

POR UMA DESOBEEDIÊNCIA EPISTÊMICA: SOBRE LUTAS E DIRETRIZES CURRICULARES ANTIRRACISTAS

*Luiz Fernandes de Oliveira¹
Mônica Regina Ferreira Lins²*

Resumo: O objetivo deste texto é realizar uma pequena análise sobre os conteúdos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – DCNERER - e suas implicações pedagógicas nos sistemas de ensino, a partir de nossas vivências enquanto pesquisadores e professores que somos/fomos da Educação Básica. Num primeiro momento, descrevemos os principais pontos das DCNERER e, em seguida, identificamos suas possíveis implicações pedagógicas. Por último, refletimos sobre os imensos desafios na sua implementação, tendo em vista as resistências epistemológicas e políticas da parte dos profissionais da educação. Neste sentido, o texto se caracteriza como uma iniciativa modesta de tentar contribuir para o fortalecimento das lutas antirracismo na educação, e que denominamos aqui como uma ação por uma desobediência epistêmica (MIGNOLO, 2008) frente aos padrões hegemônicos e eurocêntricos de produção do conhecimento.

Palavras-chave: Diretrizes curriculares; antirracismo; lei 10.639/03; desobediência epistêmica.

FOR AN EPISTEMIC DISOBEDIENCE: STRUGGLES AND ANTI RACIST CURRICULUM GUIDELINES

Abstract: The aim of this paper is to realize a little analysis about the contents of the National Curriculum Guidelines for the Education of Racial-Ethnic Relations and the Teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture – DCNERER - and its pedagogical implications in educational systems, from our experiences as researchers and teachers who are / were in Basic Education. At a first moment, we describe the main points of DCNERER and then identify its possible pedagogical implications. Finally, we reflect on the immense challenges in its implementation, in view of the epistemological and political resistance on the part of the education professionals. In this sense, the text is characterized as a modest initiative to contribute to the strengthening of anti-racist struggles in education, which we define as an action by an epistemic disobedience (MIGNOLO, 2008) against hegemonic and Eurocentric knowledge production patterns.

Keywords: Curriculum guidelines, anti-racism, Federal Law 10.639/03, epistemic disobedience.

¹ Doutor em Educação Brasileira pela PUC-Rio. Professor Adjunto I do Departamento de Educação do Campo, Movimentos Sociais e Diversidade do Curso de Licenciatura em Educação do Campo do Instituto de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC) da UFRRJ.

² Doutora pelo Programa de Políticas Públicas e Formação Humana da UERJ. Professora Adjunta do Departamento de Ensino Fundamental do CAP – UERJ e professora do Programa de Pós-Graduação de Ensino de Educação Básica – Curso de Mestrado Profissional (PPGEB) da UERJ.



POUR UNE DÉSObÉISSANCE ÉPISTÉMIQUE: SUR LUTTES ET DIRECTRICES CURRICULIERS ANTIRACISTE

Résumé: Le but de ce papier est de réaliser une petite analyse sur le contenu des Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – DCNERER - et ses implications pédagogiques dans les systèmes éducatifs, à partir de nos expériences en tant dis chercheurs et enseignants qui sont/étions dans l'éducation de base. Initialement, nous décrivons les principaux points de DCNERER et, depuis identifions ses éventuelles implications pédagogiques. Enfin, nous réfléchissons sur les immenses défis de sa introduction, en vue de la résistance épistémologique et politique de la part des professionnels de l'éducation. En ce sens, le texte se caractérise par une initiative modeste de contribuer au renforcement de la lutte contre le racisme dans l'éducation, que nous définissons comme une action par une désobéissance épistémique (MIGNOLO, 2008) contre les modes de production hégémoniques et eurocentrique connaissances.

Mots-clés: Directrices Curriculiers; Antiracisme; Loi Fédérale 10.639/03; Désobéissance Épistémique.

POR UNA DESOBEDIENCIA EPISTÉMICA: SOBRE LUCHAS Y DIRECTRICES CURRICULARES ANTIRRACISTAS

Resumen: El objetivo de este texto es realizar una pequeña análisis sobre los contenidos de las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación de las Relaciones Étnico-Raciales y para la Enseñanza de la Historia y Cultura Afro-Brasileña y Africana – DCNERER - y sus implicaciones pedagógicas en los sistemas de la enseñanza, a partir de nuevas vivencias mientras pesquisadores y profesores que somos/fuertes de la Educación Básica. En el primer momento,describimos los principales puntos de las DCNERER y, enseguida, identificamos sus posibles implicaciones pedagógicas. Por último, reflejamos sobre los inmensos desafíos en su implementación, llevando en cuenta las resistencias epistemológicas y políticas de la parte de los profesionales de la educación. En este sentido, el texto se caracteriza como una iniciativa modesta de intentar contribuir para el fortalecimiento de las luchas antirracismo en la educación, y que denominamos acá como una acción por una desobediencia epistémica (MIGNOLO, 2008) frente a los padrones hegemónicos y eurocéntricos de producción de conocimiento.

Palabras-clave: Directrices curriculares; Antirracismo; Ley Federal 10.639/03; Desobediencia epistémica.

*"Até que os leões tenham suas histórias,
os contos de caça glorificarão sempre o caçador."
Provérbio Africano*

Em junho 2004, nos encontrávamos na cidade de Santos (SP) participando de um seminário promovido pela organização não governamental *Casa de Cultura da Mulher*



Negra. Era um Seminário Nacional de Educação e Cultura Afro-Brasileira em que estavam presentes diversos militantes do movimento negro e especialistas na área de educação.

Neste, estava presente a professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, então membro do Conselho Nacional de Educação (CNE). Sua presença foi marcada por uma das primeiras apresentações da Resolução 01/2004 do CNE e o conteúdo detalhado do parecer 03/2004 do CNE, que instituía as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER) e que também fundamenta teoricamente as diretrizes e regulamenta a Lei 10.639/03. Na semana seguinte ao seminário, as DCNERER foram publicadas no diário oficial da união.

