelo racismo científico, pelo privilégio da branquitude. Além disso, o (re)conhecimento dos intelectuais e militantes negros abre portas para o engajamento que o educador precisa ter, principalmente tratando-se de escola pública, onde grande parte das crianças e dos jovens é negra.

O eixo das ciências humanas se revelou essencial não só para os educadores dessa área, mas para que todos os professores consigam rever seus conteúdos a partir de novos parâmetros e compreender porque determinados conhecimentos e métodos são tidos como universais e tantos outros são silenciados. A discussão proposta aqui estimula aos educadores de diversos campos do saber a olharem para seus conteúdos e buscarem novas abordagens. Nessa perspectiva, sem querer hierarquizar ou fragmentar o conhecimento, mas no sentido contrário a isso, as ciências humanas surgiram como um campo fundamental que precisa ser melhor divulgado e valorizado para os professores de todas as áreas.

Sobre as linguagens, o mais significativo é a ideia de que a escrita e a leitura podem ser transcendidas pela corporeidade. Não que essas competências não sejam importantes, pois são, mas, em sala de aula, é importante o professor saber respeitar as diversas linguagens trazidas pelos estudantes. E esse processo envolve tanto as tradições religiosas de matriz africana, como as expressões artísticas, como a capoeira angola.

O mestre Roxinho trouxe a colaboração de como a capoeira angola envolve os valores civilizatórios afro-brasileiros, materializados por Azoilda Loretto da Trindade. Elementos esses que não se bastam em uma roda de apresentação na escola para cumprir o protocolo do 20 de novembro. As manifestações culturais afro-brasileiras são, portanto, conhecimentos, bem como o corpo negro são seus produtos e produtores, e estiveram à margem do que a ciência moderna considera como conhecimento, mas que podem insurgir como um conhecimento emancipador através da pedagogia das ausências e das emergências.

Já o último eixo foi permeado pelo núcleo duro das chamadas ciências exatas e foi o nosso maior desafio e a melhor surpresa. O relato da professora Regiani Reis e as explanações dos artigos certamente contribuíram para ampliar e tornar mais palpável para os professores da área a aplicação da Lei 10.639/2003 em seus conteúdos e em suas atitudes. Por conta da pandemia, não tivemos a oportunidade dos professores do cursinho Uneafro/Yabás criarem

suas aulas em cima dos assuntos sugeridos, mas a ideia é abrir esse espaço nas formações para que eles compartilhem experiências. E trazer novos convidados para somar nessa construção.

Por fim, o I Ciclo Formativo de Educação Antirracista do Núcleo de Estudos Yabás envolveu uma gama enorme de temas e conteúdos, mas muita coisa ficou de fora. E, dando continuidade às formações, a partir dos resultados do I Ciclo, estamos realizando o II Ciclo Formativo de Educação Antirracista do Núcleo de Estudos Yabás. Para tal, escolhemos ampliar algumas questões que ficaram latentes no I Ciclo mas não conseguimos aprofundar. Por exemplo, uma das questões que sentimos necessidade de falar é sobre a relação teoria e prática. E, nesse sentido, construímos o primeiro eixo com uma dinâmica sobre o que é educação popular para os professores. As nossas maiores referências são Paulo Freire e bell hooks.

Já no segundo eixo, a ideia é ampliar o sentido das ciências humanas com o pensamento negro através dos pan-africanistas e do paradigma afrocêntrico, que não foi aprofundado, reforçando a ideia do privilégio branco, da branquitude e da assimilação. No campo das linguagens, estamos trabalhando com a ideia da estética negra, da cosmogonia ioruba e da ginga como produtora de conhecimento. E iremos contar nesse momento com a participação da nossa professora de redação, Gislene dos Santos Pereira, que irá apresentar sobre a literatura afro-brasileira através de autoras negras. A interação dessa professora tem sido o tipo de resposta que buscamos com os professores parceiros e que estamos encontrando com o grupo, de um modo geral.

Por fim, no último eixo, sentimos a necessidade de assumir a importância que as ciências humanas têm no processo de entendimento de como a racionalidade científico-instrumental está comprometida tanto com a educação básica, como o ensino superior. Esse tipo de comprometimento tem prejudicado que saberes fora do cânone possam ser visibilizados e produzidos como existentes.

