

Uma leitura sobre a descolonização do saber na educação brasileira

Maria Aparecida Oliveira Lopes, professora da Universidade Federal do Sul da Bahia

Resumo

O artigo foi produzido para o Colóquio Internacional sobre a Representação dos Africanos e Pessoas de Ascendência Africana nos Manuais Escolares nas Perspectivas Afro- Decoloniais. Este evento aconteceu em maio de 2017 na Universidade Gaston Berger, em SaintLouis, Senegal. O texto constitui-se como uma introdução a análise da literatura referente à educação e relações raciais no Brasil em diálogo com as diretrizes curriculares para a educação das relações étnico raciais. Em minha apresentação falei ainda como a perspectiva decolonial balisou a construção do Programa de Mestrado Profissional em Ensino e relações étnico que coordeno na Universidade Federal do Sul da Bahia.

Introdução

O colóquio referente a Representação dos Africanos e Pessoas de Ascendência Africana nos Manuais Escolares me fez pensar o quanto é importante ir além dos significados que os brasileiros atribuem as representações dos africanos nos manuais escolares e entender a necessidade do ensino de História da África calcando-se em questões contundentes da experiência histórica contemporânea africana: Gabão, Camarões, Costa do Marfim, Angola, Gana, para citar alguns países presentes da África no colóquio.

A experiência acumulada no colóquio ainda não foi traduzida com profundidade neste texto. Vale ressaltar que o tema central do colóquio dialoga de perto com a perspectiva do Programa de Mestrado no qual trabalho. O Programa de Mestrado Profissional em Ensino e Relações Étnico Raciais (PPGER) da Universidade Federal do Sul da Bahia destina se à formação continuada de professores. Há uma área de concentração intitulada “Ensino e relações étnico-raciais na perspectiva

pós e decolonial”. Esta área de concentração estuda o desenvolvimento das práticas para o ensino das relações étnico-raciais que englobam as contribuições pós e decolonial e a perspectiva afroindígena. Compreende a formação de professoras e professores como espaço para a inserção desta temática em uma perspectiva interseccional com os estudos de gênero, classe e interculturalidades.

O PPGER apresenta também duas linhas de pesquisa: “Pós-colonialidade e fundamentos da educação nas relações étnico-raciais”. Esta linha de pesquisa se dedica aos estudos da descolonização dos saberes instituídos por uma visão eurocêntrica na formação de professoras e professores. Contempla-se os fundamentos epistemológicos que agregam as perspectivas da herança intelectual africana e as perspectivas afroindígenas.

Por fim, apresentei a linha 2 do PPGER: “Relações étnico-raciais, interculturalidades e processos de ensino-aprendizagem”. A linha privilegia estudos e pesquisas centradas nas relações interétnicas em espaços educativos formais e não formais, sobretudo, a memória e os processos de construção identitários de distintos segmentos, no Sul e extremo Sul da Bahia, como os afro-brasileiros, brancos, indígenas, quilombolas, afro-indígenas, ciganos. No contexto das relações étnicas, a linha investiga ainda, os modos e as formas como as sexualidades e as relações de gênero são elaboradas, reproduzidas e ressignificadas nos espaços escolares e na sociedade historicamente. Esta abordagem impulsionará o desenvolvimento de materiais e métodos de ensino.

Educação e Relações Raciais no Brasil

O tema do colóquio “representações dos africanos e as pessoas de ascendência africana nos manuais escolares nas perspectivas afro decoloniais” traduz muitas reflexões apresentadas no documento *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e Para o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Africana* - publicado em setembro de 2009 pelo Ministério da Educação (Secretaria da Educação Continuidade, Educação e Diversidade). Este documento tem como base estruturante os seis eixos propostos no documento “contribuições para implementação da lei 10639/03”, a saber: 1) fortalecimento do marco legal 2) política de formação para gestores profissionais de educação 3) política de material didático e paradidático 4) gestão democrática de mecanismos de participação social 5) avaliação e monitoramento 6) condições institucionais