Relatamos introdutoriamente este evento, pois ao vivenciá-lo, não imaginávamos que estávamos participando de um momento histórico da luta do povo negro por uma educação de qualidade e sem racismo. Dez anos após a instituição da Lei 10.639/03, ainda estamos refletindo e lutando para que as DCNERER sejam aplicadas nas instituições de ensino de todo o país.

O objetivo deste texto é realizar uma pequena análise sobre os conteúdos das DCNERER e suas implicações pedagógicas nos sistemas de ensino, a partir de nossas vivências enquanto pesquisadores e professores que somos/fomos da Educação Básica. Num primeiro momento, descrevemos os principais pontos do parecer 03/2004 do CNE e, em seguida, identificamos suas possíveis implicações pedagógicas. Fechando a reflexão, os imensos desafios na sua implementação tendo em vista as resistências epistemológicas e políticas da parte dos profissionais da educação. Neste sentido, o texto se caracteriza como uma iniciativa modesta de tentar contribuir para o fortalecimento das lutas antirracismo na educação, e que denominamos aqui como uma ação por uma desobediência epistêmica (Mignolo, 2008) frente aos padrões hegemônicos e eurocêtricos de produção do conhecimento.

DA “GUERRILHA” À LEI

Os terrores da escravidão, o mito da democracia racial e a teoria do embranquecimento não foram suficientes para impedir o “protesto negro” (MOURA, 1990)

e a resistência à opressão escravista e à hegemonia branca na construção da identidade nacional a partir do final do século XIX e início do XX. Antes da abolição, as lutas de resistência, os quilombos, as associações de escravos e ex-escravos para compra de alforrias, as comunidades religiosas e culturais, já se constituíam em instituições autônomas e organizações contra a escravidão e a dominação de uma elite branca. Com a transformação da condição de escravo para cidadão, negros e negras iniciam uma nova fase de lutas e organização. No Brasil contemporâneo, as formas de luta foram muito complexas e diversificadas sempre com a marca do movimento negro.

O conceito de movimento negro se torna comum a partir das entidades e grupos negros surgidos na década de 70, para designar coletivos de negros e negras que procuram valorizar a própria cultura, lutar contra o racismo e reivindicar melhores condições de vida. É a partir desta caracterização que as entidades, os grupos negros e a própria produção acadêmica atual, caracterizam os momentos da história republicana em que negros e negras organizaram suas lutas. No mais, a intenção aqui é destacar que a atual legislação foi fruto daquilo que Pereira (2003) chama de “Guerrilhas na Educação”. Ou seja, antes da promulgação da Lei 10.639/03 ocorreram intensas mobilizações nacionais no campo da educação e nos espaços acadêmicos que começaram a se constituir como uma onda negra nos debates nacionais.

Não vamos discorrer sobre os detalhes dessas lutas, que passam pela imprensa negra no início do século XX, pela Frente Negra Brasileira (FNB), pelo Teatro Experimental do Negro (TEN), pelo surgimento do Movimento Negro Unificado (MNU) até a Conferência contra o Racismo, a Xenofobia, a Discriminação e a Intolerância, promovida pela ONU, realizada na cidade de Durban (África do Sul), em 2001. Mas é necessário destacar que estes movimentos se constituem explicitamente como marcos para o surgimento da lei 10.639/03.

Um dos marcos históricos de ação do Movimento Negro e suas relações com os docentes e o mundo acadêmico, foi o Seminário “O Negro e a Educação” organizado pelo Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra do Estado de São Paulo e a Fundação Carlos Chagas. Segundo Pereira (2003):

Foi como um rito de passagem. As intervenções já eram manifestamente engajadas na denúncia das desigualdades raciais na educação, fato até então incomum em



eventos com essa temática. (...) Com clareza apresentavam a concepção de que nos currículos, equipamentos e procedimentos didáticos se encontravam fatores fundamentais de reprodução do racismo, potencializando os elevados índices de repetência e evasão escolar entre a população negra (PEREIRA, 2003, p. 28).

Deste seminário se produziu a já clássica e pioneira publicação dos Cadernos de Pesquisa nº. 63, de novembro de 1987, revista acadêmica da Fundação Carlos Chagas. Neste número, encontram-se diversas formulações e reflexões sobre livros didáticos, ensino de História da África, avaliação sobre a participação dos negros na estrutura de Estado, reflexões sobre diversas experiências com educação popular e cultura negra, os efeitos do racismo nas crianças negras escolarizadas, diversos projetos na área quilombola, entre outras. Destacam-se, igualmente, personalidades e militantes históricos do movimento negro e do mundo acadêmico como: Luiz Alberto Oliveira Gonçalves, Joel Rufino dos Santos, Henrique Cunha Jr. Carlos Hasenbalg, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva além de membros de diversas organizações negras e também do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

A partir dessa conjuntura histórica é que surgem também as discussões no campo das ações afirmativas na década de 1990, como por exemplo, a polêmica que envolve a sociedade acerca das cotas para negros nas universidades públicas e outros setores governamentais e produtivos.

Hoje nos deparamos, por conta dessas iniciativas, com uma série de polêmicas que, diferentemente de períodos anteriores, colocam a questão racial no cotidiano de discussões acadêmicas e de políticas públicas. É possível afirmar que o senso comum assentado na afirmação da democracia racial já não é tão sólido e está sendo contestado e fragilizado. Neste processo, os movimentos negros brasileiros, a partir das influências e reflexões internacionais, especialmente de movimentos intelectuais, movimentos negros nos Estados Unidos, movimentos de libertação nacional na África, forjaram novos conceitos e classificações para os negros brasileiros como o conceito de “consciência negra”, “negro é lindo”, “não deixe sua cor passar em branco”, além da ressignificação do 13 de maio e da construção do dia nacional da consciência negra em 20 de novembro. Outro elemento foi o próprio conceito de negro.

