

XII

REEDUCAR PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA PERSPECTIVA DO ANTIRRACISMO*

*Flávia Lopes Silva
José Valdir Jesus de Santana
Benedito Gonçalves Eugênio
Maria de Fátima de Andrade Ferreira
Viviane da Silva Araújo Vitor*

Introdução

As discussões apresentadas neste capítulo compõem um dos capítulos da dissertação intitulada “A produção acadêmica sobre relações étnico-raciais na educação básica nos Programas de Pós-Graduação em Educação das Universidades Estaduais Baianas no período 2003-2020”, de autoria de Flávia Lopes Silva (2021), defendida no Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Tratou-se de uma pesquisa de natureza qualitativa (CHIZZOTTI, 2008), do tipo estado do conhecimento, que definiu como técnica para a organização a análise de conteúdo conforme proposto por Bardin (2016).

No presente texto, nosso objetivo é recuperar a trajetória do Movimento Negro Unificado e suas ações político-acadêmica-epistêmica-pedagógica voltadas à construção de uma educação antirracista e, portanto, de um projeto educativo de (re)educação das relações étnico-raciais em nosso país. Pretendemos demonstrar, ademais, como sugere Gomes (2017), como este Movimento tem se constituído com um “educador da sociedade brasileira” e como suas ações têm construído “experiências educativas decoloniais”.

A educação para as relações étnico-raciais e a perspectiva decolonial: breves considerações

Quijano (2005, p. 118), uma das referências mais importantes no campo dos estudos decoloniais, afirma que “[...] na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista.” e, conforme o autor, “[...] raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América.” (QUIJANO, 2005, p. 117). Com este argumento Quijano quer demonstrar que as relações sociais fundadas na ideia de raça, com a dominação do continente americano, no início de século XVI, teria produzido “[...] as primeiras identidades sociais historicamente novas: *índios*, *negros* e *mestiços*, e redefiniu outras. Assim, termos com *espanhol* e *português*, e mais tarde *europen*, que até então indicavam apenas procedência geográfica ou país de origem, desde então adquiriram

* DOI - 10.29388/978-65-6070-019-2-0-f.188-209

também, em relação às novas identidades, uma conotação racial.” (QUIJANO, 2005, p. 117, grifos do autor).

Com o tempo, os colonizadores codificaram como cor os traços fenotípicos dos colonizados e a assumiram como a característica emblemática da categoria racial. [...]Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. (QUIJANO, 2005, p. 117-118).

Ao afirmar que “[...] raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade.” e, portanto, “[...] no modo básico de classificação social universal da população mundial.” (QUIJANO, 2005, p. 118), o autor demonstra como a “colonialidade do poder” se constituiu através do imaginário racial que resultou na produção das “[...] novas identidades históricas que foram associadas à natureza dos papéis e lugares na nova estrutura global de controle do trabalho.” (QUIJANO, 2005, p. 118).

No curso da expansão mundial da dominação colonial por parte da mesma raça dominante - os brancos (ou do século XVIII em diante, os europeus) - foi imposto o mesmo critério de classificação social a toda a população mundial em escala global. Consequentemente, novas identidades históricas e sociais foram produzidas: *amarelos* e *azeitonados* (ou oliváceos) somaram-se a brancos, índios, negros e mestiços. Essa distribuição racista de novas identidades sociais foi combinada, tal como havia sido tão exitosamente logrado na América, com uma distribuição racista do trabalho e das formas de exploração do capitalismo colonial. Isso se expressou, sobretudo, numa quase exclusiva associação da branquitude social com o salário e logicamente com os postos de mando da administração colonial. (QUIJANO, 2005, p. 119, grifos do autor).

Os processos de racialização utilizados pelos países do Norte global, assentados no colonialismo clássico, para classificar os povos é, portanto, um efeito da colonialidade do poder, em cenários em que as relações de dominação dos colonizadores europeus, de fenótipo branco, sobre os outros não-europeus colonizados, classificados como “de cor”, criou, de forma perversa, uma gradação ideológica entre grupos/povos superiores e inferiores, utilizando a cor da pele como marcação social mais significativa. Ao estabelecer essas relações de exploração e dominação, o sistema colonial manteve os colonizados em

situação de total dependência e subalternização, produzindo, por fim, formas distintas de opressão como o racismo e sexismo (QUIJANO, 2005). Nesse sentido, conforme Quijano,

[...] a “raça” – uma maneira e um resultado da dominação colonial moderna – permeou todos os âmbitos do poder mundial capitalista. Em outros termos, a colonialidade se constituiu na pedra fundacional do padrão de poder mundial capitalista, colonial/moderno e eurocentrado. Tal colonialidade do poder tem provado ser mais profunda e duradoura que o próprio colonialismo em cujo seio foi engendrada, e que ajudou a ser mundialmente imposto. (QUIJANO, 2013, p. 43).

A crítica ao cânone epistemológico ocidental, feita pelos estudos pós-coloniais¹ a partir da década de 1970 e, mais recentemente, pelas epistemologias decoloniais², tem nos possibilitado outros diálogos epistêmicos com aquilo que Santos (2010) denominou de “Epistemologias do Sul” – visto como um conjunto de intervenções epistemológicas que acabam por denunciar o perverso silenciamento de muitas formas de saber próprias dos povos e/ou nações que foram colonizados. Conforme Nunes (2010, p. 280),

O projeto de uma epistemologia do Sul é indissociável de um contexto histórico em que emergem com particular visibilidade e vigor novos atores históricos do Sul global, sujeitos coletivos de outras formas de saber e de conhecimento que, a partir do cânone epistemológico ocidental, foram ignorados, silenciados, marginalizados, desqualificados ou simplesmente eliminados, vítimas de epistemicídios tantas vezes perpetrados em nome da razão, das luzes e do Progresso.

No âmbito educacional, um grande avanço é observado a partir do momento em que os pesquisadores e profissionais desta área passam a reconhecer a diversidade epistemológica do mundo e que atravessa a escola, mediando saberes interculturais no processo educativo. Ou seja, esse processo de reconhecimento da diversidade epistemológica tem como consequência direta a necessária descolonização do pensamento ocidental, de modo a superar as práticas homogeneizadoras e monoculturais em uma sociedade que naturalmente é tão diversa, principalmente no espaço escolar. Segundo Santos (2021, p. 287), “[...] as monoculturas operam por via da separação, da exclusão, da intolerância ou indiferença ao diferente. São modos de produção de ausências e de não existência.”

