

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS:

Reflexões para uma via de luta antirracista a partir da Lei 10.639/2003 e da epistemologia decolonial no ensino.

EDUCATION FOR RACE ETHNIC-RELATIONS:

Reflections for an anti-racist path based on law 10.639/2003 and decolonial epistemology in teaching.

EDUCACIÓN PARA LAS RELACIONES RAZA-ÉTNICAS:

Reflexiones para um caminho antirracista a partir de la Ley 10.639/2003 y la epistemologia decolonial em la enseñanza.

ÉDUCATION POUR LES RELATIONS RACE-ETHNIQUES:

Réflexions pour une voie antiraciste basée sur la loi 10.639/2003 et l'épistémologie décoloniale dans l'enseignement.

Raimundo Sousa Magalhães

Pós-Graduando em Cidadania, Inclusão e Diversidade, Universidade Federal do Maranhão; Discente, Centro de Ciências de São Bernardo, Brasil.

raimundo.sm@discente.ufma.br

 ORCID : 000-0002-8455-729X

Josenildo Campos Brussio

Doutor em Psicologia Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Professor Associado II da Universidade Federal do Maranhão/Centro de Ciências de São Bernardo, Brasil.

josenildo.brussio@ufma.br

 ORCID : 0000-0001-7721-9199

Recebido em: 23/02/2022

Aceito para publicação: 08/09/2022

Resumo

Partindo da atual necessidade de refletir sobre uma educação antirracista no currículo, considerando que o conhecimento transmitido dentro das escolas tende a reproduzir uma epistemologia hegemônica ocidental universalizante, desconsiderando a relevância dos negros e dos conhecimentos da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar, o presente artigo pretende contribuir para uma reflexão sobre a importância da Lei 10.639/2003 como uma via antirracista no ensino, a qual estabelece as diretrizes curriculares nacionais para o ensino da história e cultura africana, bem como entender como a epistemologia decolonial inserida na prática pedagógica pode promover um ensino antirracista no processo de aprendizagem. O artigo alude sobretudo a uma abordagem sobre raça, apontando como a colonialidade contribui para a reprodução do

eurocentrismo, em especial, no livro didático da educação básica. Para a concretização do trabalho, realizamos uma pesquisa bibliográfica, de caráter analítico-descritivo, apoiando-se em artigos de renomados estudiosos como: Munanga (2004); Gomes (2010); Mignolo (2017); Strauss (2012); Grosfoguel (2008) dentre outros. Para tanto, considera-se que a Lei 10.639/2003 é um marco na história da educação, pois contribui para uma educação antirracista, e a epistemologia decolonial é, de fato, uma via para a superação do eurocentrismo e descolonização do currículo escolar.

Palavras-chave: Colonialidade, Relações étnico-raciais, Lei 10.639/2003, Decolonialidade, Prática pedagógica.

Abstract

Starting from the current need to reflect on an anti-racist education in the curriculum, considering that the knowledge transmitted within schools tends to reproduce a universalizing Western hegemonic epistemology, disregarding the relevance of black people and knowledge of African and Afro-Brazilian history and culture in the school curriculum, this article aims to contribute to a reflection on the importance of Law 10.639/2003 as an anti-racist way of teaching, which establishes national curricular guidelines for the teaching of African history and culture, as well as understanding how decolonial epistemology is inserted in practice pedagogy can promote anti-racist teaching in the learning process. The article mainly alludes to an approach to race, pointing out how coloniality contributes to the reproduction of Eurocentrism, especially in the basic education textbook. In order to carry out the work, we carried out a bibliographical research, of an analytical-descriptive nature, based on articles by renowned scholars such as: Munanga (2004); Gomes (2010); Mignolo (2017); Strauss (2012); Grosfoguel (2008) among others. Therefore, it is considered that Law 10.639/2003 is a milestone in the history of education, as it contributes to an anti-racist education, and decolonial epistemology is, in fact, a way to overcome Eurocentrism and decolonization of the school curriculum.

Keywords: Coloniality, Ethnic-racial relations, Law 10.639/2003, Decoloniality, Pedagogical practice.

Resumen

Partiendo de la necesidad actual de reflexionar sobre una educación antirracista en el currículo, considerando que los conocimientos transmitidos al interior de las escuelas tienden a reproducir una epistemología hegemónica occidental universalizadora, desconociendo la relevancia de los negros y el conocimiento de la historia y la cultura africana y afrobrasileña. en el currículo escolar, este artículo tiene como objetivo contribuir a una reflexión sobre la importancia de la Ley 10.639/2003 como una forma de enseñanza antirracista, que establece directrices curriculares nacionales para la enseñanza de la historia y la cultura africana, así como comprender cómo decolonial la epistemología se inserta en la práctica pedagógica puede promover la enseñanza antirracista en el proceso de aprendizaje. El artículo alude principalmente a un abordaje de la raza, señalando cómo la colonialidad contribuye a la reproducción del eurocentrismo, especialmente en el libro de texto de la educación básica. Para la realización del trabajo se realizó una investigación bibliográfica, de carácter analítico-descriptivo, a partir de artículos de reconocidos académicos como: Munanga (2004); Gómez (2010); Mignolo (2017); Strauss (2012); Grosfoguel (2008) entre otros. Por lo tanto, se considera que la Ley 10.639/2003 es un hito en la historia de la educación, ya que contribuye a una educación antirracista, y la epistemología decolonial es, de hecho, una forma de superar el eurocentrismo y la descolonización del currículo escolar.

Palabras clave: Colonialidad, Relaciones étnico-raciales, Ley 10.639/2003, Decolonialidad, Práctica pedagógica.