De “cor preta” ou “negro” como terminologia pejorativa, o movimento, ainda de forma incipiente, consegue ressignificar a categoria “negro” como símbolo de uma



condição étnica e racial. Até a noção de “raça” é ressignificada, não se tratando mais de uma noção biológica, mas política, ou seja, “raça negra” como um conjunto de indivíduos que possuem histórias e culturas comuns, no passado e no presente.

Toda esta construção conceitual, ou seja, “consciência negra”, “negro” e “raça” como expressão de uma “política identitária” (Hall, 1997) pode ser caracterizada na perspectiva de um pensamento crítico de fronteira (Walsh, 2005) que significa tornar visível outras lógicas e formas de pensar, diferentes da lógica eurocêntrica e dominante. Pois, estas reconceitualizações, partem da perspectiva das experiências subalternizadas pela colonização europeia.

Para Quijano (2005), o conceito de raça é uma invenção europeia que engendrou formas de dominação onde a apropriação dos produtos do trabalho era acompanhada pela classificação de povos e culturas. As terminologias “negro” e “raça”, por exemplo, se processam nesta história colonial. Neste sentido, as ressignificações promovidas pelos movimentos negros, propiciam aquilo que Mignolo (2003) denomina de diferença colonial, ou seja, pensar a partir das ruínas, das margens criadas pela colonialidade³ do poder, das experiências e histórias subalternizadas. Não se trata aqui de resgate de autenticidades identitárias, mas sim de uma operação conceitual a partir de um lócus específico de enunciação, marcada pela opressão, discriminação e racismo contra aqueles considerados não brancos. Alguns discursos e formulações dos movimentos negros, em nosso século, evidenciam a possibilidade concreta da emergência de uma razão subalterna (MIGNOLO, 2008), ou seja, um conjunto diverso de práticas teóricas que emergem em determinados contextos em resposta aos legados coloniais e dialogando com estes.

Nestes processos, a nova constituição brasileira que caracterizou o racismo como crime inafiançável, o reconhecimento do racismo pelo Estado brasileiro e as marchas do centenário da abolição e, sete anos depois, a marcha dos 300 anos da morte de Zumbi dos

³ Segundo Maldonado-Torres (2007), “a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da idéia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em manuais de aprendizagem, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no senso comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente. (Maldonado-Torres, 2007, p. 131).

Palmares, foram momentos de guerrilhas que contribuíram decisivamente para o surgimento da Lei 10.639/03. Este processo de luta e mobilização, também contribuiu para a produção de novos conhecimentos e novas perspectivas epistemológicas no campo do conhecimento histórico.

Neste sentido, o Brasil, como signatário da “Declaração de Durban”, revigorou o debate sobre a implementação de políticas de ações afirmativas como estratégia de combate ao racismo e, após a posse do presidente eleito, Luiz Inácio Lula da Silva, em 2002, como resultado de uma negociação entre o governo e a sociedade civil, foi criada, em 21 de março de 2003, a Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial - SEPPIR, órgão assessor da Presidência da República.

Para muitos militantes do movimento negro, a SEPPIR, foi a materialização de uma histórica reivindicação do movimento negro em âmbito nacional e internacional. De fato, foi a primeira vez que o Estado se colocou como responsável pelo enfrentamento estrutural das relações de desigualdades raciais.

O longo caminho de reafirmação de reivindicações dos movimentos negros dá origem à Lei 10.639/03, um projeto de lei apresentado em 11 de março de 1999 pelos deputados federais Ester Grossi (educadora) e por Ben-Hur Ferreira (oriundo do Movimento Negro), ambos do PT. A lei modificou a LDBEN e foi sancionada pelo Presidente Lula e pelo Ministro Cristovam Buarque, em 09 de janeiro de 2003. Ela torna obrigatória a inclusão no currículo oficial de ensino da temática “História e Cultura Afro-brasileira”. Da lei, surge o parecer 03 do CNE de 2004 que vai regulamentar o novo artigo da LDBEN.

MUDANDO OS TERMOS DA CONVERSA EPISTEMOLÓGICA

Como veremos adiante, o parecer que fundamenta as DCNERER abre uma nova demanda no campo educacional brasileiro, qual seja, o reconhecimento da diferença afrodescendente com uma certa intencionalidade de reinterpretar e ressignificar a História e as relações étnico-raciais no Brasil pela via dos currículos da educação básica. No entanto, esse processo de implementação da Lei, vem trazendo, ao mesmo tempo, tensões, desafios e inquietações para a formação docente, principalmente dos professores das Ciências Humanas.



As DCNERER referenciam-se no reconhecimento do multiculturalismo como dado da realidade brasileira, na perspectiva da interculturalidade e na crítica ao eurocentrismo nos currículos oficiais. Sua proposta de releitura da História traz implicações objetivas para a prática de ensino e a formação docente, uma vez que, até recentemente, a grande maioria dos professores teve, em geral, em sua formação inicial, uma perspectiva teórica marcadamente hegemônica por um olhar eurocêntrico e monocultural (Silva, 2001). Vejamos um aspecto do parecer:

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. (...). É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz européia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e européia (Brasil, 2004, p. 8).

As deliberações do CNE são normativas e a Lei 10.639/03 tem um caráter obrigatório. Entretanto, um aspecto relevante na atual conjuntura das políticas educacionais é que há, neste caso, uma obrigatoriedade de conteúdos a serem ministrados no âmbito das disciplinas curriculares que compõem o Ensino Básico.

Estes conteúdos se resumem em:

- 1- O ensino de *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, (...) envolverá articulação entre passado, presente e futuro no âmbito de experiências, construções e *pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro*. (...) e tem por objetivos o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, (...) e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas.
- 2 - O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana se fará por diferentes meios, em atividades curriculares ou não, em que: - se explicita, busque compreender e interpretar, na perspectiva de quem o formule, diferentes formas de expressão e de organização de raciocínios e pensamentos de raiz da cultura africana; (...).
- 3 - O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a educação das relações étnico raciais, tal como explicita o presente parecer, se desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas, (...).
- 4 - O ensino de *História Afro-Brasileira* abrangerá, entre outros conteúdos, iniciativas e organizações negras, incluindo a história dos quilombos, (...) a começar pelo de Palmares, e de remanescentes de quilombos, que têm contribuído para o desenvolvimento de comunidades, bairros, localidades, municípios, regiões (Exemplos: associações negras recreativas, culturais, educativas, artísticas, de



assistência, de pesquisa, irmandades religiosas, grupos do Movimento Negro)..