O reconhecimento político e epistêmico da decolonialidade, por estudiosos(as) do campo da educação, a exemplo de Oliveira (2012, 2018, 2021a, 2021b, 2021c), Oliveira e Candau (2010), Ferreira (2016), Gomes (2012, 2017, 2019), Oliveira e Lins (2018), Cruz (2021) tem possibilitado a construção de novas reflexões e construtos teórico-metodológicos sobre a educação para as relações étnico-raciais em nosso país, a formação de um

¹Para uma discussão acerca das perspectivas pós-coloniais, consultar Almeida, Miglievich-Ribeiro e Gomes (2019); Mezzada (2020) e Cahen e Braga (2018).

²Para uma introdução às epistemologias decoloniais, consultar Lander (2005). Para uma discussão mais atual, vê Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel (2019).

pensamento crítico e de novas estratégias para a decolonização do conhecimento, de modo a romper com o processo histórico e social de “subordinação estrutural” com bases eurocêntricas/etnocêntricas, resultantes dos fenômenos da modernidade/colonialidade como nos chamam a atenção Mignolo (2005), Dussel (2005), Quijano (2005), Castro-Gómez (2005) e Maldonado-Torres (2019). Conforme Maldonado-Torres,

[...] A colonialidade de mantém viva nos manuais de aprendizagem, nos critérios para os trabalhos acadêmicos, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em tantos outros aspectos de nossa experiência moderna. Enfim, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente. (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131).

No Brasil, essa realidade vem sendo desarticulada graças ao empenho dos movimentos sociais, a exemplo do Movimento Negro Brasileiro que, deforma insistente e com o auxílio dos debates, pesquisas, projetos de intervenção realizados e criação de documentações legais tentam dar suporte a essa luta pela “[...] descolonização da educação e do currículo.” (GOMES, 2012, p. 102).

Assim, a instituição escolar, que foi afetada diretamente pelos processos de colonização e utilizada como territórios de dominação, invisibilidade e exclusão, pode, através da apropriação de novas epistemologias, contribuir para promover uma educação que vise ao rompimento de ideologias colonialistas e eurocêntricas e atribuir o devido valor à diversidade/diferença existente na sociedade brasileira, de forma a contemplar os diferentes grupos étnico-raciais que a compõe.

No Brasil, o “mito da democracia racial³⁹” gerou consequências alarmantes, tanto no processo de construção das identidades raciais dos sujeitos quanto na superação dos problemas de desigualdade social, uma vez que até hoje muitos brasileiros(as) têm dificuldades em se identificar (autoidentificar) quanto a sua etnia ou raça. Cavalleiro (1998) denominou essa ideologia de “democracia racial de fachada” e considera que os efeitos de sua perversidade são percebidos, principalmente nas escolas. Pesquisas que se debruçaram em compreender, especialmente no contexto escolar, como as crianças e jovens constroem suas identidades étnico-raciais são reveladoras quanto a essa questão e, nesse sentido, podemos citar os trabalhos de Gonçalves (1985), Cavalleiro (1998, 2001), Silva (2010, 2011) e Santiago (2014).

Nas últimas décadas do século XX, teóricos das relações étnico-raciais no Brasil têm lançado mão de debates importantes em suas pesquisas para desmascarar esse “mito da democracia racial”, tendo como exemplo o sociólogo Florestan Fernandes (2007) que em conjunto com os movimentos sociais negros se empenham na luta contra o racismo e em prol de uma sociedade pluriétnica, dando maior visibilidade à temática no âmbito político.

³⁹“Um dos componentes no mito racial, tanto na sua versão forte, a brasileira, como na versão fraca, no resto da América Latina, é a reconstrução idílica do passado escravagista. [...] Outro forte ingrediente desse mito racial é a ênfase na miscigenação, tido como indicadora de tolerância racial, e a apologia da mestiçagem.” (HASENBALG, 1996, p. 237).

Tal articulação fortaleceu o reconhecimento da contribuição dos diferentes povos na formação da nação brasileira, como também revelou a forma negativa como as questões étnico-raciais estavam sendo tratadas no cotidiano da população.

Nesse sentido, os movimentos sociais negros foram os principais protagonistas da luta pela igualdade e pela garantia de direitos do povo negro, contribuindo para ressignificar o conceito de raça no Brasil, de forma que raça passa a ser compreendida como uma construção social (GUIMARÃES, 1999, 2002, 2004; GOMES, 2017). Logo, ao politizar a raça, os envolvidos nas discussões desvelam

A sua construção no contexto das relações de poder, rompendo com visões distorcidas, negativas e naturalizadas sobre os negros, sua história, cultura, práticas e conhecimentos; retira a população negra do lugar da suposta inferioridade racial pregada pelo racismo e interpreta afirmativamente a raça como construção social; coloca em xeque o mito da democracia racial. (GOMES, 2017, p. 22).

Será também nas últimas décadas do século passado, especialmente a partir da década de 1980, que o campo da pesquisa em educação no Brasil começou a desmascarar o “mito da democracia racial”, desvelando os efeitos do racismo na sala de aula e indicando o “silêncio” como “[...] um ritual pedagógico a favor da discriminação racial.” (GONÇALVES, 1985, p. 28). Moreira e Candau (2003, p. 161) destacam em suas pesquisas a dificuldade da instituição escolar em lidar com as diferenças. Segundo os autores, a escola “[...]tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização.”.

Dentre tantos dispositivos legais criados na tentativa de erradicar o racismo no Brasil e reconhecer a diversidade étnico-racial que o país detém, é possível destacar a contribuição da Lei nº 10.639⁴, promulgada em 2003, que deu maior visibilidade a questão étnico-racial no âmbito pedagógico, uma vez que dá suporte à descolonização dos currículos escolares. A referida lei altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, tratando da temática étnico-racial nos Art. 26 A.

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

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

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

⁴Em 2008, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9.394/96 sofreu nova alteração, com a inclusão da obrigatoriedade do ensino da história e da cultura indígena, na educação básica, com a lei 11.645/2008.

de educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (BRASIL, 1996).