Segundo a resolução do Conselho Nacional de Educação 01/2004, as escolas devem incluir no contexto de seus estudos e atividades cotidianas, a contribuição histórico cultural dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, e as contribuições de raiz africana e européia. O artigo 26 A, acrescido a lei n 9.394/96, exige que se repense um conjunto de questões: as relações etnicorraciais, sociais e pedagógicas; os procedimentos de ensino; as condições oferecidas para aprendizagem; e os objetivos da educação proporcionada pelas escolas.

O documento do *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares* informa ainda que os sistemas de estabelecimento de ensino poderão estabelecer canais de comunicação com grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros, instituições formadores de professores, núcleos de estudos e pesquisas, como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, Núcleo de Estudos Africanos, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos institucionais, planos pedagógicos e projetos de ensino.

Em 2006, segundo os dados estatísticos, apenas 13, 8 das crianças declaradas negras estavam matriculadas em creches, entre as crianças brancas esse número era igual a 17, 6%. Na pré-escola, a diferença é menor, mas da mesma forma desigual; na população infantil negra esse número representa 60% do total da população infantil. Esses números revelam o tamanho dos desafios que se apresentam para a Política de Educação Infantil.

Segundo o senso escolar de 2007 a distorção idade e série de brancos é de 33, 1% na 1 série e 54, 7% na 8ª série. Dentre os jovens brancos de 16 anos apenas 70% haviam concluído o ensino médio obrigatório, enquanto que dos negros, apenas 30%. Dentre as crianças brancas de 8 a 9 anos na escola, encontramos uma taxa de analfabetismo da ordem de 8%, enquanto que dentre as negras essa taxa é de 16%. O ensino médio é um dos níveis com menor cobertura e maior desigualdade entre brancos e negros. Em 2007, 62% dos jovens brancos de 15 a 17 anos frequentavam a escola, enquanto que o percentual de negros era de apenas 31%. Se o recorte etário for 19 anos, os brancos apresentam uma taxa de conclusão do ensino médio de 55%, já os negros apenas 33%.

Segundo o IPEA, da população branca acima de 25 anos, 12,6% detém o diploma de curso superior. Dentre os negros a taxa é de 3, 9%. Em 2007, os dados coletados pelo senso do ensino superior indicavam a frequência de 19,9% de

jovens entre 18 e 24 anos no ensino superior. Já os negros, o percentual é de apenas 7%.

As estatísticas das últimas coletas PNDS (Plano Nacional por Amostra de Domicílios, IBGE) mostra que nunca houve tantos negros ocupando os bancos escolares no nível médio e no superior depois de um início de consolidação das políticas públicas no Brasil.

Nilma Lino Gomes no artigo “relações étnico raciais, educação e descolonização dos currículos” discute as tensões e os processos de descolonização dos currículos na escola brasileira e enfatizou a possibilidade da mudança epistemológica e política no que se refere ao trato da questão étnico-racial na escola e na teoria educacional proporcionada pela introdução obrigatória de História da África e das culturas afro-brasileiras nos currículos das escolas públicas e particulares do ensino fundamental. (GOMES, 2012: 98)

Para Gomes vivemos um momento ímpar no campo do conhecimento, visto que o debate sobre a diversidade epistemológica do mundo encontrou um espaço maior nas ciências humanas e sociais. Nesse contexto a educação participa como um campo que articula de forma tensa a teoria e a prática. Para Gomes, os formuladores de políticas, gestores, cursos de formação de professores e as escolas enfrentam o desafio de adequar-se às avaliações *standartizadas* nacionais ou internacionais, ou construir propostas criativas que dialoguem com a realidade sociocultural brasileira. Outro desafio é compreender o currículo como parte do processo de formação humana ou persistir em enxergá-lo como rol de conhecimentos que preparam os estudantes para o mercado ou para o vestibular. E, por fim, como lidar com um contexto de desigualdades e diversidades.

