

XI

A EDUCAÇÃO E OS PROCESSOS CULTURAIS: ENTRE A HOMOGENEIZAÇÃO, O MULTICULTURALISMO E A INTERCULTURALIDADE*

*Carlos Geilson Souza Santos
José Valdir Jesus de Santana
Viviane da Silva Araújo Vitor*

Interculturalidade e educação: aproximações introdutórias

Num movimento de construção de novos caminhos epistêmicos para uma educação que dê conta das pluralidades étnico-racial e cultural que constituem as sociedades contemporâneas e, por consequência, o contexto escolar, questões como multiculturalismo, interculturalidade, diferença cultural têm ganhado espaço nas agendas dos movimentos sociais e do Estado, que se traduzem na formulação de suas diferentes políticas, inclusive as educacionais. Trata-se, portanto, de um movimento de caráter internacional que, desde as últimas décadas do século passado, tem não só elaborado uma crítica ao modelo de educação monocultural, monorracial, assimilacionista, colonizador e eurocentrado, mas também perspectivado novas formas de fazer-pensar a educação. Se são diversas as perspectivas, no campo da educação, que se apresentam como multiculturais ou interculturais, nem todas elas nos interessam e precisamos ficar atentos(as) sobre suas formulações. Como adverte Walsh (2009, p. 14),

Desde os anos 90, a diversidade cultural na América Latina se transformou num tema em moda. Está presente nas políticas públicas e reformas educativas e constitucionais e constitui um eixo importante, tanto na esfera nacional-institucional como no âmbito inter/transnacional. Embora se possa argumentar que essa presença fruto e resultado das lutas e movimentos sociais ancestrais e suas demandas por reconhecimento e direitos, pode ser vista ao mesmo tempo, de outra perspectiva: a que a liga aos desenhos globais do poder, capital e mercado.

Stuar Hall (2009, p. 49) afirma que o “[...] multicultural tornou-se um significante oscilante.” e, nesse sentido, é preciso, segundo ele, distinguir o “multicultural” do “multiculturalismo”, posto que

Multicultural é um termo qualificativo. Descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir

* DOI - 10.29388/978-65-6070-019-2-0-f.169-187

uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retêm algo de sua identidade “original”. Em contrapartida, o termo multiculturalismo é substantivo. Refere-se às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais. (HALL, 2009, p. 50).

A distinção estabelecida por Hall (2009, p. 50) é importante uma vez que nos possibilita compreender as diferentes estratégias e políticas de controle adotadas pelo Estado para “[...] administrar os problemas da diversidade.”. Da mesma forma, segundo Candau (2010, p. 18), o continente americano se constituiu com uma base multicultural muito forte, “[...] onde as relações interétnicas têm sido uma constante através de toda sua história, uma história dolorosa e trágica principalmente no que diz respeito aos grupos indígenas e afrodescendentes.”.

A nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do "outro" ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação de sua alteridade. Os processos de negação do "outro" também se dão no plano das representações e no imaginário social. Neste sentido o debate multicultural na América Latina nos coloca diante da nossa própria formação histórica, da pergunta sobre como nós construímos socioculturalmente, o que negamos e silenciemos, o que afirmamos, valorizamos e integramos na cultura hegemônica. A problemática multicultural nos coloca de modo privilegiado ante dos sujeitos históricos que foram massacrados, que souberam resistir e continuam hoje afirmando suas identidades e lutando por seus direitos de cidadania plena na nossa sociedade, enfrentando relações de poder assimétricas, de subordinação e exclusão. (CANDAU, 2010, p. 17).

A polissemia do termo multiculturalismo integra a grande dificuldade de compreendermos a sua problemática, pois admite uma pluralidade de significados quando recorremos às produções sobre o tema. Porém, Candau (2012a) nos alerta que é possível reduzir a diversidade de sentidos atribuídos ao termo multiculturalismo a três fundamentais, que a autora denomina como multiculturalismo assimilacionista, multiculturalismo diferencialista e multiculturalismo interativo, também denominado interculturalidade. O multiculturalismo interativo tem sido reformulado pela autora e se aproximado do que ela tem definido, atualmente, como interculturalidade crítica.

A abordagem assimilacionista supõe a integração de todos os sujeitos em uma sociedade por meio da incorporação de uma cultura homogênea, não alterando nem se contrapondo à cultura dominante. Para Candau (2012a), a política assimilacionista procura assimilar os grupos marginalizados e discriminados aos valores e conhecimentos sociais da cultura hegemônica. Já no processo educativo, tal abordagem intenta a universalização da escolarização e todos são chamados a fazer parte do sistema escolar, porém sem questionar o caráter monocultural das relações desenvolvidas no âmbito da escola e até mesmo do currículo, onde prevalece os valores eurocêntricos. Já o multiculturalismo diferencialista, “[...] ou segundo Amartya Sen (2006), monocultura plural, parte da afirmação de que quando se

ênfata a assimilação, termina-se por negar a diferença ou silenciá-la.” (CANDAU, 2012a, p. 244); dessa forma, propõe-se que seja dada ênfase à diferença, demarcando o espaço para que as identidades culturais possam se manifestar e, assim, preservar as matrizes sociais. Dessa forma as comunidades culturais homogêneas poderão manter suas matrizes e organizações segregadas.

A terceira vertente abordada por Candau (2012a), diz respeito ao multiculturalismo aberto e interativo, o qual se acentua com a perspectiva da interculturalidade. A autora considera que essa seja a mais adequada para a construção de sociedades democráticas, que promovam políticas de inclusão e reconhecimento da diversidade cultural que fazem parte dos grupos sociais.

Parte-se da afirmação que a interculturalidade aponta para a construção de sociedades que assumem as diferenças como constitutivas da democracia e que são capazes de construir novas relações, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados. (CANDAU, 2012a, p. 244).

Em relação à perspectiva intercultural, Walsh destaca que

A interculturalidade indica uma política cultural e um pensamento oposicional, não simplesmente baseado no reconhecimento ou na inclusão, mas sim dirigido à transformação das estruturas sócio-históricas. Uma política e um pensamento que tendem a construção de uma proposta alternativa de civilização e sociedade; uma política a partir de e para a confrontação de poder, mas que também proponha outra lógica de incorporação. Uma lógica radicalmente distinta da orientada pelas políticas estatais de diversidade, que não busque a inclusão do Estado-nação, mas que, ao contrário, conceba uma construção alternativa de organização da sociedade, educação e governo na qual a diferença não seja aditiva, mas constitutiva (WALSH, 2019, p. 18).