Résumé

Partant de la nécessité actuelle de réfléchir à une éducation antiraciste dans le curriculum, considérant que les savoirs transmis au sein des écoles tendent à reproduire une épistémologie hégémonique occidentale universalisante, faisant abstraction de la pertinence des Noirs et de la connaissance de l'histoire et de la culture africaines et afro-brésiliennes dans le programme scolaire, cet article vise à contribuer à une réflexion sur l'importance de la loi 10.639/2003 en tant que méthode d'enseignement antiraciste, qui établit des orientations curriculaires nationales pour l'enseignement de l'histoire et de la culture africaines, ainsi qu'à comprendre comment la décolonisation l'épistémologie est insérée dans la pédagogie pratique peut favoriser l'enseignement antiraciste dans le processus d'apprentissage. L'article fait principalement allusion à une approche de la race, soulignant comment la colonialité contribue à la reproduction de l'eurocentrisme, en particulier dans le manuel d'éducation de base. Afin de mener à bien le travail, nous avons effectué une recherche bibliographique, de nature analytique-descriptive, basée sur des articles d'universitaires renommés tels que : Munanga (2004) ; Gomes (2010); Mignolo (2017); Strauss (2012); Grosfoguel (2008) entre autres. Par conséquent, on considère que la loi 10.639/2003 est une étape importante dans l'histoire de l'éducation, car elle contribue à une éducation antiraciste, et l'épistémologie décoloniale est, en fait, un moyen de surmonter l'eurocentrisme et la décolonisation du programme scolaire.

Mots clés: Colonialité, Relations ethno-raciales, Loi 10.639/2003, Décolonialité, Pratique pédagogique.

Introdução

As relações étnico-raciais são dinâmicas que nos remetem diretamente às questões da população negra brasileira, seus conflitos, tensões e violência sofridos ao longo da história do povo negro nesta nação. Esse termo, considera todos os processos históricos, sociais, políticos e culturais que são emergidos numa identidade vivida pelos sujeitos negros, e é a partir dessas relações que interferem nos modos de identificação, pertencimento e no modo de construção de uma identidade produzindo as relações étnico-raciais (GOMES, 2010).

Discutir sobre as relações étnico-raciais é compreender todos os processos históricos que permearam a idealização da população negra no Brasil até chegar nas discussões sobre o processo de identificação que se tem hoje, principalmente, quando se permite desconstruir o conhecimento que durante séculos envolveu os saberes do continente africano criado e contado pelo europeu dominador.

Referente a isso, reconhecer a importância da cultura e história africana no Brasil é voltar-se para a crítica do eurocentrismo, de uma historiografia fundada e enraizada no preconceito que possui uma estrutura epistemológica do continente africano idealizada pelos homens brancos patriarcais, com valores cristãos e militares, sobretudo, em nome de um conhecimento hegemônico capaz de subalternizar e inferiorizar todos os demais existentes, em especial, aqueles vindo da África, em nome de uma hierarquia global de poder (NOGUEIRA, 2010).

Nessa perspectiva, a história do Brasil é contada e concebida pelos brancos com “visão” eurocêntrica, que criam e recriam suas narrativas a partir de uma epistemologia uma, que tem como premissa básica, o esquecimento e a estratégia de fazer o desaparecimento do negro, seja demograficamente como um continente e nação, ou como algo que não produz cultura por não ser “civilizado” (NASCIMENTO, 2020).

Essa ideia de “civilizado” remete a colonialidade/modernidade que justificou a ideia de raça superior e inferior, ou seja, o branco nessa perspectiva, foi considerado o “civilizado” e inteligente, e o negro o incapaz. Essa concepção de colonialidade/modernidade foi responsável pela dominação do povo de cor, o que contribuiu para o genocídio e epistemicídio do negro na história, representado pelo processo de escravidão. Destarte, essa ideia justificou e legitimou a dominação dos colonizadores europeus aos negros, possibilitando o esquecimento de todas as manifestações culturais, sociais, políticas, econômicas e epistemológicas do povo negro na história e na construção das Américas (MIGNOLO, 2017).

Com base nessa concepção, as teorias pedagógicas dos professores ainda persistem em continuar a reproduzir no processo de ensino-aprendizagem essa “visão” inferiorizante do continente africano e do negro, recaindo num colapso de desinformação e reprodução de uma historiografia contada pelos brancos e para os brancos (MUNANGA, 2004).

Dessa maneira, é exigido dos professores e da escola mudanças de práticas no tocante ao ensino da cultura e história africana e afro-brasileira. É preciso descolonizar o currículo e todas as formas de reprodução do eurocentrismo e desse conhecimento universalizante.

Assim, o presente trabalho parte dos seguintes questionamentos para a efetivação de uma prática antirracista nas escolas: O que é a Lei 10.639/2003 e qual a sua importância e contribuição para uma educação antirracista na escola? O que é a epistemologia decolonial e como a prática pedagógica decolonial contribui para superação do pensamento eurocêntrico dentro do currículo escolar buscando uma via antirracista na escola?

Neste sentido, a primeira seção do trabalho propõe uma análise do conceito de raça e de como essa categoria estabeleceu paradigmas preconceituosos que firmaram ideias de superioridade e inferioridade de povos a partir da colonialidade e consequentemente a dominação e o conhecimento hegemônico ocidental. Referente a isso, o tópico seguinte aborda o livro didático e sua transmissão e reprodução do conhecimento eurocêntrico ainda dentro do currículo escolar.

Na segunda seção, o trabalho busca entender a importância de vias de lutas antirracistas no ensino a partir da Lei 10.639/2003, uma das principais políticas de ações afirmativas no Brasil, que institui no currículo das escolas públicas e privadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-raciais e para o ensino de Cultura Afro-Brasileira e Africana.

E por fim, a última seção faz uma análise da epistemologia decolonial e como essa prática pedagógica no ensino se opõe ao eurocentrismo e quais as suas contribuições para uma educação antirracista.

Entre a luz e A sombra: *Uma abordagem sobre raça e a colonialidade como perspectiva de dominação*

O antropólogo brasileiro-congolês Kabengele Munanga pontua os prejuízos deixados, pelos estudiosos naturalistas do século XVII-XIX para o povo negro sobre as teorias de raça embasadas em critérios biológicos e genéticos. Foi com base nessas teorias, que classificavam grupos humanos por seus aspectos físicos e biológicos, hierarquizando o que denominavam ser “raças”. Tais concepções deixaram consequências desastrosas à humanidade,

distinguindo os mais fortes, bonitos, inteligente e aptos a dominar os mais fracos, feios, estúpidos, menos inteligentes, aptos a serem dominados e à escravidão (MUNANGA, 2004). Segundo Lévi-Strauss (2012), os trabalhos de hierarquização de raças com viés biológico, relegaram um ponto importantíssimo para a história da humanidade, a que o desenvolvimento de uma sociedade pertence aos modos diversificados de relações étnicas e das civilizações. A diversidade intelectual, estética e sociológica não está ligada de forma alguma ao plano biológico para o autor.