5 - Datas significativas para cada região e localidade serão devidamente assinaladas. O 13 de maio, Dia Nacional de Luta contra o Racismo, será tratado como o dia de denúncia das repercussões das políticas de eliminação física e simbólica da população afro-brasileira no pós-abolição, e de divulgação dos significados da Lei áurea para os negros. No 20 de novembro será celebrado o Dia Nacional da Consciência Negra, (...). Entre outras datas de significado histórico e político deverá ser assinalado o 21 de março, Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial.

6- Em História da África, tratada em perspectiva positiva, (...) ao papel dos anciãos e dos griots como guardiões da memória histórica; - à história da ancestralidade e religiosidade africana; - aos núbios e aos egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade; - às civilizações e organizações políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbábwe; - ao tráfico e à escravidão do ponto de vista dos escravizados; - ao papel dos europeus, dos asiáticos e também de africanos no tráfico; - à ocupação colonial na perspectiva dos africanos; - às lutas pela independência política dos países africanos; - às ações em prol da união africana em nossos dias, bem como o papel da União Africana, para tanto; - às relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora;

7 - à formação compulsória da diáspora, vida e existência cultural e histórica dos africanos e seus descendentes fora da África; - à diversidade da diáspora, hoje, nas Américas, Caribe, Europa, Ásia; - aos acordos políticos, econômicos, educacionais e culturais entre África, Brasil e outros países da diáspora.

8 - O ensino de Cultura Afro-Brasileira destacará o jeito próprio de ser, viver e pensar (...) como congadas, moçambiques, ensaios, maracatus, rodas de samba, entre outras - O ensino de Cultura Africana abrangerá: - as contribuições do Egito *para a ciência e filosofia ocidentais*; - *as universidades africanas Tambkotu, Gao, Djene que floresciam no século XVI*; - *as tecnologias de agricultura, de beneficiamento de cultivos, de mineração e de edificações trazidas pelos escravizados*, bem como *a produção científica*, artística (artes plásticas, literatura, música, dança, teatro) política, na atualidade .

9 - O ensino de História e de Cultura Afro-Brasileira, far-se-á por diferentes meios, inclusive, a realização de projetos de diferentes naturezas, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes em episódios da história do Brasil, na construção econômica, social e cultural da nação, destacando-se a atuação de negros *em diferentes áreas do conhecimento*, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (...) (*grifo nosso*) (BRASIL, 2004, p. 11-13).

Alguns desses conteúdos, explicitamente colocam em questão a validade de todo conhecimento histórico acumulado a partir de uma perspectiva eurocêntrica, pois, como admitir que existiram “civilizações [africanas] que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade”?, ou ainda, “as tecnologias de agricultura, de beneficiamento de cultivos, de mineração e de edificações trazidas pelos escravizados, bem como a produção científica, artística (...)” produzidas muito antes da chegada dos europeus?



Aqui cabe lembrar famosa a afirmação de Hegel que diz:

A África não é uma parte histórica do mundo. Não tem movimentos, progressos a mostrar, movimentos históricos próprios dela. Quer isto dizer que sua parte setentrional pertence ao mundo europeu ou asiático. Aquilo que entendemos precisamente pela África é o espírito ahistórico, o espírito não desenvolvido, ainda envolto em condições de natural e que deve ser aqui apresentado apenas como no limiar da História do mundo (HEGEL, 1999, p. 174).

Para este autor, os cânones, o modelo, o padrão de comparação, é o “centro” da História Mundial, ou seja, a Europa. Aqui, o outro foi visto como mera natureza, uma visão que se popularizou no século XVIII e que teve suas repercussões na sua obra sobre a Filosofia da História. Numa leitura atenta das novas DCNERER, identificamos dentre seus objetivos a garantia do igual direito às Histórias e culturas que compõem a nação brasileira e que os conteúdos propostos devem conduzir à reeducação das relações étnico-raciais, por meio da valorização da História e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos.

Esta demanda destinada aos sistemas de ensino, escolas e professores, responde às reivindicações de políticas de ações afirmativas, reparações, reconhecimento e valorização de Histórias, culturas e identidades dos movimentos sociais negros. Busca combater o racismo a partir do reconhecimento estatal e propõe a divulgação e produção de conhecimentos que eduquem cidadãos que valorizem seu pertencimento étnico.

Alguns pontos são destacados para efetivação dessas demandas político-pedagógicas, tais como: reparação, reconhecimento e valorização, traduzindo-se em ressarcimento de danos também no âmbito educacional e rompimento da visão liberal do sistema meritocrático.

Por outro lado, o termo reconhecimento implica: desconstruir o mito da democracia racial; adotar estratégias pedagógicas de valorização da diferença; valorizar a luta antirracista; questionar as relações étnico-raciais baseadas em preconceitos e o respeito às pessoas negras. Estes aspectos configuram as políticas de ações afirmativas e estas demandas, portanto, podem se converter em políticas públicas de educação.

As diretrizes determinam também algumas condições para sua realização como: condições objetivas de trabalho para os profissionais da educação, reeducação das relações entre brancos e negros; ressignificação dos termos raça e etnia como categorias de análise e, no sentido político, a superação do etnocentrismo europeu, a discussão do tema por toda



a comunidade escolar e a perspectiva da interculturalidade em educação, ou como afirma o documento do CNE: “(...), a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime” (Brasil, 2004, p. 06).