Catherine Walsh (2009, 2019), uma das mais importantes teóricas do campo da decolonialidade e da discussão sobre a interculturalidade na América Latina, tem postulado que uma política epistêmica da interculturalidade permite considerar a construção de novos marcos epistemológicos “[...] que pluralizam, problematizam e desafiam a noção de um pensamento e conhecimento totalitários, únicos e universais, partindo de uma política e ética que sempre mantêm como presente as relações de poder às quais foram submetidos estes conhecimentos.” (WALSH, 2009, p. 25). Nesse sentido, a autora sai em defesa de uma interculturalidade crítica, compreendida

[...] como uma ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de valor, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade,

dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que – ao mesmo tempo – alentam a criação de modos “outros” – de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras. A interculturalidade crítica e a decolonialidade, nesse sentido, são projetos, processos e lutas que se entrecruzam conceitualmente e pedagogicamente, alentando forças, iniciativas e perspectivas éticas que fazem questionar, transformar, sacudir, reatircular e construir. Essa força, iniciativa, agência e suas práticas dão base para o que chamo da pedagogia decolonial. (WALSH, 2009, p. 25).

Fleuri (2012) ressalta que a conceituação de interculturalidade e multiculturalismo têm contribuído, de forma significativa, para a implementação de políticas educacionais e orientado o desenvolvimento de propostas curriculares e de formação de professores.

Entretanto, a perspectiva conceitual em torno da qual se situa as questões e reflexões que emergem nesse campo é o da possibilidade de se respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule, mas que ative o potencial criativo e vital de conexão entre diferentes agentes e entre seus respectivos contextos. (FLEURI, 2012, p. 9).

É preciso refletir como esse debate sobre multiculturalismo e interculturalidade tem reverberado no campo educacional no Brasil, onde as diferenças e relações entre as culturas tendem a reestruturar o papel da educação diante da construção crítica e política que a diversidade cultural exige.

De acordo com Vera Candau (2009) a interculturalidade crítica, na educação, precisa assumir uma dimensão teórica, prática e política e buscar questionar a problemática das relações que emergem no âmbito da escola, incitar uma prática que viabilize a construção de um diálogo entre todas as culturas, e ainda, possibilitar a participação democrática de todos os sujeitos com “ideias forças”, para repensar o caráter monocultural impregnado nos discursos educativo sobre igualdade e diferença. Nesse sentido,

[...] a educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos, nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais. Trata-se de um enfoque global que deve afetar todos os atores e todas as dimensões do processo educativo, assim como os diferentes âmbitos em que ele se desenvolve. No que diz respeito à escola, afeta a seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasse, o papel do/a professor/a, a relação com a comunidade etc. (CANDAU, 2009, p. 170).

Ademais, conforme Candau (2011), na perspectiva da interculturalidade,

[...] a dimensão cultural é intrínseca aos processos pedagógicos, “está no chão da escola” e potencia processos de aprendizagem mais significativos e produtivos, na medida em que reconhece e valoriza a cada um dos

sujeitos neles implicados, combate todas as formas de silenciamento, invisibilização e/ou inferiorização de determinados sujeitos socioculturais, favorecendo a construção de identidades culturais abertas e de sujeitos de direito, assim como a valorização do outro, do diferente, e o diálogo intercultural. (CANDAUI, 2011, p. 253).

Para tal perspectiva dialógica que encontra seu viés na interculturalidade crítica, Araújo (2016) aborda a educação intercultural como sendo um espaço de traduções dos saberes. Fazendo relação com o conceito de tradução de Boaventura de Sousa Santos (2006), a autora defende que a composição de diálogos interculturais é recorrente do trabalho de tradução, que se difundem nas zonas de contatos interculturais.

E nesse exercício de contato e do confronto - entendidos como possibilidade de estar à frente e não necessariamente em oposição - do que na ideia de síntese ou consenso que pode advir do trabalho de tradução. Estar frente a frente é ser visto com iguais condições de concorrer ao status de existência, de realidade ou de verdade. [...] É nesse sentido que acredito que o saber histórico e escolar pode se tornar um espaço de diálogos interculturais que, por meio do contato e do confronto, sejam capazes de favorecer a expressão de múltiplos significados e promover a reflexão sobre os fluxos a partir dos desvelamentos das assimetrias que geram inexistências e desestimulam emergências. Para reconhecer esse espaço de diálogos interculturais possíveis, é preciso explicitar as características do saber histórico escolar, tanto no que se refere a sua dimensão escolar quanto histórica. (ARAÚJO, 2016, p. 131-134).

Reinaldo Matias Fleuri (2012) reuniu no dossiê intitulado *Educação Intercultural: decolonizar o poder e o saber, ser e viver*, um conjunto de trabalhos de pesquisa publicados na Revista Visão Global, no intuito de identificar, analisar e comparar as pesquisas que contribuem para a decolonização do saber, do poder, do ser e do viver nas práticas educacionais e populares. Dentre as várias análises apresentadas pelos autores que compuseram o referido dossiê, o autor nos chama a atenção para considerar os seguintes aspectos sobre o ponto de vista crítico da interculturalidade:

Em suma, considerar o ponto de vista crítico da interculturalidade evidencia-se a necessidade de se desenvolver nos processos e nos contextos educacionais novas perspectivas de poder, que visem à construção de relações democráticas e participativas, fundadas na justiça social e coerentes com os interesses do conjunto da humanidade - não funcionais à lógica do mercado e da hegemonia capitalista. Isso implica uma concepção do saber que atenda a complexidade dos processos de construção do conhecimento. A interação intercultural - no sentido lógico e dialógico, crítico e problematizador - requer uma constante atitude de escuta do outro, da autocrítica e de reconfiguração epistemológica do olhar e entender a alteridade. (FLEURI, 2012, p. 16).