Assim, o estudioso Kabengele Munanga (2004) diz que o conceito de raça não se refere às questões biológicas e consequentemente genéticas, esse conceito traz consigo uma abordagem ideológica escondida nas relações de dominação e poder, vejamos:

[...] Os indivíduos de raça “branca” foram decretados coletivamente superior ao de raça “negra” e “amarela” em função de suas características hereditárias, tais como a cor da pele, o formato do crânio (dolicocefalia) a forma dos lábios, do nariz, do queixo, etc. Que segundo pensavam, os tornavam mais bonitos, mais inteligentes, mais honestos, mais inventivos e consequentemente mais aptos para dirigirem e dominar outras raças, principalmente a negra, mais escura de todas e consequentemente considerada a mais estúpida, mais emocional, menos honesta, menos inteligente e, portanto, a mais sujeita à escravidão e a todas as formas de dominação. (MUNANGA, 2004, p. 05)

Destarte, a colonialidade é um paradigma para pensar sobre as formas de dominação e poder que se lança de forma simbólica e mutuamente sobre sociedades e determinados grupos sociais considerados inferiores. A colonialidade se esconde pelo manto do progresso e modernidade, e é uma justificativa para a violência contra determinados grupos sociais, essencialmente as pessoas de cor. (MIGNOLO, 2017)

Em detrimento disso, o negro e o continente Africano, é conferido como o estado de selvageria, no qual a natureza é predominante, e não há reproduções de cultura, história e saberes, sendo nessa lógica considerados inferiores e inexistentes, colocando a África, e os africanos como o exótico e pitoresco (HERNADEZ e HERNANDEZ, 2005)

Nesse viés, a colonialidade é um pensamento para o princípio da hierarquização, violência simbólica e das variadas formas de dominação de civilizações, é uma busca europeia incessante e uma necessidade de colonização a fim de homogeneizar e alienar o “outro” pela cor da pele e modo de vida, em outras palavras é posto em prática o epistemicídio do negro, que segundo Boaventura de Sousa Santos é:

À destruição de algumas formas de saberes locais à inferiorização de outros, desperdiçando-se, em nome dos desígnios do colonialismo, a riqueza de perspectivas presentes na diversidade cultural e nas multifacetadas visões do mundo por elas protagonizadas (SANTOS, 2009, p. 183)

O colonialismo ou colonialidade foram agentes responsáveis para o apagamento das memórias, conhecimentos, saberes culturais, políticos e econômicos das populações negras durante séculos. É explícito todas as formas de violência e desprezo ao “outro” apagando ou

apropriando-se das suas contribuições, que se diluíram e diluem nessa perspectiva cruel. (NJERI e AZIZA, 2020).

A colonização do negro se concretiza pelo processo de escravidão, que consequentemente, têm na sua origem o estado de Maafa, que é o apagamento e sequestro, a privação de todas as manifestações físicas e psíquicas do negro africano, proporcionado pela afrodiáspora. É um genocídio historicamente marcado por esse processo que afetou todas as áreas de suas vidas, desde a espiritualidade, as tradições, todas as formas de organização cultural, política e social. (NJERI, 2019)

Assim, Darcy Ribeiro (2015) evidencia que:

A empresa escravista, fundada na apropriação de seres humanos através da violência mais crua e da coerção permanente, exercida através dos castigos mais atrozes, atua como mó desumanizadora e deculturadora de eficácia incomparável. Submetido a essa compreensão qualquer povo é desapropriado de si, deixando de ser ele próprio, primeiro para ser ninguém ao ver-se reduzido a uma condição de semovente, como um animal de carga, depois para ser outro, quando transfigurado etnicamente na linha consentida pelo senhor que é a mais compatível com a preservação dos seus interesses. (RIBEIRO, 2015, p., 118)

O processo de escravidão dos negros africanos refletiu de forma direta durante séculos a forma como o negro é tratado na contemporaneidade. Pensar nessa perspectiva, remete-nos à análise do paradigma do “outro”, uma vez que a subjetividade dessa análise parte do “EU”, aqui representado pela figura colonizadora, que emprega uma verdade por meio do discurso da modernidade se apresentado com o “civilizado”. “Existe uma epistemologia territorial e imperial que inventou tais categorias e classificações” (MIGNOLO, 2017, p. 18 - 19).

O colonizador tem como principal objetivo determinar uma epistemologia superior e outra subalterna, anulando todo o conhecimento daqueles classificados como o “outro”, enquanto se apresentam como modernos e inquestionáveis (MIGNOLO, 2017). Segundo o estudioso Aníbal Quijano (2005), o eurocentrismo é:

[...] uma específica racionalidade ou perspectiva de conhecimento que se torna mundialmente hegemônica colonizando e sobrepondo-se a todas as demais, prévias ou diferentes, e a seus respectivos saberes concretos, tanto na Europa como no resto do mundo” (QUIJANO, 2005, p. 126).

Nesse sentido, o eurocentrismo é que propaga um conhecimento centrado, universalizante e único que domina e anula todos aqueles que não advêm da Europa, possibilitando uma visão única de construção epistemológica, que se coloca como verdade absoluta para a explicação científica de tudo. Na próxima seção, veremos como a visão de mundo eurocêntrica é predominante nos livros didáticos do sistema educacional brasileiro.

A reprodução do eurocentrismo no livro didático: Uma “história” que se perpetua

Persiste dentro das escolas por vezes, o silenciamento sobre abordagens das relações étnico-raciais, aqui cabendo uma análise a partir de uma perspectiva do “desconhecido”, não

porque querem, mas falta de preparação da escola e dos educadores para uma abordagem antirracista e diversificada do continente africano, e dos afro-brasileiros no currículo escolar. Afinal, séculos de escravidão possibilitaram diferentes dificuldades no ensino, principalmente, quando se permeia o eurocentrismo em todas as metodologias, referências e livros didáticos para o ensino da história e cultura africana. Dessa maneira, “é importante, portanto, reconhecer esse problema e combatê-lo no espaço escolar” (TRINDADE, 2006, p. 22)

O continente africano geralmente é apresentado de forma reduzida e superficial, focalizado apenas em aspectos negativos e preconceituosos, sendo percebido como o atrasado, o lugar de guerras “tribais”, fome, desastres naturais e doenças infecciosas (CANDAU, 2008).