Após um ano de sancionamento da Lei 10.639/2003, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução Nº 01 de 17 de março de 2004 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER), um importante instrumento orientador para todas as etapas da educação e para a prática pedagógicas dos(as) docentes no que tange à educação das relações étnico-raciais. Em relação às referidas Diretrizes, Oliveira e Lins (2018, p. 46) afirma que:

Esta demanda destinada aos sistemas de ensino, escolas e professores, responde às reivindicações de políticas de ações afirmativas, reparações, reconhecimento e valorização de histórias, culturas e identidades dos movimentos sociais negros. Busca combater o racismo a partir do reconhecimento estatal e propõe a divulgação e produção de conhecimentos que eduquem cidadãos que valorizem seu pertencimento étnico. Alguns pontos são destacados para a efetivação dessas demandas político-pedagógicas, tais como: reparação, reconhecimento e valorização, traduzindo-se em ressarcimento de danos também no âmbito educacional e rompimento da visão liberal do sistema meritocrático.

Assim, a Lei 10.639/2003 e as DCNERER podem também ser consideradas instrumentos importantes para o combate ao racismo epistêmico, uma vez que o conceito de educação para as relações étnico-raciais explícito nelas

[...] implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. [...] requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira. [...] requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade [...]. [...] exige que se questionem relações étnicoraciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes [...]. [...] é também valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas. [...] exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. [...] exige que os estabelecimentos de ensino, frequentados em sua maioria por população negra, contem com instalações e equipamentos sólidos, atualizados, com professores competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e brancos [...]. (BRASIL/SECAD, 2004, p. 233-234).

Oliveira e Candau (2010, p. 22) reconhecem que

[...] nos debates em torno da Lei 10.639/2003, podemos observar algumas semelhanças com as reflexões sobre a colonialidade do poder, do saber e do ser e a possibilidade de novas construções teóricas para a emergência [...] de uma proposta de interculturalidade crítica e de uma pedagogia decolonial.

Visto que os conteúdos propostos pela Lei e a valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, africanos, indígenas e demais grupos que compõem a nação brasileira possam conduzir a sociedade a uma reeducação das relações étnico-raciais, culminando na formação da identidade dos sujeitos negros e não negros. Ademais, segundo Silva (2011, p. 13),

A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais. Em outras palavras, persegue o objetivo precípua de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive participação no espaço público. Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos.

Sendo assim, a Lei 10.639/2003 ao objetivar reparar, reconhecer e valorizar a identidade, a cultura e a história da população negra nas propostas curriculares de toda a Educação Básica brasileira pode ainda promover transformações éticas, culturais, pedagógicas e políticas capazes de questionar a ideologia colonialista tão impregnada na sociedade, passando a seguir uma nova perspectiva epistêmica plural baseada no antirracismo.

Movimento Negro educador e educação para as relações étnico-raciais: recuperando trajetórias

De acordo com Pereira (2003, 2008), os debates realizados por meio do processo de criação e promulgação da Lei 10.639/2003 não representam uma novidade em termos de discussão no âmbito acadêmico, de reflexão e de preposição dos movimentos sociais negros, uma vez que, historicamente, temas como identidade nacional e necessidades da população negra – direito a educação, saúde, respeito a sua cultura entre outros – que surgiram desde o período pré e pós-abolição no final do século XIX e início do XX já se faziam presentes.

No período pós-abolição é possível destacar a imprensa negra independente que foi uma das primeiras formas organizadas e expressivas dos negros nos anos de 1920, por meio da circulação de jornais da época como o “Alfinete”, o “Kosmos”, “A voz da raça”, o “Clarim d’Alvorada entre outros que já traziam em suas páginas críticas diretas ao racismo da sociedade brasileira e incentivavam a educação para aquisição de conhecimentos visando a emancipação dos negros e negras (GONÇALVES; SILVA, 2000; GOMES, 2017).

Gonçalves e Silva (2000, p. 140) afirmam que

Nos jornais da imprensa negra paulista do começo do século, no período fecundo de sua divulgação, que vai dos anos 20 ao final dos anos 30, encontram-se artigos que incentivam o estudo, salientam a importância de instrumentar-se para o trabalho, divulgam escolas ligadas a entidades negras, dando-se destaque aquelas mantidas por professores negros. Encontram-se mensagens contendo exortações aos pais para que encaminhem seus filhos à escola e aos adultos para que completem ou iniciem cursos, sobretudo os de alfabetização. O saber ler e escrever é visto como condição para ascensão social, ou seja, para encontrar uma situação econômica estável, e, ainda, para ler e interpretar leis e assim poder fazer valer seus direitos.

Em 1931, com a criação da Frente Negra Brasileira (FNB), que logo se ramificou por diferentes estados do Brasil, veicula-se uma filosofia educacional para os negros com o intuito de auxiliar esses sujeitos a firmar-se na sociedade nas mais diversas áreas da Ciência, Artes e Literatura. Posteriormente, diante da sua organização, o movimento transformou-se em partido político, passou a enfrentar a dissimulação do racismo e primou pela conscientização cultural e política dos negros, tendo seu fim com a ditadura instaurada por Getúlio Vargas em 1937 (GOMES, 2017; FERREIRA, 2019). Segundo Ferreira (2019, p. 89), “[...] a FNB concebeu uma escola primária que buscava responder à tarefa que a escola oficial não conseguia dar conta, que era dar educação às crianças e aos adultos negros.”

Mesmo com a repressão sofrida durante o governo de Getúlio Vargas, Oliveira (2012, p. 111) acredita que a “[...] FNB iniciou uma movimentação de parcelas dos negros brasileiros num nível mais nacional do que regional (Rio de Janeiro e São Paulo).” o que fez surgir nos meados da década de 1940 novas alianças com intelectuais nacionais e estrangeiros que acabaram por ampliar as discussões sobre as temáticas étnico-raciais no país como o Teatro Experimental do Negro (TEN).

O TEN surgiu em 1944 com o objetivo de reivindicar a abertura de espaços das artes cênicas para atores e atrizes negros e políticas públicas de Estado que favorecessem a luta contra o racismo e a discriminação racial, além da defesa pelo direito à Educação, de forma gratuita, para todas as crianças (OLIVEIRA, 2012; GONÇALVES; SILVA, 2000). Conforme Nascimento (2008, p. 122-123),

[...] o TEN identificava na educação a primeira prioridade de ação para o povo negro. As primeiras atividades foram os cursos de alfabetização, em que se inscreviam favelados, operários, empregadas domésticas e outras

pessoas de origem humilde. O processo de alfabetização complementava-se com aulas de cultura geral e palestras de diversos convidados. Identificando o alijamento do sistema de ensino e a inferiorização cultural como elementos essenciais da opressão, o TEN tinha como objetivos a reabilitação e a valorização da herança e da identidade humana do negro.