Estas orientações, constituem uma decisão política, com fortes repercussões pedagógicas e que dizem respeito a todos os cidadãos numa sociedade multicultural e pluriétnica, ou seja, trata-se de ampliar o foco dos currículos, questionar seu caráter eurocêntrico e favorecer o reconhecimento da diferença. Mais do que uma inclusão de novos conteúdos, supõe repensar relações e estimular procedimentos interculturais que também envolva um compromisso com o entorno sócio-cultural da escola.

Assim, as noções básicas que fundamentam o texto do CNE dizem respeito à igualdade básica dos sujeitos de direitos e o reconhecimento dos diferentes grupos étnico-raciais. A nova legislação associa nação democrática com o reconhecimento de uma sociedade multicultural e pluriétnica, com o objetivo de educar na pluralidade para a interculturalidade e a valorização das identidades:

A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem os cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam a todos respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira (BRASIL, 2004, p. 19).

O claro objetivo das novas diretrizes, que se expressa na inclusão de História e cultura afro-brasileira e africana nos currículos da educação básica, mobiliza discussões e possibilidades de ações pedagógicas que não são novidades para a grande maioria dos docentes, ou seja, o currículo e a formação docente.

Entretanto, uma questão se apresenta nas diversas experiências docentes e na literatura acadêmica: como aplicar um dispositivo legal, que faz uma escolha teórica não eurocêntrica, numa realidade em que enfoques teóricos e epistemológicos eurocêntricos, vêm tradicionalmente, fundamentando a prática de ensino da maioria dos docentes?

Segundo Pereira e Silva (2007), por um lado, há uma disputa epistemológica quanto à interpretação da História e as perspectivas de análise social das relações raciais, por outro, o campo do conhecimento histórico no Brasil vivencia profundas mudanças interpretativas



que, em geral, ainda não chegaram às salas de aula. Neste sentido, o impasse epistemológico é um dos mais evidentes na medida em que os conteúdos propostos pelas diretrizes curriculares se encarregam de tentar construir uma nova interpretação da própria História do Brasil.

As Diretrizes Curriculares estabelecem, como vimos, algumas determinações de conteúdo no ensino de História que, além do fato de estarem ausentes nas formações iniciais dos docentes, mobilizam uma reorientação epistemológica da interpretação da História (MOORE, 2007).

Para Moore (2007) contar a História da África, é dar um estatuto epistemológico aos povos subalternizados e deslocar o foco de constituição e dinâmica da própria formação do ocidente europeu e da nação brasileira. Esta desconstrução, ainda segundo este autor, pode gerar confusões e até uma reação conservadora, pois se trata de um profundo questionamento a uma interpretação histórica hegemônica que perpetrou uma “rejeição ontológica do outro” (MOORE, 2007, p. 12).

Isto fica evidente no conteúdo proposto sobre o estudo das tecnologias africanas, sobre o conhecimento científico etc, pois, falar de contribuição científica e filosófica para o ocidente ou de tecnologias como a mineração, é de fato desconstruir, por exemplo, as bases epistemológicas do papel civilizatório dos africanos escravizados no Brasil. Segundo Costa e Silva (2007), a época da mineração no Brasil só foi possível devido aos conhecimentos milenares dos africanos das técnicas de metalurgia, fundição de metais e extração de minérios no subsolo. Ressalta ainda que até a revolução industrial, os europeus não dominavam com tanta propriedade as técnicas da metalurgia como faziam algumas sociedades africanas há milhares de anos.

Portanto, do ponto de vista da construção do conhecimento histórico, fica evidente que novas interpretações, com base em pesquisas internacionais recém publicadas, estão sendo propostas aos sistemas de ensino e principalmente aos docentes, no que tange à interpretação da História e da constituição da nacionalidade brasileira. Estas propostas já estão presentes, inclusive, em publicações oficiais do Ministério da Educação e Cultura: “Em todo o continente e em diversas épocas, os povos africanos desenvolveram sistemas de escrita e de altos conhecimentos na astronomia, na matemática, na agricultura, na navegação, na metalurgia, na arquitetura e na engenharia” (BRASIL, 2006, p. 38).

Em outra publicação do MEC “Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03”, que reúne uma coletânea de artigos de diversos estudiosos das questões que envolvem relações raciais e educação e têm como objetivo “planejar, orientar e acompanhar a formulação e a implementação de políticas educacionais, tendo em vista as diversidades de grupos étnico-raciais como as comunidades indígenas, a população afrodescendente dos meios urbano e rural (...)” (BRASIL, 2005, p. 7), afirma-se, em nome do Estado brasileiro que:

(...) a História da espécie humana se confunde com a própria História da África, onde se originaram, também, as primeiras civilizações do mundo (...) (Ibid, p. 136).

(...) o novo empreendimento docente preconizado na Lei 10.639/03 não poderá prescindir da historiografia especificamente produzida por africanos, sem ferir gravemente as exigências de rigor e de respeito pela verdade cientificamente elaborada e demonstrada (Ibid, p. 158).

Reconhece-se hoje que dentre os principais fatores que fizeram com que os povos europeus se voltassem para a África e a transformassem no maior reservatório de mão-de-obra escrava jamais imaginado pelos seres humanos, estava a tradição dos povos africanos de bons agricultores, ferreiros e mineradores (Ibid, p. 171).

Como avaliar o impacto da diferença entre o postulado de Hegel de que a África não possui História, que influenciou gerações de filósofos e historiadores (e a própria constituição epistêmica da modernidade), e essas afirmações históricas, transformadas em oficiais pelo estado Brasileiro, nos currículos oficiais?

A crítica proferida pelas teorizações pós-coloniais (MIGNOLO, 2003, DUSSEL, 2005, entre outros) sobre a construção de um imaginário ocidental que forjam políticas coloniais e ao mesmo tempo uma geopolítica do conhecimento que, tem em si, uma visão eurocêntrica sobre o outro, aparece em um dos conteúdos do curso a distância, realizado em 2006 pelo MEC em parceria com a Universidade da Brasília (UNB), denominado Africanidades Brasil:

Não podemos esquecer que os elementos que embasaram as bulas papais, que autorizavam os reis portugueses a escravizar eternamente os mulçumanos, os pagãos e os africanos negros, foram retirados de um imaginário maior, no qual o negro e os infiéis eram tipificados como inferiores aos homens da cristandade europeia (BRASIL, 2006, p. 2).