Os livros didáticos ao trazerem essa perspectiva, tendem a mostrar a África, o africano e afro-brasileiros de forma unificada sem considerar a pluralidade e multiculturalismo desse povo e nação. A África é um continente com 54 países e não um único país como se configura no imaginário popular de muitas pessoas. E isso reflete na história contada, no viés de quem conta, isto é, a versão dos brancos e para os brancos, refletindo de maneira sistemática em toda cadeia política, econômica, e cultural do povo negro, usurpando e apagando sua história dos livros didáticos em benefício do conhecimento da elite de origem europeia (NASCIMENTO, 2020).

Pode-se compreender que o mito da democracia racial perpassa e reflete no processo de ensino aprendizagem na contemporaneidade, considerando de como a África é abordada dentro da escola. Segundo Joaze Bernardino (2002), ao fazer considerações da obra de Gilberto Freyre (1900-1987) “Casa grande e Senzala” (1933), revela-nos a percepção de otimismo e harmonia entre o senhor de engenho e o escravo da senzala que oportuniza a ascensão social do mulato, mas que, por outro lado, evidencia erroneamente as relações entre senhores e escravizados, negligenciando as tensões e conflitos existentes no período escravocrata e favorece uma visão deturpada da realidade daquele contexto.

Os livros didáticos, principalmente, o de história, da educação básica, são fontes importantes para uma interpretação de como o continente Africano aparece representado na escola. Quem nunca presenciou imagens retratadas nos livros didáticos de negros amarrados em troncos e sendo açoitados? Mulheres e homens com mordaca na boca? Negros amarrados dentro de navios? Mulheres negras amamentando os filhos dos senhores? Pois bem, por que não é mostrado a resistência desse povo? Somente a sua subserviência ao ponto de transmitir uma docilidade e aceitação do negro?

Estes são apenas alguns exemplos de como o negro era representado no livro didático, reforçando a ideia do estereótipo. Após a Lei 10.639/03, essa realidade começou a mudar, houve uma redução das imagens referentes às cenas grotescas da escravidão e muitos autores procuraram adequar os conteúdos dedicados ao cumprimento da lei, todavia ainda estão bem distantes do desejado em um panorama educacional de uma nação multiétnica e pluricultural como a nossa.

Cite-se como exemplo o livro didático de história, de Alfredo Boulos Júnior “História Sociedade e Cidadania” (2017), da editora FTD, utilizado no ensino fundamental em algumas escolas municipais de São Luís/MA, no ano de 2018. O livro, que foi aprovado pelo PNLD em 2015 e um dos mais vendidos até 2018, tem em seu plano temático 4 volumes divididos em 4 unidades, exceto do 8º ano que possui apenas 3 unidades. No volume dedicado ao 8º

ano, destaque-se o primeiro capítulo que busca trabalhar antes do início do processo da colonização, os povos africanos que vieram para o Brasil, isto proporciona para ao aluno uma rica oportunidade de entender os diferentes costumes trazidos pelos africanos de seu continente, criando uma ideia de identidade cultural pré-estabelecida, antes iniciar os próximos temas do Brasil colônia (RAMOS, 2018, p. 11).

Esses questionamentos apresentados deveriam não somente ser possíveis através de um pensamento sociológico daquele que escreve, fala ou interpreta, mas também seria preciso que todos tivessem de forma instintiva e automática o “poder” de falar ao presenciar quaisquer representações estereotipadas do negro. Infelizmente, o que se têm ainda são discursos preconceituosos, e os livros didáticos deveriam propiciar ao estudante respostas a tais falas carregadas de preconceito, como estas indagadas a seguir por Lélia Gonzales (1984):

Por que será que dizem que preto correndo é ladrão? Ladrão de que? Talvez de uma onipotência fálica. Por que será que dizem que preto quando não caga na entrada, caga na saída? Por que será que um dos instrumentos de tortura utilizados pela polícia da Baixada é chamado de “mulata assanhada” (cabo de vassoura que introduzem no ânus dos presos?). Por que será que tudo aquilo que o incomoda é chamado de coisa de preto? Por que será que ao ler o Aurélio, no verbete negro, a gente encontra uma polissemia marcada pelo pejorativo e pelo negativo? Por que será que “seu” Bispo fica tão apavorado com a ameaça da africanização do Brasil? Por que será que ele chama isso de regressão? Por que vivem dizendo prá gente se pôr no lugar da gente? Que lugar é esse? Por que será que o racismo brasileiro tem vergonha de si mesmo? Por que será que se tem “o preconceito de não ter preconceito” e ao mesmo tempo se acha natural que o lugar do negro seja nas favelas, cortiços e alagados? (GONZALES, 1984, p. 237-238).

Os livros didáticos ao retratarem o negro, o continente africano e os afro-brasileiros devem considerar todas essas indagações, não objetificar e estereotipar o que já é estereotipado. É necessário ir além do pensamento eurocêntrico, partindo do lugar de fala e como sujeito ativo e participativo da sua própria história.

Nessa perspectiva, optamos por trazer mais três pesquisas que fundamentam essas análises supracitadas, elas foram responsáveis na prática, pela análise de livros didáticos em escolas públicas do Brasil. Essas pesquisas constataram que em conteúdo, principalmente, em livros didáticos de história, existem abordagens estereotipadas do continente Africano e do negro, existindo a reprodução do eurocentrismo. As pesquisas realizadas por Castello (2005), que analisou livros didáticos de uma escola pública da cidade de Recife, por Jesus (2012) que analisou livros didáticos de escolas públicas do Rio de Janeiro e, por fim, os autores Rosenberg, Bazilli e Silva (2003) que fizeram uma revisão bibliográfica em produções brasileiras sobre expressões de racismo em livros didáticos, só evidenciaram que os componentes curriculares tem tendência a seguir uma lógica universalizante de conhecimento, vejamos a seguir.

Castello (2005) ao fazer a análise de conteúdo de uma coletânea de livros de história do guia de livros didáticos da cidade de Recife no Pernambuco, chegou à conclusão de que existe uma incorporação que conta os acontecimentos parcialmente, existindo uma via

historiográfica tendenciosa que polariza as relações entre classe dominante e a classe dominada.