Na teoria educacional e na prática do currículo há dois conjuntos de epistemologias que são produzidos por um movimento dinâmico, ou seja: um movimento que é ritmado pelas reflexões internas, a ciência, e as questões colocadas pelos sujeitos sociais organizados em movimentos sociais e ações coletivas ao campo educacional. Considera-se que quanto mais se amplia o direito a educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino superior, mais entram para o espaço educacional sujeitos invisibilizados ou desconsiderados como produtores do conhecimento. Tais sujeitos chegam nos espaços educacionais com o seu conhecimento, demandas políticas, valores, corporeidades, condições de vida, sofrimentos e vitórias.

Nas palavras de Petronilha Gonçalves “Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil” têm por alvo a formação de cidadãos empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar; próprios aos diferentes pertencimentos étnicos – raciais. Em outras palavras, o objetivo é formar homens e mulheres capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que formaram a nação. Nas palavras de Gonçalves a educação das relações étnico-raciais deve ser conduzida a partir dos seguintes princípios: “consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; ações de combate ao racismo e às discriminações”.

A sociedade brasileira sempre foi multicultural. Foi formada por grupos étnico-raciais distintos, com cultura, língua e organização social peculiares, como é o caso dos povos indígenas que viviam antes da chegada dos portugueses e de outros povos vindos da Europa. Os escravos africanos vieram de diferentes nações e culturas africanas conhecidas por pensamentos, tecnologias, conhecimentos, inclusive acadêmicos, valiosos para toda a humanidade. No entanto, esta diversidade não foi aceita. No Brasil fala-se e pensa-se como se a realidade fosse meramente uma construção intelectual; como se as desigualdades e discriminações, malgrado as denúncias e reivindicações de ações e movimentos sociais, não passassem de mera insatisfação de descontentes.

As ideias e iniciativas dos europeus expansionistas, no século XVI, criaram um sistema de mundo cujos valores e objetivos, embora com novos contornos, ainda perduram nas relações entre pessoas, grupos sociais e étnico-raciais, entre nações. A visão de que eram superiores permitiu, aos europeus, consolidar projetos de domínio das civilizações não europeias. Por meio da ocupação de terras, da exploração de riquezas, nos diferentes continentes, buscaram transformar povos e suas culturas, em constructos europeus.

Para Petronilha Gonçalves: nas escolas, o convencimento para adesão à visão de mundo, jeito de ser e viver do colonizador foi violenta. Os depoimentos ouvidos de pessoas que cursaram o ensino fundamental entre os anos 1940-1960, no Mali e na Namíbia indicam que as crianças malienses tinham de cantar hinos em que repetiam ser “descendentes dos gauleses”; jovens namíbios, ao dissertar sobre as características das raças humanas, se viam obrigados a salientar que os negros eram “ignorantes por natureza” (SILVA, 2003, p.190). Da mesma forma, na Nigéria, de acordo com Adeyinka Olanrewaju (2006), considerava-se uma ofensa,

os alunos se manifestarem na língua de seus povos e se o fizessem, eram punidos. Lamentável é constatar, salienta o autor, que hoje, em estabelecimentos do ensino secundário, esta prática ainda persiste.

No Brasil, os povos indígenas, primeiramente nas escolas dos jesuítas, mais tarde nas públicas, viram-se constrangidos por tentativas de fazê-lo esquecer sua língua, religião, cultura. Segundo Kreutz (1999), citado por Petronilha Gonçalves: no Rio Grande do Sul as primeiras escolas públicas, eram destinadas à crianças guaranis, que ao matricular-se perdiam seus nomes próprios e passavam a ser chamadas por um nome português. Esperava-se assim, que esquecessem sua cultura, a fim de adotar o cristianismo e de rejeitar hábitos costumes, arquitetura de seus povos; passando a preferir o jeito português, dito “mais civilizado”.