Oliveira (2016) nos faz pensar sobre a importância da resistência e afirmação existencial negra-africana, ao propormos uma interculturalidade crítica na educação brasileira. Para o autor,

A interculturalidade crítica requer a construção da diversidade como referência nas práticas pedagógicas, além disso, requer o reconhecimento da relação entre os diversos tipos de conhecimentos e a promoção de relações de solidariedade entre sujeitos de grupos diferentes culturalmente. Entretanto, para tal empreendimento, faz necessário o questionamento político das desigualdades sociais, das discriminações, do racismo, o questionamento dos currículos monoculturais, a promoção da afirmação e do outro não ocidental como sujeitos políticos e coletivos e a negação das diferenças como fator de desigualdades sociais. (OLIVEIRA, 2016, p. 185-186).

Candau (2016) parte do pressuposto de reconhecimento da escola como um local privilegiado para a reflexão e intervenção em uma prática pedagógica concreta e, nesse sentido, as experiências pedagógicas devem favorecer a construção de práticas que promovam as diferenças culturais, consideradas por ela como portadoras de grande riqueza. A autora faz uma análise do trabalho de formação desenvolvido com um grupo de professores no desenvolvimento da disciplina intitulada “Educação Intercultural e práticas Pedagógicas”, em que os participantes eram docentes que atuavam na escola básica e sua metodologia teve como inspiração a pesquisa-ação.

Certamente a sensibilidade para as questões relacionadas às diferenças culturais vem aumentando na sociedade e nos contextos educativos. No entanto, os desafios para desenvolver a educação intercultural nas nossas escolas são muitos, especialmente se assumirmos a perspectiva da interculturalidade crítica e quisermos superar uma maneira estereotipada e superficial de tratar o tema, reduzindo à incorporação de expressões culturais em momentos específicos, em geral, em comemorações de datas previstas no calendário escolar. (CANDAU, 2016, p. 355-356).

Sobre a experiência vivida com o grupo, a autora conclui que os educadores e educadoras convivem com uma pressão homogeneizadora e com poucos espaços para trabalhar outros temas devido aos testes locais e nacionais. Porém, Candau considera que a formação continuada de educadores tendo como foco a escola revelou-se como essencial para um trabalho sistemático de incorporação da educação intercultural nas escolas.

Walsh (2007) pontua que os sistemas educacionais ainda se mantêm presos às estruturas e padrões coloniais de poder e dominação, muitas das instituições educativas são influenciadas a reproduzir o modelo capitalista em suas maneiras de pensar, agir, de ser e ver o mundo. Com isso, a visão globalizada e universal de mundo organizam a ordem política, econômica e social de acordo com os princípios de mercado neoliberal, que consequentemente ordenam o conhecimento válido para a geopolítica dominante. A autora

ainda afirma que “[...] de fato o conhecimento tem uma relação como parte integrante da construção e organização do sistema-mundo moderno capitalista que é, por sua vez e, todavia, colonial.” (WALSH, 2007, p. 28).

Como projeto político, social, epistêmico e ético, a interculturalidade crítica expressa e exige uma pedagogia e uma aposta e prática pedagógicas que retomam a diferença em termos relacionais, com seu vínculo histórico-político, social e de poder, para construir e afirmar processos, práticas e condições diferentes. [...] Nesse sentido, a pedagogia ou as pedagogias de-coloniais estariam construídas e por construir em escolas, colégios, universidades, no seio das organizações, nos bairros, comunidades, movimentos e na rua, entre outros lugares. (WALSH, 2009, p. 26-27).

De fato, um dos grandes desafios da educação, na atual conjuntura, é a construção de diálogos alternativos aos do campo hegemônico, que buscam catalisar todos os sujeitos a uma mesma estrutura. Nesse sentido, a educação intercultural crítica tenciona um projeto destabilizador em termos pedagógicos e políticos, pois constitui-se em uma visão de incompletude.

Para o desenvolvimento de uma educação intercultural, é necessário trabalhar o próprio “olhar” do/a educador/a para as questões suscitadas pelas diferenças culturais, como as encara, questionar seus próprios limites e preconceitos e provocar uma mudança de postura. Somente assim ele/a será capaz de desenvolver também outro “olhar” para o cotidiano escolar. (CANDAUI, 2016, p. 815-816).

Ademais, para Candau (2012b, p. 131), o importante, na perspectiva intercultural crítica, “[...] é estimular o diálogo, o respeito mútuo e a construção de pontes de conhecimento comuns no cotidiano escolar e nos processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos nas salas de aula.”, o que implica, conforme a autora, “[...] colocar em questão as dinâmicas habituais dos processos educativos, muitas vezes padronizadores e uniformes, desvinculados dos contextos socioculturais dos sujeitos que dele participam e baseados no modelo frontal de ensino-aprendizagem.” (CANDAUI, 2012b, p. 131-132).

Educação, interculturalidade e relações étnico-raciais: situando a produção acadêmica

Nesta seção do artigo temos por objetivo, mesmo que de forma parcial, apresentar e descrever algumas das produções acadêmicas localizadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) defendidas nos últimos dez anos, ou seja, entre 2010 a 2020 e que tenham como objeto de análise a educação para as relações étnico-raciais em diálogo com a perspectiva da interculturalidade. Este recorte temporal foi utilizado tendo como “pista” o argumento de Oliveira (2012, 2018) e Oliveira e Candau (2011), quando afirmam que a

discussão sobre educação para as relações étnico-raciais em nosso país, em diálogo com a interculturalidade crítica e, portanto, com as formulações teórico-metodológicas dos estudiosos(as) decoloniais, a exemplo de Catherine Walsh, tem ganhado destaque nos últimos dez anos¹.

No levantamento realizado na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), com os descritores educação, relação étnico-raciais e interculturalidade, em maio de 2021, foram encontradas 13 dissertações. Após a leitura do resumo de cada pesquisa, selecionamos 8 dissertações que dialogam mais diretamente com o nosso objeto de estudo, as quais descreveremos na continuidade deste texto.

O estudo produzido por Michelly dos Santos Gonçalves (2019) teve como objetivo investigar a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana - DCNERER em duas escolas públicas por meio da análise das práticas pedagógicas e do currículo. A lei 10.639/2003 é vista como importante instrumento no combate ao racismo e na promoção de transformações nos currículos, uma vez que permite uma maior inserção de temáticas étnico-raciais e confronta o silenciamento imposto pelo eurocentrismo presente nas práticas educativas. Em sua discussão, a autora ressalta a importância da educação para pensar essas relações étnico-raciais atravessadas por intensa desigualdade. Da mesma sorte, as DCNERER permitem superar um modelo monocultural de currículo e pensar a inserção dos saberes africanos e afro-brasileiros. Contrariamente à perspectiva monocultural, é necessário reconhecer as culturas brasileiras como produtos de contribuições de povos indígenas, africanos e europeus e primar pelo multiculturalismo.