Para Rosenberg, Bazilli e Silva (2003) os livros atuais de história possuem perspectivas eurocêntricas que colocam o negro com uma representação superficial, geralmente, associando-o com a escravidão e omitindo práticas de resistência, contribuindo para os estereótipos e a situação de objeto do negro. Com base nisso, os autores afirmam que:

[...] Por exemplo, sobre a abolição, tais livros vão além da simples apresentação da Princesa Isabel e de outros abolicionistas. Mas, no geral, ainda mantêm uma homogeneidade na representação do negro. São muitas ilustrações que apresentam o negro escravo, vinculando-o à passagem daquela condição à de marginal contemporâneo, pouco trabalhando a diversidade de sua condição (ROSENBERG, BAZILLI E SILVA, 2003, p. 136).

O que se coloca nessas pesquisas de análise de conteúdo é que os livros didáticos sempre associam o negro à escravidão e a marginalização, há algum problema em relação a isso? Sim! Os livros didáticos só evidenciam uma face da moeda, tudo o que já se sabe e se preconiza desde sempre, como se negro/escravidão fosse uma palavra única e com mesma referência, silenciando o básico, a resistência negra. Assim, Jesus (2012), preocupa-se com a não veiculação da resistência negra no livro didático quando se trata de história do Brasil, isso faz com que as lutas negras fiquem perdidas e restritas, e somente quando se fala em escravização que se tem o negro como resistência, localizando Palmares e o seu líder representante, Zumbi.

A importância e avanços da lei da 10.639/2003 para uma educação antirracista

Em março de 2003, a Lei nº 10.639 foi sancionada, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB) promulgada em 1996, a lei institui a obrigatoriedade do ensino da História da África e cultura afro-brasileira e Africana nas escolas públicas e privadas no Brasil. Para tanto, o Conselho Nacional de Educação (CNE) em 2004, aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-raciais e para o ensino de Cultura Afro-Brasileira e Africana. Nesse contexto legal de dispositivos, as escolas do Brasil contam agora, com uma política educacional voltada para a afirmação e entendimento da diversidade cultural e formação histórica, política, econômica e social do Brasil, reconhecendo a magnitude do negro nessa nação. (BRASIL, 2004)

A demanda por reparações históricas é um direito da população negra e dever do estado, que deve incentivar e garantir indistintamente direitos iguais para que o ser humano possa exercer sua cidadania. O reconhecimento do negro no Brasil implica na justiça, direitos sociais, civis, culturais, valorização da diversidade, o que requer mudanças históricas e quebras de paradigmas que uma vez foram concretizados. É fundamental as mudanças nos raciocínios, lógicas e posturas de como o negro foi tratado na história e de como é tratado na contemporaneidade, e isso a lei 10.639/2003 contribui para mudar essas práticas na educação (BRASIL, 2004).

Segundo Gomes (2010) ações afirmativas como a Lei 10.639/2003, podem promover a superação da desigualdade que reflete na população negra. Para o autor, essa lei parte de um

objetivo principal, que é promoção do direito a diversidade étnico-racial na escola, abrindo espaço para diferentes formas de expressões, promovendo a ruptura do silenciamento da população negra, que durante séculos de escravidão ficaram à margem e excluídos da construção do conhecimento, e essa lei pode ser o caminho para o debate da realidade africana na história, memória e identidade das crianças, jovens e adultos na educação básica. Outrora, um caso a ser pensado diante da aprovação da Lei 10.639/2003 é que somente mais de um século depois da abolição formal da escravidão é que o Estado reconhece uma política que normatiza no currículo escolar uma educação para as relações étnico-raciais. É inegável que o pensamento eurocêntrico foi e ainda é dominante durante todo o processo de construção do conhecimento nas escolas brasileiras, porém, essa legislação é o caminho para a mudança de paradigmas de uma estrutura tão voraz, mas que aos poucos vão se criando espaços para os debates a partir de políticas como esta:

Essa legislação abre caminhos para a construção de uma educação antirracista que acarreta numa ruptura epistemológica e curricular, na medida em que se torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afro-intercultural [...] e não é qualquer diálogo intercultural, é aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um “outro” enquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala [...] (GOMES, 2012 p. 105).

Para o autor Kagenbele Munanga (2005) esse resgate da identidade coletiva do negro a partir dessa legislação é fundamental para discutir a relevância do negro e dos afro-brasileiros na estrutura formativa do Brasil. É importante considerar que o ensino para as relações étnico-raciais nas escolas, compreende grupos étnicos que tiveram uma educação voltada somente para uma teoria de mundo, sem perspectivas contrastantes, revelando uma educação preconceituosa que contribuiu para terem também suas estruturas de sensibilidade de mundo afetadas.

A escola, ao inserir no currículo as diretrizes para o ensino de história e cultura Africana e Afro-brasileira, torna possível uma expansão de conhecimento não-hegemônico, o que reflete em toda a socialização e no ensino-aprendizagem, não só quando os alunos estiverem em sala de aula, mas sim, para um conhecimento que se opõe o eurocentrismo. É evidente que as contribuições para uma educação emancipatória e humanizante é menos traumática quando se considera a pluralidade da cultura, língua, tecnologias, ciência e epistemologia africana como fundamental para a construção do Brasil, e isso fica claro quando a Lei 10.639/2003 objetifica isso para os avanços (NJERI, 2019).

Para Brandão e Trindade (2010), a Lei 10.639/2003 foi uma grande vitória para a população brasileira e para o Movimento Negro, na medida que essa lei foi um reconhecimento contra a discriminação, preconceito, racismo, ideia de nação mística, esquecimento e negação da participação efetiva do continente africano e afrodescendentes na produção da nacionalidade brasileira:

Portanto, a Lei 10.639/2003 normatiza o rompimento do véu que omite, reduz, dissimula e desrespeita os conhecimentos de africanos e afrodescendentes e afro-brasileiros. Ao associar o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira a todo o

currículo escolar a lei possibilita a valorização e o reconhecimento não só de saberes e fazeres, mas, sobretudo, dos indivíduos e grupos que os operam (BRANDÃO e TRINDADE, 2010, p. 08).