Vale lembrar que o conceito de civilização, que se consolida no século XVIII, foi criado pelos europeus para referir-se à suas culturas, ou melhor, à cultura, avaliada por eles próprios como superior, a única civilizada. Conforme ensina Taylor (2000, p. 151), o termo passa a ser usado no plural, quando admitiu-se que outros povos também construíam conhecimentos consistentes.

Na experiência brasileira, além do que se passou com os indígenas, deve-se ter presente a situação dos africanos escravizados, de seus filhos e descendentes. A eles foi negada a possibilidade de aprender a ler, ou se lhes era permitido, era com o intuito de incutir-lhes representações negativas de si próprios e convencê-los de que deveriam ocupar lugares subalternos na sociedade. Ser negro era visto como enorme desvantagem, utilizava-se a educação para despertar e incentivar o desejo de ser branco. Além de cor da pele tratava-se também de lugar a ser ocupador na sociedade e de poder.

Apesar de medidas para impedir que negros frequentassem bancos escolares, estudos documentais recentes mostram que no Brasil do século XIX escravizados e libertos, pelo menos em Minas Gerais, tinham algum acesso às letras. Ali, em meados do século XIX, a maioria dos matriculados nas escolas isoladas, ou salas-escolas, estabelecimentos particulares, mantidos por letrados com vocação de ensinar, eram crianças e jovens negros. Estes estudos chamam a atenção para o fato de que à medida que o ensino se tornou público, nas mesmas Minas Gerais, a população negra diminuiu nos bancos escolares.

O Brasil, como outras sociedades ocidentais se descobriu multicultural quando os

oprimidos reagiram. O multiculturalismo seja como movimento artístico, seja como ações políticas nas ruas (GONÇALVES; SILVA, 2003, 2006) surgiu como reação contra a ideologia da assimilação; muito mais tarde chegou ao pensamento e iniciativas educacionais e tem servido tanto para encorajar assimilação, como para propor diálogo aberto entre culturas.

Nesta última perspectiva é relevante a contribuição dos professores indígenas e das escolas indígenas, na América Latina, principalmente no Brasil, com a proposta e esforço de desenvolver uma educação intercultural. As propostas e projetos em andamento, longe de recortes de diferentes culturas agrupadas em situações artificiais, atribuem aos professores e à educação escolar, a função de elos fortalecedores das tradições de cada um dos povos, e também de elos entre os estudantes e a sociedade fora da aldeia, com o mundo dos brancos, que apesar das garantias legais; ainda lhes é adverso.

No Brasil trata-se a experiência de ser europeu como uniforme e se desconhece as experiências dos diferentes povos que vieram para o Brasil. Kreutz (1999), citado por Petronilha Goncalves mostra, ao discorrer sobre as escolas étnicas em nosso território, os diferentes projetos de vida e de inserção de alemães, italianos, poloneses e japoneses. Destaca que esses imigrantes viam a escola como um meio para manter sua raiz cultural, o vínculo com as origens.

Na dissertação “Do silêncio do lar, ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil”, Eliane dos Santos Cavalleiro (1998) procurou compreender a socialização nas relações étnicas estabelecidas no espaço da pré-escola e no espaço familiar. Cavalleiro desenvolveu uma pesquisa de campo através da observação sistemática do cotidiano escolar. Ela realizou entrevistas com o corpo docente, com as crianças e seus familiares, buscando compreender como elaboram a formação multiétnica da sociedade brasileira. Os dados colhidos na escola (SP) indicaram uma distribuição desigual do contato físico entre as professoras e seus alunos negros e brancos, bem como formas diferentes de avaliá-los em suas atividades escolares. A diferenciação de tratamento dos alunos em função do seu pertencimento étnico foi considerada uma atitude anti-educativa. Na escola e nas famílias, verificou-se a predominância do silêncio nas situações que envolvem racismo, preconceito e discriminação. A autoria notou que desde a educação infantil, a criança negra está sendo socializada para o silêncio, para a submissão e a se conformar com o lugar que lhe é atribuído.