Nas reflexões da literatura acadêmica a partir dos anos noventa, é possível identificar que a questão da identidade nacional e da reescrita das Histórias do povo negro no Brasil possibilitam a mobilização do debate sobre a colonialidade, pois a História dos



negros no Brasil foi invisibilizada com o claro propósito de constituir uma nacionalidade em termos eurocêntricos.

Partindo dessas referências, consideramos pertinente colocar questões como: será que o resgate dessas Histórias, numa perspectiva de políticas públicas de reconhecimento da diferença colonial – isto é, História da África como elemento condicionador na formação da nação brasileira e as propostas oficiais de reparações – pode mobilizar um projeto de emancipação epistêmica, na perspectiva de produção de um pensamento outro? Será que as mobilizações políticas e acadêmicas, a partir das diretrizes e das produções teóricas, pode se configurar num novo lócus de enunciação da subalternidade colonial? É possível pensar o movimento social em torno das diretrizes como uma expressão da diferença colonial ou um embrião de uma perspectiva intercultural crítica na formação docente e nos currículos?

Essas perspectivas se apresentam como possibilidades, já que a desobediência epistêmica, é um processo em disputa e que não se desenvolve somente nas estruturas do Estado-Nação, como é o caso das iniciativas publicadas pelo Ministério da Educação.

Neste sentido, a proposta de uma pedagogia intercultural crítica, requer a superação tanto de padrões epistemológicos hegemônicos no seio da intelectualidade brasileira como a afirmação de novos espaços de enunciação epistêmica dos movimentos sociais. Segundo Gomes (2009), descrevendo a crescente influência da intelectualidade negra brasileira neste debate, principalmente em educação, afirma:

(...) eles produzem conhecimento e localizam-se no campo científico. São intelectuais, mais de um outro tipo de intelectual, pois produzem um conhecimento que tem como objetivo dar visibilidade a subjetividades, desigualdades, silenciamentos e omissões em relação a determinados grupos sócio-raciais e suas vivências (GOMES, 2009, p. 421).

O que podemos verificar é a possibilidade de uma disputa que está aberta, sem prazos e sem elaborações consolidadas, mas que, com as iniciativas do Estado brasileiro e dos movimentos sociais, colocam na agenda das políticas públicas uma nova possibilidade:

Falar sobre diversidade e diferença implica posicionar-se contra processos de colonização e dominação. É perceber como, nesses contextos, algumas diferenças foram naturalizadas e inferiorizadas sendo, portanto, tratadas de forma desigual e discriminatória. É entender o impacto subjetivo destes processos na vida dos sujeitos sociais e no cotidiano da escola (BRASIL, 2007, p. 25).

Este trecho foi escrito por Nilma Lino Gomes para os cadernos de orientação



curricular do MEC, denominado “Indagações sobre o Currículo”, no volume Diversidade e Currículo. A mesma (GOMES, 2009) salienta que a resignificação da ideia de raça nos debates brasileiros, vai de encontro às elaborações de Quijano (2005), ou seja, raça como expressão da experiência de dominação colonial que fundamentou uma racionalidade específica e o eurocentrismo. Para a autora, estes debates fazem da resignificação do termo raça, uma categoria “(...) útil de análise para entender as relações raciais, colocando-se no terreno político e epistemológico de desconstrução mental (...)” (2009, p. 429), resignificando e descolonizando conceitos e categorias.

Outro aspecto que pode se evidenciar é o fato de por em discussão nos sistemas de ensino e no próprio espaço acadêmico, a questão do racismo epistêmico, isto é, a operação teórica que, por meio da tradição de pensamento e pensadores ocidentais, privilegiou a afirmação de estes serem os únicos legítimos para a produção de conhecimentos e como os únicos com capacidade de acesso à universalidade e à verdade.

O racismo epistêmico considera os conhecimentos não-ocidentais como inferiores. Se observarmos o conjunto de pensadores que integram as disciplinas acadêmicas, vemos que todas as disciplinas, sem exceção, privilegiam os pensadores e teorias ocidentais, sobretudo aquelas dos homens europeus e/ou euro-norte-americanos (GROSGOUEL, 2007).

Nos debates contemporâneos, negar a existência de Histórias fora dos marcos conceituais e historiográficos do ocidente, é uma quimera, a qual somente se pode chegar através de uma postura ahistórica. Além disso, almejar uma reflexão sobre o ensino de História e suas bases epistemológicas, requer a necessidade de se operar uma mudança de paradigmas, como pré-condição para o reexame inclusive da interpretação da História brasileira, à luz de ângulos novos, sugeridos pelas recentes descobertas científicas que têm resultado na revolução na historiografia. Essa mudança de paradigma implica também na construção de uma nova base epistemológica para se pensar os currículos propostos pela nova legislação, ou seja, novos espaços epistemológicos e interculturais críticos.

Enfim, o que estamos refletindo diz respeito, dependendo das ações políticas dos sujeitos envolvidos, ao estabelecimento de conflitos, confrontos e negociações epistêmicas, possibilitando algo novo e pondo em evidência a desobediência epistêmica no contexto



educacional brasileiro. Está se abrindo uma disputa epistemológica como essa que o MEC declara?