A autora traz uma perspectiva de multiculturalismo que não se refere a uma busca pela convivência pacífica entre as diferentes culturas, cuja finalidade é a homogeneização cultural e a manutenção das relações de poder e das desigualdades. Nesse ponto, é possível recuperar o posicionamento de Candau (2009) que compreende a interculturalidade como articulação de direitos da igualdade e da diferença, ou seja, a igualdade não deve ser sempre o alvo, uma vez que a sua busca pode implicar a negação ao direito à diferença. Nos escritos de Fleuri (2012) encontramos um posicionamento semelhante, ao afirmar o potencial educativo dos conflitos e o mútuo crescimento produzido nas relações de trocas entre os grupos.

As reflexões elaboradas no estudo trazem o perspectiva de Candau, para afirmar a origem da interculturalidade no âmbito da educação indígena na América Latina, e de Catherine Walsh (2009), que distingue três perspectivas de interculturalidade: a interculturalidade relacional, referindo-se ao contato entre grupos, sujeitos, culturas e saberes; a interculturalidade funcional, cujo movimento busca incluir, mas sem questionar as estruturas pré-estabelecidas que podem ser a causa das desigualdades; e, por fim, a interculturalidade crítica, que segue um processo diverso, uma vez que reconhece as relações

¹A tese de doutorado de Luiz Fernandes de Oliveira, defendida em 2010, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, sob orientação da Vera Maria Ferrão Candau, é um bom exemplo deste marco e deste diálogo com a crítica epistêmica elaborada pelo Grupo Modernidade/Colonialidade, do qual Catherine Walsh é uma referência importante. A tese de Oliveira foi publicada em 2012, no formato de livro, com o título *História da África e dos africanos na escola: desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação dos professores de História*.

de poder que subjazem as interações sociais e busca transformar esses mecanismos de hierarquização.

Percebe-se aqui a interculturalidade como um projeto decolonial, já que ela objetiva “[...] estabelecer um pensamento não-europeu por meio da reconceituação e refundação de estruturas sociais, epistêmicas e existenciais que põem em jogo e em relação equitativa lógicas, práticas e modos culturais diversos de pensar, atuar e viver.” (GONÇALVES, 2019, p. 43).

O estudo está definido como uma pesquisa qualitativa, que envolveu uma pesquisa bibliográfica, seguida de análise de documentos (legislações e Projeto Político Pedagógico das escolas) e aplicação de um questionário, além da realização de entrevistas estruturadas, em duas escolas públicas do Mato Grosso do Sul. Na primeira, 56 sujeitos participaram: 10 como entrevistados e 46 respondendo o questionário. Na segunda escola, foram 22 participantes: 4 entrevistados e 18 respondendo o questionário.

Os resultados trazem relatos de projetos desenvolvidos, em ambas as escolas, abordando a temática étnico-racial, a diversidade cultural e as identidades negras. Também trabalharam com bonecas negras, danças e jogos, culinária, música e palestras. A maioria dos participantes reconhece a importância de inserir a temática racial nas escolas. Vale ressaltar que, na segunda escola pesquisada, a autora percebeu uma deficiência no trabalho com a temática. Por exemplo, o projeto aludido não era desenvolvido todos os anos. A autora acredita que a observância às DCNERER pode ser impactada por um maior ou menor envolvimento da gestão escolar.

A dissertação de Jussara Alves Silva (2019) trata da inclusão de brincadeiras e canções africanas nas escolas e na formação docente como prática de combate ao racismo e de rompimento com propostas educativas eurocentradas. De modo muito breve, a autora apresenta a interculturalidade como meio de romper com o eurocentrismo na educação e criar espaço para a pluriversalidade.

Silva (2019) apresenta algumas propostas de pedagogias afro-brasileiras que acredita melhor acolher saberes e práticas produzidos segundo uma outra epistemologia e visão de mundo. A primeira é a Pretagogia, que “[...] é uma pedagogia do fazer, da práxis, onde valoriza-se a ancestralidade, tradição oral, corporeidade, religiosidade, território e circularidade como fontes e produtoras de saberes legítimos.” (SILVA, 2019, p. 42). Ela ainda acrescenta que esta é “[...] uma pedagogia de pretos feita para pretos, brancos e índios na perspectiva da descolonização dos saberes e da transformação da sala de aula num lugar onde a negritude seja protagonista e sujeito histórico” (SILVA, 2019, p. 43).

Uma outra proposta apresentada é a Pedagogia Griô que “[...] condena a burocratização e tecnicidade que acabam por despersonalizar e desvalorizar as memórias simbólicas, o experimental e o encantamento do mundo e do ser.” (SILVA, 2019, p. 45). Seus princípios são “[...] os saberes ancestrais, a interdisciplinaridade, a educação das sensibilidades e principalmente o legado cultural africano.” (SILVA, 2019, p. 46).

Por fim, ela nos apresenta a Pedagogia Griô que “[...] parte do conhecimento de si e da ancestralidade, promovendo o encontro entre o universo das culturas tradicionais e o da cultura escolar e acadêmica.” (SILVA, 2019, p. 46). Trata-se de uma metodologia para inserir a transmissão do conhecimento por meio da tradição oral, em condição de igualdade com a

tradição acadêmica. Também busca evidenciar a dinâmica de roda, a ancestralidade, os mitos e a sabedoria popular por meio da atuação do Mestre Griô.

A metodologia adotada no estudo é de pesquisa crítica colaborativa que, conforme exposto no estudo, caracteriza-se como uma intervenção formativa que articula intervenção e colaboração. A autora discorre sobre a utilização de brincadeiras e canções africanas como forma de disparar o debate sobre as relações étnico-raciais, tanto nos espaços formativos de professores quanto com alunos, famílias e comunidades. Tais canções e jogos são apresentados individual e detalhadamente pela autora, expondo, inclusive, os sentidos subjacentes à sua utilização e a aplicabilidade e origem de cada brincadeira e canção.