Por isso, é preciso incorporar nesse eixo, assim como no campo da pedagogia, de modo geral, as ciências humanas como fundamental no processo de revisão da racionalidade moderna através de uma discussão acurada sobre colonialidade/modernidade e universalidade para alcançarmos a decolonialidade e a pluriversalidade.

No entanto, não podemos perder de vista as sugestões práticas para inspirar nossos professores. Com isso, trabalharemos outros artigos do livro da Bárbara Carine – que tem sido uma grande referência da área – e pretendemos engajar os professores de matemática, biologia e química, que já se demonstraram interessados em rever os currículos, para apresentarem as suas ideias.

REFERÊNCIAS

- ASANTE, Molefi Kete. **Afrocentricity**. Disponível em <http://www.asante.net/articles/1/afrocentricity/>. Acesso em 11 de outubro de 2020.
- ASSOCIAÇÃO DE CULTURA BANTO DO LITORAL NORTE – SP (ACUBALIN). **Nkisi na diáspora: raízes bantu no Brasil**. São Paulo: Governo do estado São Paulo, 2013.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988, p.11-15.
- BRASIL. **Lei 10.639/2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações Etnicorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC, 2004.
- BRASIL. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações etnicorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: SECAD; SEPPIR, 2009.
- BRASIL. BNCC. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC. Brasília, 2017.
- CARDOSO, Marcos. **O movimento negro em Belo Horizonte: 1978-1998**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2002.
- DIOP, Cheikh Anta. **The African origin of civilization: myth or reality**. Chicago: Lawrence Hill and Co., 1974.
- FUNARI, Pedro Paulo. **Grécia e Roma**. São Paulo: Contexto, 2013.
- GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Maio/Jun/Jul/Ago, 2003, n. 23. p. 75-85.
- GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: Kabengele Munanga. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC, 1999, p. 55-62.
- GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan/abr 2002.
- JAMES, George. **Stolen Legacy**. EUA: Start Publishing LLC, 2012 (e-book).
- MALDONADO-TORRES, Nelson. Análítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón (orgs). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **Para entender o negro no Brasil de hoje**: história, realidades, problemas e caminhos. São Paulo: Global: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, 2004 (Coleção Viver, Aprender).

NASCIMENTO, Abdias. **13 de maio uma mentira cívica**. Discurso proferido pelo Senador Abdias Nascimento por ocasião dos 110 anos da Abolição no Senado Federal. Brasília, 1998.

NASCIMENTO, Abdias. **Teatro Experimental do Negro**: trajetória e reflexões. Estudos Avançados, 18 (50), 2004.

NASCIMENTO, Abdias. Quilombismo: um conceito emergente do processo histórico-cultural da população afro-brasileira. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 197-218.

NOGUEIRA, Renato. **O ensino de filosofia e a lei 10.639/2003**. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares; ROSA, Katemari (org.). **Descolonizando saberes**: a Lei 10.639/2003 no ensino de ciências. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2018.

SADER, Eder. **Quando novos personagens entraram em cena**: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo, 1970-80. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 4ª edição, 2001.

SANTOS, Boaventura. Da ideia de universidade à universidade de ideias. In: SANTOS, Boaventura. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1995, 187-233.

SANTOS, Boaventura. Uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 93-135.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. **A invenção do “ser negro”**: um percurso de ideias que naturalizaram a inferioridade dos negros. São Paulo: Educ/Fapesp; Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

TEIXEIRA, Mariana Castro. **Educação das Relações Étnico-Raciais & Educação de Jovens e Adultos**: a trajetória do livro Para entender o negro no Brasil de hoje, de Nilma Lino Gomes e Kabengele Munanga. [Dissertação de mestrado]. Guarulhos: Programa de Pós-graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência da Universidade Federal de São Paulo, 2017.

TEIXEIRA, Mariana Castro. **Alteridade & Identidade em ‘Para entender o negro no Brasil de hoje’, de Kabengele Munanga e Nilma Lino Gomes**. Revive - Revista de Ciências do Estado, Belo Horizonte, v.2, n.2, ago./dez. 2017, p. 266-300.