Vale ressaltar que durante as décadas de 1950 e 1960 se instaurava no cenário social teorias “científicas” que ditavam o mito democracia racial no Brasil e que hegemonizavam o senso comum popular, mesmo com a realização do I Congresso do Negro Brasileiro (1950) que estimulava não somente a remoção das dificuldades que os brasileiros de cor enfrentavam, mas também a formação de institutos e pesquisas que debatessem as temáticas raciais (NASCIMENTO, 2008). Na década de 1970 diversas manifestações culturais se destacaram, consolidando a matriz africana como cultura ‘popular’ brasileira juntamente com o movimento sindical e popular contra a ditadura militar.

Na década de 1970, surgiram inúmeras organizações negras em várias regiões do país, refletindo uma expansão da consciência e da ação da comunidade afro-brasileira. Alguns poucos exemplos são o Grupo Palmares, de Porto Alegre; o Instituto de Pesquisa da Cultura Negra (IPCN); o Grêmio Recreativo de Arte Negra e a Escola de Samba Quilombo, do Rio de Janeiro; o Centro de Cultura e Arte Negra (Cecan); o Grupo Afro-Latino-Americano do jornal Versus e o Centro de Estudos Afro-Brasileiros, de São Paulo; o Grupo Teatro Evolução, de Campinas; o Grupo Rebu/Congada, de São Carlos; O Grupo Zumbi, de Santos; o Grupo de Teatro e Cultura Palmares e o Grupo dos Malês, da Bahia, onde surgiram também os blocos carnavalescos Ilê-Aiyê, Oludum e Orunmilá. Em 1975 e 1976, foram promovidos três Encontros Interestaduais de Entidades Negras. (NASCIMENTO, 2008, p. 155).

Surge, então, o Movimento Negro Unificado (MNU), em 1978, influenciado pelos movimentos de descolonização e libertação de Angola e Moçambique e da luta pelos direitos civis dos afro-americanos nos EUA, com o objetivo de desenvolver instrumentos de luta contra a marginalização da comunidade negra, desmistificando a tal democracia racial brasileira. Nessa perspectiva, os movimentos negros passaram a apoiar ainda mais a educação como a principal forma de superar a problemática que envolve o racismo no Brasil.

De acordo com Domingues (2007), o Movimento Negro pode ser definido, como:

[...] a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural. Para o movimento negro, a “raça”, e, por conseguinte, a identidade racial, é utilizada não só como elemento de mobilização, mas também de mediação das reivindicações políticas. Em outras palavras, para o movimento negro, a “raça” é o fator determinante de organização dos negros em torno de um projeto comum de ação. (DOMINGUES, 2007, p. 102).

Para Gomes (2017, p. 13) o “[...] Movimento Negro é um educador.” que assim atua produzindo saberes emancipatórios importantes para o reconhecimento da questão étnico-racial no Brasil. Saberes esses que ao serem destacados e discutidos como reivindicações acabam por se tornarem políticas de Estado que tanto favoreceram a população negra brasileira nas primeiras décadas do século XXI. Assim, se não fosse o Movimento Negro em sua atuação histórica pressionar o Estado brasileiro quanto às problemáticas que envolvem as questões étnico-raciais, o país não teria evoluído na construção de políticas públicas de igualdade racial e de superação de racismo nos últimos anos (2003 a 2016), como correção de desigualdades raciais desenvolvidas pelo Estado brasileiro.

Ao analisarmos a trajetória do Movimento Negro brasileiro é notória a força desse movimento social nas lutas emancipatórias e pela democracia que se coloca contra os processos de colonização incrustados na América Latina e no mundo, de forma engajada, com produções político/epistêmicas/acadêmicas por parte da intelectualidade negra. Gomes (2017, p. 17) afirma que para as ciências humanas e sociais os conhecimentos construídos ao longo dos anos sobre as relações étnico-raciais como também a questão da Diáspora Africana, “[...] só passaram a receber o devido valor epistemológico e político devido à forte atuação do Movimento Negro.”, uma vez que tal movimento social evidenciou a necessidade em se discutir sobre o racismo, discriminação racial, africanidades, desigualdade racial, crítica à democracia racial, ações afirmativas, igualdade racial, saúde da população negra, educação das relações étnico-raciais, intolerância religiosa, antirracismo entre outras temáticas que questionam as produções das teorias raciais do século XIX presentes na sociedade.

Ao discutir sobre esses temas no cenário político e social, o Movimento Negro passa então a ressignificar e politizar a ideia de raça, potencializando o seu caráter emancipatório e não inferiorizante, que auxilia significativamente na construção das identidades étnico-raciais dos sujeitos negros no Brasil. Como também explicita teoricamente a ocorrência do racismo na sociedade brasileira – tanto na estrutura do Estado, quanto na vida cotidiana das próprias vítimas dessa prática criminosa (GOMES, 2017).

Nesse sentido, Gonçalves (1997 *apud* OLIVEIRA, 2012, p. 144) evidenciou que “[...] na medida que o Movimento Negro se engajou nas lutas pela valorização da escola pública, ele pôde sensibilizar o setor educacional na defesa de suas reivindicações contra o racismo.”. Por meio da mobilização dessas organizações foi possível denunciar não somente o racismo, mas também a ideologia escolar dominante impregnada nos materiais didáticos, currículo e até mesmo nas formações de professores realizadas ao longo do ano nas instituições escolares.

Oliveira (2012) relata como um marco histórico de ação do Movimento Negro e suas relações com a educação a realização do Seminário “O Negro e a Educação” – organizado pelo Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra do Estado de São Paulo e a Fundação Carlos Chagas – que muito auxiliou nas denúncias das desigualdades raciais no ambiente escolar que na maioria das vezes utiliza das suas próprias práticas pedagógicas cotidianas para reproduzir o racismo na área educacional, como já demonstrou Silva (2011).

Faz-se necessário então salientar o quanto as reflexões trazidas por esses movimentos – Frente Negra Brasileira, Teatro Experimental do Negro e Movimento Negro

Unificado – fizeram com que a população negra obtivesse avanços consideráveis na área jurídica, educacional e política justo por incitar nos intelectuais negros, estudantes, profissionais liberais e negros pobres em todo o Brasil da necessidade de conscientização de se autoafirmarem como negros, ao passo que enfraquece o processo de embranquecimento que visa potencializar o “mito da democracia racial”.

Dando um enfoque maior aos avanços que o Movimento Negro possibilitou à educação no Brasil é possível citar inúmeras ações que promoveram a alfabetização de crianças, jovens e adultos negros, que apoiavam o resgate a herança africana na tentativa de possibilitar a apropriação identitária e cultural por parte da população negra, como também incentivavam a reflexão no âmbito político e jurídico com suas reivindicações por uma representatividade maior no ambiente educacional com a criação de leis que garantissem os seus direitos.