O estudo produzido por Jakellinny Gonçalves de Souza Rizzo (2018) teve como objetivos analisar cursos de Pedagogia de seis instituições, da rede pública e privada e verificar ligações dessa formação com a educação das relações étnico-raciais. Trata-se de um estudo, em certa medida, diferente dos demais aqui analisados, pois volta-se para a formação inicial docente e toma como locais de aplicação instituições de ensino superior.

A discussão teórica sobre multiculturalismo e interculturalidade na educação faz referência a “[...] processos históricos em que várias culturas entram em contato entre si e se interagem”. (RIZZO, 2018, p. 48). Contudo, a autora faz uma distinção entre os dois conceitos:

A proposta intercultural surge após o multiculturalismo, visando a superar a intolerância das diferenças culturais por meio de um processo de interação entre as culturas, de uma forma democrática entre os diferentes grupos culturais. A interculturalidade vai além do multiculturalismo; não se trata apenas de duas ou mais culturas que se mesclam, mas sim de grupos sociais que reconhecem suas diferenças culturais e raciais. (RIZZO, 2018, p. 48).

Dito isto, ela reafirma a importância da formação inicial docente para uma efetiva atuação em contextos pluriculturais e de diversidade. O eurocentrismo presente na educação brasileira permitiu uma idealização da população branca e uma marginalização dos negros e de sua cultura, motivo pelo qual é urgente implementar práticas educacionais decoloniais que confirmem espaços a conhecimentos historicamente subalternizados.

A pesquisa é de abordagem qualitativa e foi operacionalizada por meio de revisão bibliográfica, análise documental e análise dos dados coletados. A revisão bibliográfica consistiu em buscar na internet, em portais específicos, publicações sobre a formação inicial de professores para a educação das relações étnico-raciais. A análise documental debruçou-se sobre os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) de Pedagogia das instituições de ensino superior pesquisadas e legislações (Lei 10.639 e DCNERER) que regulamentam a educação para as relações étnico-raciais.

Com relação aos projetos pedagógicos, o estudo buscou identificar as disciplinas que traziam o ensino sobre História e Cultura afro-brasileira e africana. “Analisamos a carga horária reservada para cada uma dessas disciplinas, suas ementas e a bibliografia básica e complementar, a fim de identificar o potencial que elas possuem para a formação inicial de professores, na perspectiva da ERER.” (RIZZO, 2018, p. 86). Nos seis cursos foram

identificadas 8 disciplinas sobre o referido tema, 7 obrigatórias e 1 optativa. A maior carga horária identificada era de 102 horas e a menor, de 40 horas.

A autora conclui que os dados apontam “[...] a não transversalidade da temática das relações etnicorraciais nos PPC, ou a simples inclusão de disciplinas para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, sem a garantia de que sejam ministradas por professores com formação adequada.” (RIZZO, 2018, p. 119). Ela percebe uma carga horária pequena quando comparada a carga horária total do curso, mas ressalta que é possível reconhecer um cumprimento das DCNERER nos cursos analisados. Ainda que tímidos, foram percebidos avanços na “[...] formação inicial de professores, na perspectiva de garantirem a educação para as relações etnicorraciais e atenderem às normatizações educacionais que disciplinam a temática.” (RIZZO, 2018, p. 120).

A dissertação produzida por Estela Ribeiro (2016) teve como método a história oral e faz uma análise do trabalho desenvolvido por uma escola no âmbito do Projeto Consciência Negra. Por meio de entrevistas com 04 alunos do 3º ano do Ensino Médio buscou-se perceber o que eles apreenderam com o projeto. Também foram analisados documentos como o Projeto Gestão da escola, os escritos do Projeto Consciência Negra, os diários de classe da disciplina de História, as leis 10.639/03 e 11.645/08 e as DCNERER.

A discussão sobre a educação das relações étnico-raciais apresenta o processo histórico das lutas dos movimentos negros que culminaram na criação das leis 10.639/03 e 11.645/08. Para situar a perspectiva da interculturalidade a autora dialoga com as ideias de Candau (2009) e afirma:

Dentro dessa perspectiva, assumir as diferenças implica em promover práticas de combate à discriminação e de justiça social. As políticas de igualdade e de direito às diferenças não estão separadas, mas interligadas. Consiste numa postura democrática que reconhece a assimetria de poder e por isso mesmo que privilegia o direito à diferença, mas que as diferenças sejam dialeticamente integradas e que o discurso de poder seja desconstruído. A educação intercultural parte dessa perspectiva, de desconstrução. Entendo que, nos dias de hoje, contemplar as leis n. 10.639/03 e n. 11.645/08 demanda uma perspectiva intercultural por parte da escola que possui neste contexto de inclusão escolar uma heterogeneidade crescente na escola. No caso da educação é desconstruir o monoculturalismo implícito e às vezes explícitos no currículo escolar e questionar alguns conteúdos como universais. Outro desafio se refere a articulação entre igualdade e diferença que compreende em valorizar as diferenças e os diversos saberes. (RIBEIRO, 2016, p. 38).

A autora se reporta a Candau (2009, 2010) para tratar, por exemplo, do daltonismo cultural “[...] que privilegia uma única cultura e possui uma visão unilateral para se refletir sobre situações diversas junto aos alunos.” (RIBEIRO, 2016, p. 60). Também ressalta a importância de não tratar os elementos culturais de grupos minoritários de modo folclorizado ou como elementos exóticos.

O projeto Consciência Negra se volta para as culturas afro e indígena e suscita debates sobre as relações étnico-raciais. Os alunos se envolvem com música, teatro, dança, oficinas e leituras. É importante notar que eles são estimulados a desenvolverem as atividades, participando dos processos decisórios, da arrumação do espaço escolar e montagem das apresentações, com mediação dos professores.

Vale lembrar que, para Candau (2010), o modo como o espaço físico é organizado e quem participa dessa arrumação é um elemento importante a se considerar como indicativo de prática intercultural. Na referida escola, os alunos participavam da organização, montavam cartazes e murais com representações de personalidades negras, pinturas sobre capoeira e máscaras africanas expostas.

A formação docente era também um elemento importante no trabalho desenvolvido pela escola, com participação de convidados do movimento negro. Nos diários de classe percebeu-se um considerável espaço para a temática, no entanto, a autora considera insuficiente para a desconstrução de estereótipos, visto que a Europa continua tendo primazia nas discussões propostas.