Assim, essa legislação sancionada pelo ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 2003, abriu caminhos para uma educação emancipatória nas escolas, propiciando novas abordagens pedagógicas que atendem uma legislação específica, especialmente, para a afirmação e importância da população negra com a realocação dos discursos eurocêtricos, partindo para uma pedagogia de respeito, reconhecimento e superação das desigualdades.

Uma análise sobre a epistemologia decolonial e sua prática pedagógica no ensino para uma educação antirracista

A decolonialidade pode ser pensada como um projeto global para intervenção, oposição e superação da colonialidade e da modernidade, uma vez que ambas fazem parte dos desígnios imperialistas que universalizam a epistemologia eurocêntrica com o paradigma científico da modernidade vigente nas academias.

Nessa perspectiva, a decolonialidade como epistemologia, é uma via antirracista para a superação do eurocentrismo, e esse projeto pode ser abordado no currículo escolar para a construção de uma epistemologia em que se coloca em prática a enunciação discursiva local do negro como sujeitos formativos, elaboradores e participantes de suas próprias histórias (BERNARDINO E GROSGOUEL, 2016).

Assim, a decolonialidade: “[...] é o projeto que define e motiva o surgimento de uma sociedade política global que se desprende tanto da reocidentalização como da desocidentalização” (MIGNOLO, 2017, p. 28).

Para Mignolo (2017) a decolonialidade não pode ser compreendida e nem apresentada como universal e nem como uma verdade absoluta de superação de modelos políticos já existentes, isso não é seu foco. A decolonialidade é uma opção para se pensar no novo, algo que se desvincula de todas essas ideias já construídas, em especial, do eurocentrismo. “A decolonialidade é a resposta necessária tanto para as falácias e ficções das promessas de progresso e desenvolvimento que a modernidade contempla, como à violência da colonialidade” (MIGNOLO, 2007, p. 13).

Dessa maneira, a decolonialidade vai ao encontro dos paradigmas eurocêtricos hegemônicos que mesmo se colocando numa enunciação local apropriam-se de tudo e todos para universalizar, oprimir e inferiorizar os demais conhecimentos não pertencentes à Europa, mormente aquele produzido no continente Africano (BERNARDINO E GROSGOUEL, 2016).

Com essas considerações, é fundamental ter a decolonialidade como guia para a superação do eurocentrismo e como forma de epistemologia política que se deve perpetuar por todas as entranhas sociais e, em consequência disso, na educação. Posto isso, a decolonialidade deve se opor ao pensamento abissal que ainda persiste na contemporaneidade quando se apresenta o pensamento eurocêntrico que universaliza tudo. Sobre o pensamento abissal, Boaventura de Sousa Santos (2009) diz que:

[..] consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis que são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo “deste lado da linha” e o universo “do outro lado da linha”. A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente [...] tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção de aceitação de inclusão considerada. (SANTOS, 2009, p. 23).

Uma educação antirracista a partir do projeto político global da decolonialidade deve se opor a esse pensamento abissal de dicotomia, de um lado o bom, do “outro” ruim, o superior e o inferior. O que deve ser considerado para uma educação antirracista pela epistemologia decolonial, é colocar o negro, à África e o afro-brasileiro que historicamente foram renegados em todas as formas e manifestações de conhecimento, principalmente, o científico e o acadêmico, como aquele que produz, cria e reproduz epistemologias em suas localidades, sendo o protagonista do saber pela perspectiva geográfica e do pertencimento, dessa maneira, é que se terá uma educação voltada para o respeito e a tolerância (MIGNOLO, 2017).

Referente a isso, imaginar a decolonialidade como política global de oposição ao eurocentrismo a ser aplicada no currículo escolar, é considerar o pensamento fronteiriço (MIGNOLO, 2017) como o aspecto fundamental e indissociável dessa epistemologia. O pensamento de fronteira redefine o pensamento global, ou seja, o eurocêntrico. Pensar na fronteira é habitar, fortalecer e resistir as histórias e epistemes locais, desprendendo-se, ou seja, não aceitando o projeto colonizador do conhecimento universalizante ocidental, e é a partir do pensamento de fronteira que se pode criar uma educação antirracista (MIGNOLO, 2017).

Segundo Grosfoguel (2008) o negro ao praticar o pensamento de fronteira ou epistemologia fronteiriça, desprende-se do conhecimento hegemônico ocidental, o que busca redefinir e redefine o que se entende por moderno, uma vez que, pela sensibilidade local, o “subalterno” valoriza a libertação e supera as epistemologias do poder da colonialidade/modernidade.

Assim, pensar em decolonialidade no ensino é associá-la logo à fronteira como redefinição do conhecimento e construção do mesmo, pelo lugar e enunciação do discurso dos sujeitos negros:

[...] Na perspectiva do projeto decolonial as fronteiras não são somente este espaço onde as diferenças são reinventadas, são também lócus enunciativos de onde são formulados conhecimentos a partir das perspectivas, cosmovisões ou experiências dos sujeitos subalternos. O que está implícito nessa afirmação é uma conexão entre o lugar e o conhecimento. (GROSFOGUEL, 2008, p.19)

A epistemologia decolonial como política global, é uma via antirracista para ser abordada no currículo escolar, dado que o pensamento de fronteira é essencial para rever todas as práticas de reprodução do conhecimento hegemônico ocidental. Colocar a epistemologia decolonial

no ensino, é valorizar a construção da cultura africana pela perspectiva local, desprendendo-se de todo conhecimento eurocêntrico já produzido.