Com base nos estudos de Gomes (2017) e Oliveira (2012) é possível elencar algumas das contribuições do Movimento Negro para a educação ao longo da sua trajetória nos Quadros 1 e 2 como representado a seguir.

Quadro 1 - Ações desenvolvidas pelo Movimento Negro em prol da Educação

MOVIMENTOS SOCIAIS	AÇÕES
<p>Frente Negra Brasileira (1931-1937)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Promovia a Educação e o entretenimento dos membros; ✓ Criou escolas e cursos de alfabetização de crianças, jovens e adultos; ✓ Apoiava a integração dos negros na vida social, política e cultural; ✓ Transformou-se em partido político, posteriormente extinto.
<p>Teatro Experimental do Negro (1944-1968)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Formou atores e dramaturgos; ✓ Resgatou a herança africana; ✓ Alfabetizava operários, empregados domésticos; ✓ Publicou o jornal Quilombo (1948-1950); ✓ Reivindicou o ensino gratuito para crianças brasileiras; ✓ Lutou pela admissão de estudantes negros no ensino secundário; ✓ Combateu o racismo por meio de medidas culturais e de ensino.
<p>Movimento Negro Unificado (1978-ATUAL)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Destaca a importância da educação e do trabalho na luta contra o racismo; ✓ Responsável pela formação de intelectuais negros na ciência; ✓ Desenvolvimento de pesquisas com análises da condição do negro na sociedade; ✓ Potencializou a discussão sobre ações afirmativas; ✓ Realização da “Marcha Nacional Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida” (20 de novembro de 1995); ✓ Criação do “Programa para superação do racismo e da desigualdade étnico-racial”; ✓ Participação na III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia, e Formas Correlatas de Intolerância” (ONU, 31 de agosto de 2001 – Durban, África do Sul); ✓ Lutou pela criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em 2003, e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em 2004; ✓ Possibilitou a criação da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros, em 2000; ✓ Realização do Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros (Copene); ✓ Luta pela implementação de leis federais e políticas públicas;

Fonte: Gomes (2017); Oliveira (2012), organizado por Silva (2021).

As conquistas mais atuais alcançadas pela população negra, principalmente no âmbito educacional, a exemplo das políticas de ação afirmativa (cotas raciais para o ingresso no ensino superior, as Leis 10.639/2003, 11.645/2008, Lei de Cotas - Lei 12.711/2012) só para citar alguns exemplos), têm como principal responsável a atuação do Movimento Negro nos últimos anos em conjunto com intelectuais que evidenciaram em suas pesquisas as desigualdades sociais dessa parcela da população tão discriminada, bem como alguns governantes mais sensíveis a essas demandas de modo a tentar diminuir e até mesmo erradicar as desigualdades existentes entre pessoas negras e brancas que se baseiam em um sentimento de superioridade hegemônica de um grupo em detrimento dos “outros”.

Quadro 2 - Iniciativas oriundas do Estado com enfoque na Educação influenciadas pelo Movimento Negro

- ❖ Promulgação da Lei 10.639/2003;
- ❖ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER), em 2004;
- ❖ Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2009);
- ❖ Inserção da questão étnico-racial no documento final da Conferência Nacional da Educação Básica (CONEB/2008) e da Conferência Nacional de Educação (CONAE/2010 e 2014));
- ❖ Inserção da questão étnico-racial e quilombola nas estratégias do projeto do Plano Nacional de Educação (PNE);
- ❖ Lei Federal 12.288 de 2010 – Institui o Estatuto da Igualdade Racial;
- ❖ Sanção da Lei 12.711 de 2012 – Dispõe de cotas sociais e raciais nas universidades e nas instituições federais de ensino técnico de Nível Médio;
- ❖ Aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola em 2012;
- ❖ Sanção a Lei 12.990 de 2014 – Reserva aos negros 20% das vagas oferecidas nos concursos públicos.

Fonte: Gomes (2017); Oliveira (2012) organizado por Silva (2021).

Ademais, nas últimas décadas, os tensionamentos produzidos pelo Movimento Negro têm possibilitado mudanças no campo da educação e tentativas de superação do “paradigma eurocêntrico, do racismo epistêmico” (OLIVEIRA, 2018; GOMES, 2017) e perspectivado a construção de uma pedagogia e educação antirracistas ou, conforme Gomes (2017), uma “pedagogia da diversidade, das ausências e das emergências”.

A pedagogia da diversidade é uma pedagogia da emancipação. Ela tensiona a pedagogia tradicional que ainda ocupa um lugar hegemônico no campo científico, configurando-se em uma pedagogia da regulação. Os saberes emancipatórios construídos pela comunidade negra e organizado pelo Movimento Negro indagam essa pedagogia reguladora e conservadora. [...] A pedagogia das ausências teria como uma de suas funções centrais refletir sobre o lugar dos corpos na pedagogia moderna. É sua tarefa questionar o porquê produzidos como não existentes e problematizar a especificidade dos corpos negros, indígenas e das mulheres nesse contexto. [...]

Reconhecer e tornar cabíveis os saberes produzidos, articulados e sistematizados pelo Movimento Negro para a prática e para o pensamento educacional é tarefa da pedagogia das emergências. [...] Com essas iniciativas e posturas diante do conhecimento e dos sujeitos que os produzem avançaremos na socialização e visibilidade dos saberes construídos fora do eixo do Norte e fora do cânone. (GOMES, 2017, p.136-139).

De acordo com Gonçalves e Silva (2000, p. 145),

Quanto mais informações reunimos, mais nos convencemos de que, respeitadas as diferenças regionais e até mesmo locais, a forma como os negros militantes buscaram reagir à precária situação educacional de seu grupo étnico exigiu deles um tipo de compromisso pessoal, de engajamento direto para resolver um problema que não era exclusivamente dos negros, mas era um problema nacional.