A entrevista com os jovens reafirmou a importância do projeto como meio de tensionar o debate e chamar a atenção para temas silenciados. Os jovens percebem o projeto como um espaço para se expressarem e tratarem da temática étnico-racial. Da mesma sorte, acreditam que as atividades contribuíram para a melhoria de sua auto-estima.

A dissertação produzida por Michele Guerreiro Ferreira (2013) teve como objetivo compreender os sentidos da educação para as relações étnico-raciais nas práticas curriculares, tendo como sujeitos de sua pesquisa professores do meio rural. Segundo a autora, as instituições escolares do campo sofrem um duplo silenciamento: por conta do eurocentrismo, que atinge a educação como um todo, e também por conta de um foco nos contextos urbanos, que leva a um esquecimento da educação no meio rural.

A autora inicia o debate sobre a interculturalidade demonstrando como o estabelecimento da modernidade se firmou como um “mito” que reafirma a Europa como padrão de civilização e justifica o colonialismo - tema este tratado a partir da perspectiva de Aníbal Quijano, um intelectual importante do campo dos estudos decoloniais². Para tratar da colonialidade, a autora dialoga com Walter Dignolo e Catherine Walsh, explorando as quatro dimensões da colonialidade: do saber, do poder, do ser e da natureza³. Este último eixo postula a separação entre homem e natureza, posição que se choca com a relação estabelecida pelos povos colonizados, de maior ligação entre essas duas dimensões. As reflexões sobre este eixo também recebem contribuições de Cajigas- Rotundo.

Seguindo o pensamento de Catherine Walsh, Ferreira (2013, p. 48) afirma que a interculturalidade é

[...] estratégia e princípio que orienta a construção do pensamento outro, através de pensamentos, ações e enfoques epistêmicos distintos do

²Para uma introdução a este campo de estudos e às formulações teórico-epistêmicas do Grupo Modernidade/Colonialidade ver: Lander (2005), Oliveira (2012), Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfóguel (2019).

³Para uma compreensão acerca das dimensões da colonialidade ver: Walsh (2009) e Maldonado-Torres (2019).

eurocentrismo. Nesse sentido, a autora associa a Interculturalidade a um projeto social, cultural, educacional, político, ético, estético, epistêmico que conduz à decolonização e à transformação dos padrões estabelecidos pela herança colonial.

A autora estabelece uma diferenciação entre a interculturalidade funcional e a interculturalidade crítica, ressaltando a necessidade de adotar a perspectiva crítica que permitiria não apenas incluir conteúdos, mas questionar e transformar as estruturas de poder a fim de estabelecer uma educação antirracista. Para ela, a Lei 10.639/2003 dá uma grande contribuição para o estabelecimento de uma educação intercultural, pois carrega “[...] elementos que questionam a colonialidade em seus eixos do poder, do saber e do ser. Esses questionamentos apontam para a possibilidade de outras construções teóricas, quem sabe abrindo caminhos para a decolonização dos currículos escolares.” (FERREIRA, 2013, p. 68).

O estudo é de abordagem qualitativa e, segundo a autora, é subsidiado pela Abordagem Teórica dos estudos Pós-Coloniais latino americanos. A pesquisa foi realizada em duas escolas e foram entrevistados 2 professores de História, 2 de Língua Portuguesa e 1 de Artes. Os dados foram produzidos por meio de entrevista semiestruturada com os professores, observação e diário etnográfico (embora não se trate de um estudo etnográfico). Os dados foram organizados e analisados tendo como método a Análise de Conteúdo Temática de Bardin.

A autora conclui que as referências dos professores advêm da formação familiar, acadêmica, política e por razões pessoais. Além disso, eles consideravam referência que a autora chama de compulsórias: expressas nas legislações e nas políticas curriculares, como por exemplo, a distribuição de livros didáticos sobre as relações étnico-raciais que pode compelir ao trabalho sobre a temática. Também citam referências pedagógicas: livros didáticos (especificamente o livro “A África está em nós”) e outros materiais como periódicos, paradidáticos, TV e internet. Com relação aos livros didáticos utilizados pela escola, os professores ainda relatam um silenciamento sobre o tema em questão, o que os leva a recorrer a outros materiais, inclusive do acervo pessoal.

A dissertação escrita por Izaú Veras Gomes (2019) apresenta estilo de escrita narrativo e poético, com diversas citações à obra do grupo musical Racionais. O trabalho é o único dentre os constantes nesta análise não produzido por uma mulher e também é o único oriundo de um mestrado profissional.

O objetivo do estudo foi investigar a relação dos alunos e alunas negros e negras com a educação física na escola e sua contribuição para o ensino da História e Cultura afro-brasileira e africana. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho biográfico, cujos dados foram levantados por meio de narrativas autobiográficas do autor e de 05 alunas negras. O autor considera que alunos e alunas negros e negras são frequentemente silenciados e tem muito a dizer. Dez alunos negros foram convidados a participarem de encontros, inspirados na perspectiva de ateliê biográfico de projetos, para discutir a temática, no entanto, 05 estudantes negras tiveram participação efetiva e contínua. Os relatos construídos junto às alunas serviram para a escrita de um livro e o texto da dissertação é um registro do percurso

desde a formulação do projeto e os processos de operacionalização até os encontros com as participantes.

Os relatos de atuação docente do professor Izaú são fortemente marcados por elementos de uma perspectiva de educação intercultural apontados por Candau (2010): flexibilização da rotina rígida dos tempos e espaços; adaptação dos conteúdos, de modo a criar conexão com os saberes e interesses dos alunos; adoção de uma relação mais horizontal entre professor e alunos, inclusive inserindo-os nas decisões sobre didática; questionamento das normas e padrões homogêneos de educação.

O autor discute sobre as perspectivas regulatória e emancipatória da educação e relaciona a passagem da perspectiva regulatória a uma necessidade de abraçar o interculturalismo, ceder espaço para a diversidade e outras expressões culturais.

No capítulo 04 da dissertação, o autor traça um histórico das lutas do Movimento Negro que levaram à criação da Lei 10.639/03, que, segundo ele, desvia o foco do eurocentrismo na educação. Ele destaca que antes da criação da referida lei a luta por educação transitou de uma cobrança por universalidade para um clamor por ações afirmativas.