(...) podemos dizer que há, também, na educação brasileira, uma monocultura do saber que privilegia o saber científico (transposto didaticamente como conteúdo escolar) como único e legítimo. Essa forma de interpretar e lidar com o conhecimento se perpetua na teoria e na prática escolar em todos os níveis de ensino desde a educação infantil até o ensino superior. Ao mesmo tempo, existem focos de resistência que sempre lutaram contra a hegemonia de certos conteúdos escolares previamente selecionados e o apogeu da ciência moderna na escola brasileira. Estes já conseguiram algumas vitórias satisfatórias. Tal processo vem ocorrendo, sobretudo, nas propostas mais progressistas de educação escolar tais como: educação do campo, educação indígena, educação e diversidade étnico-racial, educação inclusiva, educação ambiental e EJA. Estas propostas e projetos têm se realizado - não sem conflitos - em algumas escolas públicas e em propostas pedagógicas da educação básica. (...) Nessa perspectiva, os movimentos sociais conquanto sujeitos políticos podem ser vistos como produtores de saber (BRASIL, 2007, p. 31).

O contexto dessa afirmação, num documento oficial de Estado, refere-se as discussões epistemológicas que se abrem com a questão da diversidade na educação brasileira. Pois, uma das dimensões apontadas pelo documento do MEC sobre o currículo e a diversidade é aquela de considerar os saberes produzidos pelas diferentes sociedades e povos não como saberes subalternos, mas como conhecimentos que foram invisibilizados em função dos “interesses dos grupos sócio-raciais hegemônicos” (ibid, p. 31).

Uma pergunta, então, fica para nossos debates e lutas: Será que esta legislação possibilita a visibilidade de outras lógicas históricas e locais diferente da lógica eurocêntrica, sem pretensões universais, além de pôr em debate a descolonização epistêmica? Ou ainda: Será que estaremos mudando os conteúdos ou os termos da conversa epistemológica?

DO JEITO QUE COMEÇOU VAI CONTINUAR...

Para quem lutou e continua lutando por uma educação antirracista, não há dúvida de que um dos pressupostos básicos de entendimento da atual situação de implementação das DCNERER é a compreensão de que “só a luta faz a Lei”.

O movimento negro nos anos de 1970 iniciou uma mobilização por afirmação de uma identidade própria e construiu alianças com o conjunto dos movimentos sociais,

principalmente com os professores. Em conjunto com muitos intelectuais, nos anos de 1980 e 1990, conseguiu um lugar de disputa real sobre ressignificações de categorias e conceitos e foi mais além, começou a interferir em políticas públicas – primeiramente de forma localizada e depois em nível nacional – que lhe deram um novo fôlego e novas formas de alianças políticas no século XXI.

Lauro Cornélio da Rocha (2005), afirma que houve um salto qualitativo no combate à discriminação racial nas escolas a partir do movimento negro, da presença de negros e negras no espaço acadêmico e nas estruturas governamentais desde a abertura democrática em meados dos anos de 1980.

Um exemplo desta realidade se expressa quando comparamos algumas publicações com outras não oficiais, como o relatório “A África na escola brasileira” (Nascimento, 1993), do 1º Fórum Estadual Sobre Ensino da História das Civilizações Africanas na Escola Pública, realizada em junho de 1991, organizado por Elisa Larkin Nascimento. Neste, há uma vasta descrição sobre livros didáticos, dicionários e materiais pedagógicos que incitam, explicita e implicitamente o racismo nas escolas, além de vários estereótipos sobre a África e os africanos e seus descendentes no Brasil, se caracterizando como uma publicação de denúncia.

Este relatório foi divulgado em algumas escolas do Rio de Janeiro e de São Paulo. Nas suas referências bibliográficas encontram-se pouquíssimas obras relacionadas a questões pedagógicas e de material didático sobre negros e educação. Desde então, ocorreram diversas iniciativas de caráter propositivo em publicações, fóruns, concursos e, as legislações como a LDBEN, os Parâmetros Curriculares Nacionais e a culminância expressa na Lei 10.639/03.

Ainda neste aspecto, é importante ressaltar o livro “100 anos de Bibliografia básica sobre o Negro no Brasil” (Brasil, 2000), publicada pela Fundação Cultural Palmares, do Ministério da Cultura, que descreve minuciosamente centenas de livros, artigos e materiais pedagógicos publicados desde a década de 1980 no Brasil. Todo esse movimento desemboca em outro aspecto positivo dessas publicações: as iniciativas governamentais.

Eliane Cavaleiro e Ricardo Henriques explicitam nas introduções e apresentações, de uma coletânea do MEC (BRASIL, 2005), que essas publicações são fruto das discussões realizadas nos Fóruns Estaduais de Educação e Diversidade Étnico-Racial e das

elaborações dos principais especialistas na área de educação e relações étnico-raciais. Numa dessas publicações, no texto de Lucimar Rosa Dias, explicita-se que a Lei 10.639/03 demorou cerca de quatro anos para ser aprovada e que coincidiu com a ascensão do então candidato Luiz Inácio Lula da Silva a Presidência da República, em 2003, embora o projeto de Lei tenha sido apresentado em 1999, pelos deputados federais Ester Grossi e Ben-Hur Ferreira. Seguindo a trajetória de aprovação e regulamentação da Lei no CNE, a responsabilidade da redação do parecer, ficou sob os cuidados da professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e antiga militante do movimento negro em São Paulo.

O que se percebe nitidamente é a presença de estudiosos, militantes ou ex-militantes do movimento negro, cada vez mais presentes em estruturas de governo, o que por sua vez facilitou a mobilização de propostas de políticas públicas de promoção da igualdade racial na educação.

Não resta dúvida de que há uma trajetória, que se não é linear, nos convida a perceber que antigos militantes do movimento negro ascenderam aos espaços das universidades e aos espaços governamentais. Isto ajuda a explicar também as conquistas legislativas e formais sobre a inclusão das questões raciais nos sistemas de ensino e as formas propositivas, e não somente reivindicativas e de denúncias, das várias formulações no atual momento.

Neste sentido, podemos afirmar que a continuidade deste processo, visando uma real e eficaz implementação das DCNERER, só poderá ter continuidade se o movimento negro manter as articulações que constituíram o surgimento das legislações. Entretanto, queremos destacar um aspecto relevante sobre esta questão.