Segundo Gomes (1997), o olhar dos movimentos sociais para a educação, especialmente do Movimento Negro, tem contribuído, historicamente, para o repensar da escola, nos seguintes aspectos:

A **primeira** contribuição que apontamos refere-se à denúncia de que a escola reproduz e repete o racismo presente na sociedade. [...] A **segunda** contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro refere-se à ênfase no processo de resistência negra. Enquanto a escola brasileira omitir a resistência negra, realizar equívocos e distorções históricas, veicular a falsa imagem do negro amorfo e indolente estará contribuindo para a reprodução do racismo. [...] A **terceira** contribuição refere-se à centralidade da cultura. Não se trata aqui de polemizar a existência de uma cultura negra ou cultura brasileira e nem tão pouco cair na enfadonha discussão sobre relevância ou não de um relativismo cultural. Trata-se de reconhecer que existe uma produção cultural que é realizada pelos negros, a qual possui uma história ancestral, que nos remete à nossa origem africana. [...] A consideração de que existem diferentes identidades é a **quarta** contribuição trazida para o campo da educação. Os negros trouxeram para a educação o questionamento do discurso e da prática homogeneizadora, que despreza as singularidades e as pluralidades existentes entre os diferentes sujeitos presentes no cotidiano escolar. [...] A **quinta** contribuição refere-se ao repensar sobre a estrutura excludente da escola e a denúncia de que tal estrutura precisa ser reconstruída para garantir não só o direito de acesso à educação, como também a permanência e o êxito dos alunos de diferentes pertencimentos étnico/raciais e níveis socioeconômicos. (GOMES, 1997, p. 20-24, grifo nosso).

Nesse sentido, segundo Gomes (1997, p. 24-25), é preciso reconhecer que

Pensar a educação brasileira do ponto de vista do povo negro é compreender que o processo de exclusão deste segmento étnico/racial não acontece somente no nível ideológico, que se faz notar na reprodução de estereótipos racistas nos livros didáticos, na baixa expectativa do professor em relação ao aluno negro, na veiculação de teorias racistas, na folclorização da cultura negra, mas também na existência de um sistema de ensino pautado em uma estrutura rígida e excludente que representa campo fértil para a repetência e a evasão.

Lima (2004, 2007, 2009) analisou como o Movimento Negro, entre 1970 a 2000, além de denunciar e combater o racismo e as desigualdades raciais em nossa sociedade, elaborou pedagogias, que poderíamos chamar de pedagogias decoloniais. Dentre essas pedagogias ele faz referência à Pedagogia Interétnica⁵, criado em 1978, no Núcleo Afro-brasileiro em Salvador, que focaliza tanto o indígena quanto o negro.

O sistema de educação interétnica inicialmente pressupõe cinco pontos assim esquematicamente apresentados: 1) aspecto histórico - busca das raízes históricas do preconceito e da discriminação racial contra o negro; 2) aspecto culturológico – estudo do preconceito cultural e do etnocentrismo, e uma análise da linguagem e do discurso racista; 3) aspecto antropobiológico – análise das teorias pseudocientíficas de superioridade racial, desmistificando-as; 4) aspecto sociológico – estudo da situação socioeconômica do negro na sociedade investigando as situações de baixa renda; 5) aspecto psicológico – estudo dos mecanismos de auto-rejeição e os reflexos condicionados objetivando a mudança de comportamento e de atitudes preconceituosas contra o negro. (LIMA, 2004, p. 40-41).

Em 1986, desenvolve-se a Pedagogia Multirracial, criada por Mari José Lopes, no Rio de Janeiro, que tem como referência a Pedagogia Interétnica. Em 1989, a estrutura teórica e política desta proposta é parcialmente apresentada.

Pode-se entender que esta pedagogia tem como foco o combate ao racismo através da elaboração de um projeto político direcionado aos sistemas de ensino, questionando o seu centramento, com base na cultura de matriz eurocêntrica. Ao criticar o modelo eurocêntrico de educação busca utilizar elementos da psicologia para mostrar os danos à auto-estima

⁵O processo de construção da Pedagogia Interétnica se deu a partir dos acúmulos dos vários seminários, cursos, encontros entre outras ações promovidos pelo NCAB- Núcleo de Cultura Afro-brasileiro, e que mudou a proposta inicial chamada de educação interétnica para se afirmar como uma pedagogia. Essa mudança ocorreu pela percepção dos integrantes do NCAB, de que falar em educação seria muito abrangente, e, portanto, falar em pedagogia significaria a possibilidade de melhor sistematizar a proposta pedagógica, a partir de métodos e técnicas que dessem conta de efetivar o que pensavam a respeito da história e cultura dos afro-brasileiros para os sistemas de ensino. (LIMA, 2004, p. 91).

do aluno negro; dos elementos da pedagogia para tratar de uma prática pedagógica que objetive um novo modelo de educação e escola; e dos elementos da história e da cultura negra para apontar a necessidade de uma nova ética na abordagem das desigualdades raciais. (LIMA, 2009, p. 43).

Em 2000, segundo Lima (2009, p. 44), “[...] o Núcleo de Estudos Negros (NEN) a partir de sua ação educativa em Santa Catarina, começa a abrir um espaço para a construção de uma proposta pedagógica, intitulada pedagogia Multirracial e Popular.”.

Percebe-se, que o processo que leva a construção da pedagogia Multirracial e Popular em Florianópolis, difere pelo encaminhamento do que aconteceu no Rio de Janeiro. Em Santa Catarina a elaboração da pedagogia está centrada no processo histórico do NEN e seus debates na área da educação; no exercício interno de debates com a presença de estudiosos negros e não-negros da educação, e da experimentação desta pedagogia nos processos formativos dentro e fora dos sistemas de ensino. Os pontos convergentes destes dois processos, numa análise inicial, foram: a necessidade de uma resposta do movimento negro ao desafio educacional, mesmo em conjunturas diferenciadas; espaços políticos que estimulavam o pensar do movimento social negro sobre a educação, cultura, história e identidade negra como parte do processo de combate ao racismo. (LIMA, 2009, p. 44-45).

Construir pedagogias de combate ao racismo e à discriminação racial com o objetivo de reeducar para as relações étnico-raciais têm sido uma das muitas ações dos movimentos negros ao longo de nossa história. Nesse sentido, segundo Lima (2007, p. 58),

[...] as propostas pedagógicas desenvolvidas pelo Movimento Negro, no início da retomada dos movimentos populares, na década de 1970, são estratégias de continuidade de uma trajetória de luta e de resistência do povo negro que remonta aos quilombos, nos terreiros, nas irmandades, nos grupos, associações, imprensa negra, até as organizações atuais do Movimento Negro (MN), influenciadas por lutas iniciadas já na década de 1960.

No mesmo sentido, conforme Gomes (2019, p. 241),

Se olharmos de uma perspectiva negra, é possível afirmar que a discussão sobre uma pedagogia decolonial e uma descolonização dos currículos já vinha sendo adotada na postura política e epistemológica do Movimento Negro e de vários pensadores negros no Brasil, no contexto dos estudos decoloniais latino-americanos.