Os encontros com as alunas incluíram discussões sobre o racismo, a importância da lei 10.639/03, traços físicos dos negros e o preconceito, experiências com a educação física na escola e as especificidades das experiências de escolarização do aluno negro. No terceiro e último encontro propuseram-se a pensar a educação física em diálogo com a educação étnico-racial. Dialogaram sobre representatividade negra no esporte, riqueza da capoeira, as danças no cotidiano e o samba como importante elemento da cultura nacional. O autor apenas cita os temas levantados nos encontros e encerra a dissertação sem maiores discussões sobre os diálogos, indicando que eles estão inseridos no livro escrito a partir do material produzido durante os encontros.

A dissertação defendida por Karyna Barbosa Novais (2019) teve por objetivo colaborar para a educação das relações étnico-raciais por meio das artes visuais. A pesquisa destaca-se por trazer o relato de uma intervenção com alunos do fundamental II de uma escola municipal de Uberlândia, Minas Gerais.

A discussão inicial é relativa à educação para as relações étnico-raciais atrelada à implementação da Lei 10.639/03 e sobre identidade negra. A autora trata brevemente sobre interculturalidade sem, no entanto, fazer menção a autores(as) mais conhecidos, como aqueles do grupo Modernidade/Colonialidade⁴. Ela reflete sobre o problema da representatividade negra nas artes visuais, na mídia e nos livros didáticos, em que o negro muitas vezes é ocultado ou apresentado de modo negativo. A importância de uma representação positiva faz-se necessária pois “[...] a arte pode conferir identidade através de símbolos; sensibilizar para as diferenças; promover o fim ou pelo menos a redução da discriminação étnica e/ou cultural e responder à diversidade racial, cultural e de gênero de maneira positiva e responsável.” (NOVAIS, 2019, p. 73).

⁴No entanto, a autora utiliza a noção de interculturalidade de Richter (2008) que a utiliza no contexto do ensino de artes visuais.

Em campo, a autora implementou oficinas de artes visuais em cultura afro-brasileira. Por meio da apresentação de imagens, vídeos e obras de artistas das artes visuais, a autora afirma ter suscitado um debate sobre os efeitos da escravização para a população negra e estratégias de enfrentamento dos problemas advindos desse passado, contribuições para a formação da identidade e consciência negra, debates sobre meritocracia e violência policial e contra a mulher, além da “[...] visibilização de atividades pedagógicas que podem servir para o aprofundamento de uma educação antirracista.” (NOVAIS, 2019, p. 141).

Como o trabalho é atravessado por uma perspectiva multicultural e intercultural de educação por meio das artes visuais, a autora conclui:

Os debates desenvolvidos a partir das perspectivas interculturais e multiculturais, também estimularam nesses estudantes o desejo de construir uma relação de respeito entre brancos e negros. De forma geral, infiro que a proposta pedagógica possibilitou, aos estudantes, o ganho de um autoconhecimento, a percepção de sua identidade, da origem ancestral e coletiva do grupo, mas também, possibilitou a introdução do respeito a diversidade, estimulando reflexões sobre os espaços de conflito, afetividade e de receptividade dos/as estudantes. (NOVAIS, 2019, p. 142).

A dissertação de Ângela da Silva Sousa (2016) teve como objetivo compreender práticas pedagógicas baseadas na implementação da Lei 10.639/03 numa escola pública de Nova Iguaçu, Rio de Janeiro. O trabalho de campo ocorreu com observação das práticas pedagógicas, entrevistas com professoras e gestoras e análise do projeto norteador das práticas na referida escola.

A análise do Projeto Político Pedagógico apontou a presença da temática étnico-racial entre os assuntos trabalhados, mas a autora considera que apenas esta constatação não era suficiente para afirmar um trabalho de cumprimento da lei 10.639/03. As entrevistas foram realizadas com as seguintes participantes: 07 professoras, 01 orientadora pedagógica, 01 diretora adjunta e 01 diretora geral.

A discussão teórica feita sobre as relações étnico-raciais e educação considera a implantação de políticas de ações afirmativas, dentre as quais a lei 10.639/03. Uma descolonização curricular é apontada como condição para o cumprimento dos objetivos da referida lei. Com relação ao multiculturalismo, a autora utiliza-se dos escritos de Candau (2006, 2012b) e destaca a vertente interativa do multiculturalismo como aquela que comporta a interculturalidade. Ela ressalta que a origem da perspectiva intercultural se dá com a educação indígena.

A interculturalidade crítica, conforme os escritos de Catarine Walsh (2009), é apontada como a concepção que efetivamente transforma as relações e promove verdadeira igualdade. A autora faz esse destaque e retoma as ideias de Candau (2006) para demonstrar o papel dos movimentos negros no estabelecimento da educação intercultural, por meio das denúncias ao racismo e da luta por ações afirmativas.

As observações e as entrevistas na escola pesquisada demonstraram o uso da literatura para trabalhar a temática étnico-racial. Os textos são utilizados para educar sobre identidade racial positiva, cultura, pertencimento racial, empoderamento e melhora da auto-

estima. Apesar de ser apontado uma escassez de materiais, os entrevistados veem no apoio dado pela gestão um incentivo para o desenvolvimento de um trabalho contínuo e que permite abordar assuntos tão importantes quanto os listados acima.

Além da literatura, a temática étnico-racial é trabalhada através da inserção da capoeira e de danças, a exemplo do jongo. Estas atividades funcionam como uma ponte que interliga os espaços e os sujeitos dentro e fora da sala de aula, ao estimular, por exemplo, a participação de alunos de outras turmas e trazer mestres da comunidade para dirigir os trabalhos.

Um dos limites percebidos pela autora é a escassez de materiais, relatado pelos professores. A religiosidade também se mostra um ponto de tensão, especialmente por conta da preocupação com a reação das famílias à inserção do assunto. O não tratamento da questão é visto como motivo de silenciamento por parte dos alunos pertencentes às religiões de matriz africana, que temem a zombaria e o preconceito religioso. A formação docente, da mesma sorte, mostra-se um desafio: alguns professores não tem formação adequada e os cursos de capacitação não contemplam a todos os docentes.