A abordagem decolonial no ensino vai ao encontro da afrocentricidade, que também tem como uma de suas bases a localização e a agência, ou seja, um ponto de partida, representado pelo negro e o continente africano e toda as ações e práticas desses sujeitos na produção e reprodução de suas experiências e conhecimentos a partir deles mesmos (ASANTE, 2016)

Segundo Asante (2016):

Ao recentralizar a pessoa africana como agente, a afrocentricidade força a hegemonia europeia a liberar seu poder de situar os africanos como marginais. Assim, a afrocentricidade torna-se uma crítica de dominação que nega o poder da hegemonia cultural. Insiste em que a comunicação, comportamento e as atitudes africanas devem ser examinadas dentro do contexto da cultura africana, não como parte da empresa europeia (ASANTE, 2016, p. 16)

A decolonialidade aliada da afrocentricidade podem tornar-se unas na busca de uma política global de construção de uma perspectiva do conhecimento africano como uma via antirracista e de superação do eurocentrismo e seu conhecimento universalizante e opressor. Dentro do currículo escolar, devem destacar os próprios oprimidos, ou seja, os negros, como sujeitos produtores e reprodutores de conhecimento, partindo da conscientização da opressão e de todos os processos de desumanização que sofreram durante os séculos. O educador, ao iniciar outras pedagogias que não se apropriam dessa base, só fortalece uma educação “branca” e hegemônica (ARROYO, 2017). Com base nisso, o autor aponta que:

[...] a teoria pedagógica que revitaliza sempre, se reencontra com os sujeitos da própria ação educativa [...] quando a ação escolar deles e de seus processos, movimentos, práticas sociais, culturais e educativa e se fecha em método, calendário e tempo, se perde e se virtua [...] perde suas virtualidades como teoria e prática educativa emancipatória (ARROYO, 2017, p. 28).

Uma prática pedagógica decolonial dentro do currículo escolar, deve preparar o negro para a lucidez e ser um sujeito crítico diante de tais realidades que se apresentam a ele, possibilitando uma autoconfiança, determinação e autoproteção, pois o genocídio negro revelado por estatísticas e pelo poder simbólico do que é ser negro, faz com que ele seja o principal alvo (NJERI, 2019).

Pensar em teorias pedagógicas decoloniais dentro do currículo escolar para uma educação para as relações étnico-raciais, vale-se de abordagens interculturais dentro da sala de aula. A promoção de uma educação para o diálogo entre os grupos sociais e culturais que são representados pela assimetria do poder, viabiliza a construção dialética de um projeto comum educacional pelo qual se debate e o que é entendido por diferenças (CANDAU, 2008).

O professor e a escola devem agir para a construção dessas relações interculturais, por isso, é essencial não as negar, e sim, fazer o reconhecimento, e com isso didaticamente prepará-las para o conhecimento das diferenças e não de um saber universalizante. Vera Maria Candau

(2008) apresenta o que professor pode fazer para lidar com as diferenças em sala de aula e assim conseguir uma prática pedagógica decolonial:

Procurar aumentar a consciência das situações de opressões que se expressa em diferentes grupos sociais; propiciar ao estudante a aquisição de informações referentes a distintos tipos de discriminação e preconceito; estimular uma imagem positiva de grupos subalternos; favorecer a compreensão dos significados e construção de conceitos que têm sido empregados para dividir e discriminar indivíduos e grupos em diferentes momentos históricos e em diferentes sociedades [...] (CANDAU, 2008, p. 47, 48 e 49).

Na prática, no Brasil, pode-se pensar na Lei 10.639/2003 como uma ação de perspectiva decolonial no ensino. Quando é preconizado por meio de diretrizes curriculares nacionais o ensino da história e cultura e Africana e Afro-brasileira, é uma afirmação importante de localização do continente e de seu povo na construção de uma epistemologia que deve valorizar todos os saberes e conceber toda sua história como verdadeiramente essencial na construção do Brasil (MIGNOLO, 2017)

A decolonialidade no ensino é um caminho para desconstruir e desprender-se do eurocentrismo construído dentro escola, principalmente quando se têm o conhecimento formulado por pesquisadores e autores brancos que escrevem sobre a África e os Africanos, e discursa para estudantes negros. Então, dessa maneira, não se vive uma realidade semelhante ao negro e não se escreve para o negro, e sim para a reprodução do eurocentrismo (BERNARDINO, 2016).

Destarte, o que se coloca aqui, não é uma dicotomia do conhecimento, ou seja, pesquisadores negros escrevem e discursam para os estudantes negros, e os pesquisadores brancos escrevem e discursam para os estudantes brancos, mas sim, uma garantia da legitimidade do discurso e de uma epistemologia que foi negada e inferiorizada durante séculos. A decolonialidade busca isso, um conhecimento que se tem o lugar e as vivências como uma base de construção legítima para uma via epistemológica antirracista. (BERNARDINO, 2016).

Por conseguinte, a decolonialidade como prática pedagógica no ensino deve afirmar e valorizar o negro como sujeito principal na construção da epistemologia científica, valorizando os saberes cotidianos a partir das vivências e localização, produzindo assim, um saber que se opõe ao eurocentrismo e consequentemente descolonizando o currículo e viabilizando propostas antirracistas no processo de ensino-aprendizagem e na educação como um todo (CANDAU, 2008).

Considerações finais

Após dezenove anos de criação, não se pode olvidar que a Lei 10.639/2003 é uma conquista do movimento social negro e um marco na história da educação no Brasil, uma vez que esse instrumento normativo surge como uma política de afirmação para valorizar os negros e sua cultura, que durante séculos foram renegados e postos à margem da sociedade, em especial, quando se trata da produção de uma epistemologia negra.

Essa lei é uma afirmação aos racistas de que o Estado brasileiro em determinado momento não se calou diante de tais barbáries, mesmo que atualmente essa questão seja desvalorizada a partir de uma política de governo e não de Estado, que age e preocupa-se na estrutura do capitalismo e, por outro lado, acaba esquecendo demandas sociais e políticas educacionais importantíssimas como esta. Ressalte-se que os movimentos sociais e a sociedade comprometida em combater o racismo na educação jamais aceitarão tal retrocesso.

É importante considerar também, que parte da comunidade escolar, em especial, os professores, desconhecem esse instrumento normativo que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira no currículo escolar, ou ainda, não sabem como abordar pedagogicamente a importância da cultura africana dentro de seus componentes curriculares e no próprio cotidiano da escola.

Por isso, a epistemologia decolonial se apresenta como uma possibilidade de construção de uma pedagogia antirracista no momento em que ela se concretiza pela aplicação da Lei 10.639/2003, se opondo ao eurocentrismo na busca de descolonizar o currículo e todas as referências de conhecimentos carregadas de preconceito que se tem do povo negro.

Assim, a Lei 10.639/2003 e a epistemologia decolonial são vias de lutas antirracistas que devem ser aplicadas no cotidiano escolar de imediato, pois no momento que essa epistemologia e a lei se cruzam, elas abrem espaços para construção de novos horizontes de conhecimentos que valorizem o continente africano e os afro-brasileiros.