Concordamos com Gomes (2019, p. 245) quando afirma que “[...] a perspectiva negra decolonial brasileira é a que busca e coloca outras narrativas no campo do conhecimento e do currículo, que dá legitimidade aos saberes acadêmicos, políticos, identitários e estético-

corpóreos negros.”. A lei 10.639/2003, ao tornar obrigatório o ensino da história da África e da cultura Afro-brasileira, na Educação Básica, pode criar condições, dependendo das perspectivas adotadas pelos sujeitos envolvidos, “[...] de conflitos, confrontos e negociações epistêmicas, [...] pois essa legislação permite a visibilidade de outras lógicas históricas, diferentes da lógica dominante eurocêntrica, além de pôr em debate a descolonização epistêmica.” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 38). Ademais, para Oliveira (2018, p. 53),

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

Trata-se, portanto, no contexto atual, de construir epistemologias decolônias e, nesse sentido, na perspectiva de Fleuri (2021, p. 16), “[...] a opção decolonial em educação implica criticidade e militância intercultural, antirracista, antissexista, antihomofóbica e contra todas as formas moderno-coloniais de exploração e opressão.”. No caso do campo da educação para as relações étnico-raciais, na perspectiva do antirracismo, “[...] a compreensão dos saberes produzidos, articulados e sistematizados pelo Movimento Negro tem a capacidade de subverter a teoria educacional, construir pedagogias das ausências e das emergências, repensar a escola, descolonizar os currículos.” (GOMES, 2017, p. 139), a formação de professores, as práticas pedagógicas, a construção das políticas de educação e os seus processos de “implementação”.

Considerações finais

Segundo Cavalleiro (2005, p. 14), “[...] nós, educadores(as) brasileiros(as), necessitamos urgentemente contemplar no interior das escolas a discussão acerca das relações raciais no Brasil, bem como de nossa diversidade racial.”, o que tem sido possibilitado com a promulgação da Lei 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9.394/1996, que tornou obrigatório o ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira ao longo de toda a educação básica, nos sistemas de ensino públicos e privados de todo o Brasil. Esse novo contexto tem demandado dos profissionais da educação e dos sistemas de ensino o repensar sobre práticas pedagógicas, sobre o currículo, a formação de professores, os processos de “implementação” da referida lei, dentre outras questões.

Nesse contexto, pedagogias de caráter emancipatório, decolônias, são vistas como um convite para os educadores reverem suas práticas pedagógicas, erradicando do ambiente escolar o pensamento monocultural que tem contribuído para a perpetuação de ideias discriminatórias e preconceituosas que produzem marginalização e exclusão daquela parcela de sujeitos que não se adequam ao padrão eurocêntrico de conhecimento. Segundo Oliveira (2021a, p. 27), uma pedagogia decolonial deve

Expressar o colonialismo que construiu a desumanização dirigida aos subalternizados pela modernidade europeia e pensar na possibilidade de crítica teórica à geopolítica do conhecimento. Esta perspectiva é pensada a partir da ideia de uma prática política contraposta à geopolítica hegemônica monocultural e monoracial, pois trata-se de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que têm como horizonte de práticas e relações sociais a lógica epistêmica ocidental, a racialização do mundo e a manutenção da colonialidade.

De acordo com Oliveira (2012, p. 70), nos debates em torno da Lei 10.639/03, é possível observar semelhanças com as reflexões sobre a colonialidade do poder, do saber e do ser⁶, bem como a discussão sobre a necessidade de novas construções teóricas para “[...] a emergência da diferença colonial no Brasil, além da possibilidade de uma proposta de interculturalidade crítica e de uma pedagogia decolonial.”. Nesse sentido,

[...] Pedagogia decolonial é um ato político intercultural, antirracista, antissexista, antihomofóbico e contra todas as formas de exploração e opressão constituídas pela Modernidade/Colonialidade. Pedagogia decolonial é produção de conhecimento no ato de transformar a realidade colonial, por parte dos agentes educativos junto/com os movimentos sociais. Pedagogia decolonial é aprender a desaprender as marcas coloniais de nossa formação e reaprender novas perspectivas de mundo a partir da diferença colonial, enfim, é aprender a desaprender para reaprender novas posturas, novas ações de lutas, novas ideias para o Bem Viver. É um campo aberto, complexo e que não pode ser entendido como operações didáticas tradicionais, mas que estão em constante construção por parte de sujeitos coletivos. (OLIVEIRA, 2021a, p. 32).

Como vimos, o Movimento Negro Brasileiro tem se constituído como um ator político importante e educador da sociedade brasileira e, nesse sentido, suas “práticas decoloniais” que se traduzem “[...] na luta contra o racismo e pela construção da igualdade e da justiça social para as pessoas negras.” (GOMES, 2019, p. 226) reverberam em diferentes domínios, a exemplo do campo da educação sendo, portanto, “[...] uma luta contra a colonialidade do poder, do saber e do ser, articulada à luta contra as desigualdades socioeconômicas, raciais, de gênero e de sexualidade.” (GOMES, 2019, p. 226). Ademais, para essa autora, “[...] nos campos político, cultural, pedagógico e epistemológico é que se encontra a perspectiva negra da decolonialidade.” (GOMES, 2019, p. 227).

Referências

ALMEIDA, J.; MIGLIEVICH-RIBEIRO, A.; GOMES, H. T. (Orgs.) **Crítica pós-colonial: panorama de leituras contemporâneas**. 2. ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2019.

⁶Para uma discussão sobre a *colonialidade do poder, do saber e do ser* consultar Walsh (2009), Oliveira (2012) e Maldonado-Torres (2019).

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFUGUEL, R. (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afro-diaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- BRASIL. Presidência da República Casa Civil. Subchefia par assuntos jurídicos. **Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, Ministério da Educação, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 20 nov. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004**, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: SECAD, 2004.
- CAHEN, M.; BRAGA, R. (Orgs.). **Para além do pós(-)colonial**. São Paulo: Alameda, 2018.
- CASTRO-GÓMEZ, S. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da invenção do outro. *In*: LANDER, E. (Org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 80-87.
- CAVALLEIRO, E. dos S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, 1998.
- CAVALLEIRO, E. dos S. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. *In*: CAVALLEIRO, E. dos S. (org.) **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 141-160.
- CAVALLEIRO, E. dos S. Introdução. *In*: SECAD (Org.). **Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 11-18.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CRUZ, E. A. de S. e. Pedagogia decolonial antirracista: tecendo o conceito. *In*: COSTA, R. C. R. da *et al.* **Decolonialidade, educação e antirracismo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Selo Novo, 2021. p. 105-128.
- DOMINGUES, P. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/yCLBRQ5s6VTN6ngRXQy4Hqn/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 16 jul. 2020.