Considerações finais

Promover a inter-relação entre grupos de culturas diferentes; pensar a cultura como algo em constante transformação e não como algo estático e com uma essência imutável; a noção de que as constantes trocas entre culturas tornam-nas híbridas; a percepção de que as relações entre grupos culturais são atravessadas por disputas e hierarquização e, por fim, o entendimento da diferença e desigualdade como questões inter-relacionadas: estas assertivas indicam o que Candau (2010) considera como características da interculturalidade.

Vale lembrar, ainda, que a adoção da perspectiva da interculturalidade crítica na educação para as relações étnico-raciais não consiste em apenas incluir, de forma pontual, determinados temas relacionados aos povos africanos e afro-brasileiros ou comemorar datas específicas. Oliveira e Candau (2011) tomam o ponto de vista de Catarine Walsh para tratar deste assunto.

Segundo a autora, no campo educacional essa perspectiva não restringe a interculturalidade à mera inclusão de novos temas nos currículos ou nas metodologias pedagógicas, mas se situa na perspectiva de transformação estrutural e sócio- histórica. Aqui, portanto, a autora expressa uma crítica às formulações teóricas multiculturais que não questionam as bases ideológicas do Estado- nação, partem de lógicas epistêmicas eurocêntricas e, no campo educacional, sob o pretexto de incorporar representações e culturas marginalizadas, apenas reforçam os estereótipos e os processos coloniais de racialização. (OLIVEIRA; CANDAU, 2011, p. 93).

A interculturalidade crítica pretende adotar uma pedagogia decolonial que questione a lógica monocultural, a racialização dos povos e a colonialidade do poder, do saber e do ser. Seu objetivo inclui construir um ambiente de diálogo entre as diversas culturas (em condições simétricas), considerando os conhecimentos e as culturas dos povos subalternizados a partir

do seu próprio ponto de vista. É uma proposta educativa que supera o aspecto de denúncia e propõe a criação de novas formas de pensar a cultura, a política, a educação e o próprio pensamento, que precisa ser decolonizado.

Referências

- ARAUJO, C. M. de. Conhecimento escolar e interculturalidade: por outras histórias possíveis. *In*: CANDAU, V. M. (org.) **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma Educação “outra”?** Rio de Janeiro: 7 letras, 2016. p.126-143.
- BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afro-diaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- CANDAU, V. M. **Educação Intercultural e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.
- CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *In*: CANDAU, V. M. (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 154-173.
- CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *In*: CANDAU, V. M.; MOREIRA, A. F. (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 13-37.
- CANDAU, V. M. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, s/1, v. 11, n. 2, p. 240-255, julho-dezembro, 2011. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2020.
- CANDAU, V. M. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar.2012a. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a15.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2020.
- CANDAU, V. M. Escola, didática e interculturalidade crítica: desafios atuais. *In*: CANDAU, V. M. (Org.). **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis: Vozes, 2012b. p. 107-138
- CANDAU, V. M. Cotidiano escolar, formação docente e interculturalidade. *In*: CANDAU, V. M. (org.) **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma Educação “outra”?** Rio de Janeiro: 7 letras, 2016. p. 342-357.
- FERREIRA, M. G. **Sentidos da educação das relações étnico-raciais nas práticas curriculares de professor(a)s de escolas localizadas no meio rural**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) - Centro Acadêmico do Agreste, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2013.

- FLEURI, R. M. Educação intercultural: decolonizar o poder e o saber, o ser e o viver. **Revista Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 7-22, janeiro-dezembro, 2012. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3408>. Acesso em: 19 mar. 2020.
- GOMES, I. V. **Negro Drama: Narrativas estudantis negras, Educação Física escolar e educação étnico-racial**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência) – Departamento de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.
- GONÇALVES, M. dos S. **A Implementação das DCNERER nas escolas públicas e os desafios para o currículo e práticas pedagógicas**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019.
- HALL, S. A questão multicultural. *In*: SOVIK, L. (Org.). **Da Diáspora: Identidades e mediações culturais** / Stuart Hall. Trad. Adelaine La Guardia Resende *et al.* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009. p. 49-94.
- LANDER, E. (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: Clacso Livros, 2005.
- MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. *In*: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afro-diaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 27-53
- NOVAIS, K. B. **Educação étnico-racial no ensino de artes visuais**. 2019. Dissertação (Mestrado em Arte e Cultura Visual), Programa de Pós-Graduação em Artes e Cultura Visual, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.
- OLIVEIRA, L. F. de. **História da África e dos africanos na escola: desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação de professores de história**. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012.
- OLIVEIRA, L. F. de. A razão do outro: uma perspectiva histórica intercultural como referência para a educação. *In*: CANDAU, V. M. (org.) **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma Educação “outra”?** Rio de Janeiro: 7 letras, 2016. p. 174-187.
- OLIVEIRA, L. F. de. **Educação e militância decolonial**. Rio de Janeiro: Selo Negro, 2018.
- OLIVEIRA, L. F. de; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *In*: CANDAU, V. M. (org.). **Diferenças culturais e educação: construindo caminhos**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011. p. 79-109.

RIBEIRO, E. **Projeto Consciência Negra: relações e posicionamentos de estudantes de uma escola de Guarulhos: 2009 a 2015.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

RICHTER, I. M. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais.** São Paulo: Mercado de Letras, 2008.

RIZZO, J. G. de S. **A Formação inicial de professores e as implicações para a educação das relações etnicorraciais nos cursos de pedagogia de MS.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2018.

SANTOS, B. de S. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política.** São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, J. A. da. **Karingana Wa Karingana: Brincadeiras e canções africanas.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

SOUSA, Â. S. de. **A Lei 10.639/03 no Ensino Fundamental: um estudo de caso em Nova Iguaçu/RJ.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In: CANDAU, V. M. (Org.). Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas.* Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p. 12-42.

WALSH, C. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)**, Pelotas, v. 05, n. 1, p. 06 -39, janeiro-julho, 2019. Disponível em:
<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/revistadireito/article/view/15002/10532>. Acesso em: 10 mar. 2020.

WALSH, C. Interculturalidad crítica/pedagogia de-colonial. *In: MEMORIAS DEL SEMINÁRIO INTERNACIONAL DIVERSIDAD, INTERCULTURALIDAD Y CONSTRUCCIÓN DE CIUDAD, , 2007, Bogotá. Anais [...].* Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2007. p. 1-29.