Portanto, é por meio da base da epistemologia decolonial e da valorização dos modos de vida fronteiriços do povo negro e do continente africano, que será possível criar uma epistemologia de superação do conhecimento hegemônico e formar uma prática pedagógica que centralize o negro na construção de um novo conhecimento, baseado no respeito e compreensão de todos os saberes.

Referências bibliográficas

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Editora Vozes Limitada, 2017.

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade como crítica do paradigma hegemônico ocidental: introdução a uma ideia. **Ensaio filosóficos**, vol. XIV, p. 09-18, 2016. Disponível em: http://ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo14/02_ASANTE_Ensaios_Filosoficos_Volume_XIV.pdf. Acesso em: 25 de maio de 2022.

BERNARDINO, Joaze. Ação afirmativa e a rediscussão do mito da democracia racial no Brasil. **Estudos afro-asiáticos**, v. 24, p. 247-273, 2002: <<http://www.scielo.br/pdf/eaa/v24n2/a02v24n2> Disponível em: Acesso em: 30 de maio de 2022).

BERNARDINO, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Sociedade e Estado**, v. 31, p. 15-24, 2016. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acessado em 5 de junho de 2022.

BRANDÃO, Ana Paula; TRINDADE, Azoilda Loreto da. **Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, p.05-113, 2010.

BRASIL. SECRETARIA ESPECIAL DE POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Ministério da Educação, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2004.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. v. 2, p. 13-37, 2008. Disponível em: <<https://educarparaomundo.files.wordpress.com/2016/07/moreiracandaumulticulturalismo-diferenc3a7as-culturais-e-prc3a1ticas-pedagc3b3gicas.pdf>>. Acesso em: 6 junho de 2022.

CASTELLO Branco, Raynette. **O negro no livro didático de História do Brasil para o Ensino Fundamental II da rede pública estadual de ensino, no Recife**. 2005. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco.

GOMES, Nilma Lino. Educação, relações étnico-raciais e a Lei nº 10.639/03: breves reflexões. **Modos de fazer**, p. 19, 2010. Disponível em: http://www.apees.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20currículo.pdf. Acesso em: 13 de junho de 2022.

_____. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**. v. 12, n. 1, p. 98 - 109, 2012. Disponível em: http://www.apees.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20currículo.pdf. Acesso em 20 junho de 2022.

GONZALES, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: **Revista Ciências Sociais Hoje, Anpocs**, 1984, p. 223 - 244. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5509709/mod_resource/content/0/06%20%20GONZALES%2C%20L%2C%A9lia%20%20Racismo_e_Sexismo_na_Cultura_Brasileira%20%281%29.pdf>. Acesso em: 21 de junho de 2022.

GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista crítica de ciências sociais**, n. 80, p. 115-147, 2008. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/697>. Acesso em: 25 de junho de 2022.

HERNANDEZ, Leila Leita; HERNANDEZ, Leila Maria Gonçalves. A África na sala de aula: visita à história contemporânea. **Selo Negro**, 2005. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=8bwx1oaVwC&pg=PA16&hl=ptBR&source=gbselect&pages&cad=3#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 01 de julho de 2022.

JESUS, Fernando Santos. O "negro" no livro didático de história do Ensino Médio e a Lei 10.639/03. **História & Ensino**. v. 18, n. 1, p. 141-171, 2012. Disponível em:

https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/847234/mod_resource/content/1/JESUS%2C%20Fernando%20Santos.%20O%20negro%20no%20livro%20did%C3%A1tico%20de%20hist%C3%B3ria%20do%20Ensino%20M%C3%A9dio%20e%20a%20Lei%2010.63903pdf. Acesso em: 06 de julho de 2022.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Raça e história**. Repositório UFSC. p. 24. 2012.

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. **Revista Epistemologias do Sul**, v. 1, n. 1, p. 12-32, 2017. Disponível em:

<https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/772>. Acesso em: 10 de julho de 2022.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Palestra proferida**, n. 3º, p. 117, 2004. Disponível

em: <<https://www.geledes.org.br/wpcontent/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>>. Acesso em: 15 de julho de 2022.

_____. **Superando o racismo na escola**. UNESCO, p.204. 2005.

NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo**. Editora Perspectiva SA, p. 394. 2020.

NJERI, Aza. Educação afrocêntrica como via de luta antirracista e sobrevivência na maafa. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, n. 31, p. 4-17, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/28253/24236>. Acesso em: 25 de julho de 2022

NJERI, Aza; AZIZA, Dandara. Entre a fumaça e as cinzas: estado de maafa pela perspectiva mulherismo africana e pela psicologia africana. **Problemata: Revista Internacional de Filosofia**, v11, n.2, p.5780,2020. Disponível em:

<https://periodicos.ufpb.br/index.php/problemata/article/view/53729/30944>. Acesso em: 27 de julho de 2022.

NOGUEIRA, Renato. Afrocentricidade e educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado. **Rev. África e Afrocentricidades**- 03- n. 11. p. 1-16, 2010. Disponível em:

https://www.africaeafrocentricidades.com.br/documentos/01112010_02.pdf. Acesso em: 20 de julho de 2022.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e américa latina. **Revista CLACSO**, consejo latino-americano de ciências sociales, p. 117-142, 2005. Disponível em:

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf>. Acessado em: 20 de maio de 2022.

RAMOS, Adriel Eleris. **LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA: uma análise de estrutura, abordagens e conteúdos contemporâneos**. Ananindeua/PA: UFPA, 2018. (TCC/Artigo apresentado ao curso especialização em ensino de História da Universidade Federal do Pará - UFPA/Campus Ananindeua)

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. Global Editora e Distribuidora Ltda, p.337. 2015.

ROSEMBERG, Fúlvia; BAZILLI, Chirley; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. **Educação e pesquisa**, v. 29, p. 125 - 146, 2003. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ep/a/Dw9cqwCczcddHVZjv3TnYGt/?lang=pt>. Acesso em: 05 de agosto de 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Epistemologias do sul. In: SANTOS, Boaventura. **Epistemologias do Sul**. 2009. p.532

TRINDADE, Azoilda Loretto da. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: MEC/Secad, p. 82-296, 2006.