- DUSSEL, E. Europa, modernidade e eurocentrismo. *In*: LANDER, E. (Org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas.** Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 24-32.
- FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos.** 2 ed. São Paulo: Global, 2007.
- FERREIRA, M. G. **Sentidos da educação das relações étnico-raciais nas práticas curriculares de professor(es) (as) de escolas localizadas no meio rural.** Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2016.
- FERREIRA, V. M. **A questão étnico-racial na formação de professores: análise de currículos.** Rio de Janeiro: Pallas, 2019.
- FLEURI, R. M. Prefácio. *In*: LIMA, A. R. S. de *et. al.* **Pedagogias decoloniais na Amazônia: fundamentos, pesquisas e práticas.** Curitiba: CRV, 2021. p. 15-19.
- GOMES, N. L. A contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro. *In*: SILVA, P. B. G. e; BARBOSA, L. M. de A. (Orgs.). **O pensamento negro em educação no Brasil: expressões do movimento negro.** São Carlos: EDUFSCar, 1997. p. 17-30.
- GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, s/l, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>. Acesso: 08 jun. 2020.
- GOMES, N. L. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação.** Petrópolis: Vozes, 2017.
- GOMES, N. L. O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. *In*: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (Orgs). **Decolonialidade e pensamento afro-diaspórico.** Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 223-246.
- GONÇALVES, L. A. O. **O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial: (um estudo acerca da discriminação racial como fator de seletividade na escola pública de primeiro grau - 1ª a 4ª série).** 1985. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 1985.
- GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. e. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, s/v, n. 15, p. 134-158, set./dez., 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8rz8S3Dxm9ZLBghPZGKtPjv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 set. 2020.
- GUIMARÃES, A. S. A. **Racismo e antirracismo no Brasil.** Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.
- GUIMARÃES, A. S. A. **Classes, raças e democracia.** São Paulo: Editora 34, 2002.
- GUIMARÃES, A. S. A. **Preconceito e discriminação.** São Paulo: Editora 34, 2004.

- HASENBALG, C. Entre o mito e os fatos: racismo e relações raciais no Brasil. *In*: MAIO, M. C.; SANTOS, R. V. (Orgs.). **Raça, ciência e sociedade**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1996. p. 235-249.
- LANDER, E. (Org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: Clacso Livros, 2005.
- LIMA, I. C. **Uma proposta pedagógica do Movimento Negro no Brasil: pedagogia interétnica de Salvador, uma ação de combate ao racismo**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2004.
- LIMA, I. C. Universidade, movimentos sociais e relações raciais: educar para novas relações sociais. **Padê**, Brasília, v. 1, n. 2, p. 52-72, jul./dez. 2007.
- LIMA, I. C. **As pedagogias do Movimento Negro no Rio de Janeiro e Santa Catarina (1970-2000): implicações teóricas e políticas para a educação brasileira**. 2009. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira: Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola, Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2009.
- MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. *In*: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFOGUEL, R. (Orgs). **Decolonialidade e pensamento afro-diaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 27-53.
- MEZZADRA, S. **A condição pós-colonial: história e política no presente global**. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2020.
- MIGNOLO, W. D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. *In*: LANDER, E. (Org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 33-49.
- MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, s/v, n. 23, p. 156-168, maio-agosto, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/99YrW4ny4PzcYnSpVPvQMYk/?lang=pt>. Acesso em: 18 maio 2020.
- NASCIMENTO, E. Larkin. O movimento social afro-brasileiro no século XX: um esboço sucinto. *In*: NASCIMENTO, E. L. (Org.). **Cultura em movimento: matrizes africanas e ativismo no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2008. p. 93-178.
- NUNES, J. A. O resgate da epistemologia. *In*: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 261-290.

- 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. **Educação e militância decolonial.** Rio de Janeiro: Selo Novo, 2018.
- OLIVEIRA, L. F. de; LINS, M. **Rememorar, desobedecer e lutar: educação contra o racismo.** Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2018.
- OLIVEIRA, L. F. de. O que é pedagogia decolonial? *In*: LIMA, A. R. S. de *et. al.* **Pedagogias decoloniais na Amazônia: fundamentos, pesquisas e práticas.** Curitiba: CRV, 2021a. p. 23-34.
- OLIVEIRA, L. F. de. **Pedagogias decoloniais no Brasil.** Rio de Janeiro: Selo Novo, 2021b.
- OLIVEIRA, L. F. de. O que são colonialidade e opção decolonial? *In*: COSTA, R. C. R. da *et al.* **Decolonialidade, educação e antirracismo.** 2. ed. Rio de Janeiro: Selo Novo, 2021c. p. 61-104.
- OLIVEIRA, L. F. de; CANDAU, V. M. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 01, p. 15-40, abril, 2010.
- PEREIRA, A. M. Guerrilhas na Educação: a ação pedagógica do Movimento Negro na escola pública. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, ano 25, v. 2, n. 46, p. 26-35, 2003. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/15181>. Acesso em: 16 mar. 2020.
- PEREIRA, A. M. **Trajetórias e perspectivas do movimento negro brasileiro.** Belo Horizonte: Nandyala, 2008.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, E. (Org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas.** Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 107-130.
- SANTIAGO, F. **“O meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado.”** Hierarquização e racialização das crianças pequenininhas negras na educação infantil. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.
- SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. *In*: SANTOS, Bo. de S.; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83
- SANTOS, B. de S. **O futuro começa agora: da pandemia à utopia.** São Paulo: Boitempo, 2021.
- SILVA, A. C. da. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático.** 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2010.

SILVA, A. C. da. **A representação social do negro no livro didático: o que mudou? Por que mudou?** Salvador: EDUFBA, 2011.

SILVA, F. L. **A produção acadêmica sobre relações étnico-raciais na educação básica nos Programas de Pós-Graduação em Educação das Universidades Estaduais Baianas no período 2003-2020.** 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2021.

SILVA, P. B. G. e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *In*: FONSECA, M. V.; SILVA, C. M. N. da; FERNANDES, A. B. (Orgs.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. p. 11-37.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, V. (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-42.