No que diz respeito a aplicação efetiva das DCNERER, faz-se necessário entender que o sujeito desta ação são os professores da educação básica e, a partir dessas análises, estas ações dependem de uma aliança com atores externos a escola. E neste sentido, há uma necessidade de articulação junto aos agentes de enunciação de novas formulações teóricas – a intelectualidade negra e os espaços acadêmicos – e junto aos movimentos negros. Em outros termos, um tripé que possa anunciar a diferença colonial e dar continuidade histórica às lutas dos movimentos negros e dos agentes educacionais que sempre se envolveram com as lutas antirracistas na educação.

Nilma Lino Gomes (2003), no seu artigo intitulado “Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo”, publicado quatro meses após a Lei 10.639/03 ter sido sancionada, propõe uma reflexão semelhante quando discute sobre as particularidades e possíveis relações entre educação, cultura, identidade negra e formação docente.

Através de relatos e experiências sobre o corpo e o cabelo de pessoas negras que frequentam salões étnicos em Belo Horizonte, a pesquisadora apresenta a questão da estética negra como elemento que está sempre presente na vida escolar. A partir desses relatos, questionam-se as razões destes aspectos não serem ainda discutidos nas escolas e na própria formação docente. Por outro lado, vincula a questão da identidade negra com a formação docente, ou seja, de que esta discussão deveria ser um dos aspectos da formação dos professores.

Suas afirmações se baseiam nos diversos relatos de pessoas negras que descrevem o lugar que seus professores ocupavam em suas experiências escolares, como por exemplo, na afirmação positiva de uma identidade negra ou no reforço dos estereótipos e da discriminação racial no espaço escolar e nas interações pedagógicas em sala de aula. Afirma ainda, que no aspecto da identidade negra, o corpo e o cabelo crespo são dimensões bastante presente na memória escolar dos frequentadores de salões étnicos. Neste sentido, faz uma crítica às práticas docentes que não percebem que o fracasso, a timidez e os conflitos, revelam tensões raciais no espaço escolar e interferem na autoestima de estudantes negros. Nesta pesquisa, a autora aponta possibilidades, através da estética negra, da escola e dos professores criarem situações positivas de aprendizagem a partir da própria diferença negra, sendo os salões étnicos um possível aliado nesta tarefa educativa.

Gomes, portanto, identifica a importância da Lei 10.639/03, como um dispositivo legal que pode contribuir para que escolas e professores possam construir estratégias didáticas junto com outros espaços não escolares, possibilitando inclusive enfrentar os desafios da formação docente, já que a lei inclui um novo olhar sobre a diferença e a identidade étnica, ausente por longos anos na formação profissional dos docentes.

O caminho para uma reeducação das relações étnico-raciais e de uma eficaz desobediência epistêmica, portanto, se faz e tem chances de obter êxitos, se mantiver uma perspectiva semelhante àquela que foi construída durante longos anos, com ressignificações

e novas alianças entre professores, intelectualidade negra e, o mais importante, o movimento negro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *100 anos de Bibliografia sobre o negro no Brasil*. Brasília: Fundação Cultural Palmares / Ministério da Cultura, 2000.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC, 2004.

_____. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03*. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

_____. *Educação Africanidades Brasil*. Brasília: MEC/UNB/CEAD, 2006.

_____. *Indagações sobre currículo: diversidade e currículo*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2007.

COSTA E SILVA, Alberto da. Como os africanos civilizaram o Brasil. In: *Vozes da África*. São Paulo: Biblioteca Entrelivros. Duetto Editorial, edição especial nº. 6, 2007, p. 64-69.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo. (Org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005, p. 55-70.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores (as): um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo: v. 29, nº. 1, 2003, p. 167-182.

_____. Intelectuais negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009, p. 419-441.

GROSFOGUEL, Ramón. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. *Ciência e Cultura*. São Paulo: v. 59, nº. 2, 2007, p. 32-35.

HALL, Stuart. *Identidades culturais na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.
HEGEL, G. W. Friedrich. *Filosofia da História*. Brasília: Editora UNB, 1999.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón.

(Orgs.). *El giro decolonial*. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar/Universidad Central-IESCO/Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 127-167.

MIGNOLO, Walter. *Histórias Globais projetos Locais*. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

_____. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. In: *Cadernos de letras da UFF – dossiê: literatura, língua e identidade*, n. 34, p. 287-324, 2008.

MOORE, Carlos Wedderburn. *O racismo através da História: da antiguidade à modernidade*. Disponível em: www.ipeafro.org.br/10_afro_em_foco/index.htm , 2007. Acessado 30 de maio 2007.

MOURA, Clovis. *As injustiças de Clio*. O negro na historiografia brasileira. Belo Horizonte: Oficina do livro, 1990.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. (Org.). *A África na escola brasileira*. Rio de Janeiro: CEAFFRO, 1993.

PEREIRA, Amauri Mendes. Guerrilhas na Educação: a ação pedagógica do Movimento Negro na escola pública. In: *Revista Educação em Debate*. Fortaleza: Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, v. 2, n°. 46, 2003, p. 26-35.

____ e SILVA, Joselina. Três faces do desafio acadêmico à implementação da Lei 10.639/03: a face filosófica, a face teórica e a face epistemológica. In: GONÇALVES, Maria Alice Rezende. (Org.). *Educação, arte e literatura africana de língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Quartet, 2007, p. 59-86.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo. (Org.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005, p. 201-246.

ROCHA, Lauro Cornélio da. A formação de educadores(as) na perspectiva étnico-racial na rede municipal de ensino de São Paulo (2001-2004). In: BRASIL. *História da Educação do Negro e outras Histórias*. Brasília: MEC/SECAD, 2005, p. 201-218.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Prática do racismo e formação de professores. In: DAYRELL, Juarez. (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001, p. 168-178.

WALSH, Catherine. Introducción - (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad. In: WALSH, Catherine. (Orgs.). *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial*. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005, p. 13-35.



Recebido em março de 2014
Aprovado em maio de 2014