A discussão das relações étnicas em território brasileiro é antiga e complexa. Trata-se de uma discussão necessária para a promoção de uma educação igualitária e comprometida com o desenvolvimento do cidadão. Em um país de exclusão social não é adequado tratar de maneira igual pessoas que são secularmente diferentes. A abolição não trouxe a cidadania para os descendentes de escravos. Todos os estudos apontam para a marginalização desse segmento racial no pós-abolição.

Este debate sobre a descolonização do saber na educação brasileira se justifica ainda diante do atual processo de globalização, uma vez que este aproxima culturas e povos distantes, ao mesmo tempo que facilita o reaparecimento de movimentos de xenofobia e de racismo.

A globalização da economia aumentou a exclusão social, como já apontou Milton Santos. Essa exclusão assume também um nítido corte de cor. Os recentes dados divulgados pela Organização Mundial de Saúde (OMS) sobre a “Aids” mostram uma vertiginosa concentração de pessoas infectadas no continente africano.

A mesma exclusão pautada na linha de cor observa-se na crescente onda anti-imigrante que tomou conta de países da Europa: França, Alemanha, Inglaterra, Espanha, entre outros. Houve um crescimento de organizações de extrema-direita, como por exemplo: a Frente Nacional (FN) na França. A globalização mundializou o debate sobre o racismo, preconceito e discriminação. Em especial, nas sociedades multi-étnicas como a brasileira.

Os meios de comunicação têm divulgado a naturalidade com a qual, nos Estados Unidos da América, os integrantes da “*Ku Klux Kan*” têm pregado suas mensagens e efetuado atitudes racistas à luz do dia e *sem capuz* para esconder-lhes a face. A força com a qual esse movimento ressurgiu permite que seus integrantes se exponham sem medo de represálias. O racismo prospera, também, por intermédio de *sites da internet* que estimulam o ódio racial. Consegue-se hoje, facilmente, um contato com grupos racistas da Europa e dos EUA. O racismo entra nas residências e chega às crianças com ou sem o consentimento e a concordância dos pais.

Conforme argumenta Eliane Cavalleiro não se concebe um desenvolvimento proporcionado exclusivamente pela educação formal, como também não se entende esse desenvolvimento sendo realizado unicamente pelo grupo familiar. A

escola e família são responsáveis pela formação do indivíduo. As instituições de Educação Infantil organizam e formalizam uma aprendizagem que já se iniciou na família e que vai ter continuidade nas suas experiências com a sociedade. A família, inicialmente, representa o elo mais forte que liga a criança ao mundo.

Ao final do processo de socialização a criança incorporou os papéis sociais básicos e adquiriu as características fundamentais de sua personalidade e identidade. A identidade é um dos resultados mais importantes do processo de constituição social do sujeito. A identidade refere-se a um contínuo sentimento de individualidade que se firma a partir de dados biológicos e sociais. O indivíduo se identifica reconhecendo seu próprio corpo, situado em um meio que o reconhece como ser humano e social. A identidade resulta, então, da percepção que temos de nós e da percepção de como os outros nos vêem.

Na sociedade brasileira predomina uma visão negativamente preconceituosa, historicamente construída, a respeito do negro e, em contrapartida, a identificação positiva do branco. Assim a identidade estruturada durante o processo de socialização tem por base a precariedade de modelos satisfatórios e a abundância de estereótipos negativos sobre negros.

A ausência do tema da identidade no planejamento escolar impede a promoção de relações étnicas saudáveis. O silêncio que envolve essa temática nas diversas instituições sociais favorece que se entenda a diferença como desigualdade e os negros como sinônimos de desigual e inferior.

O racismo apresenta-se como uma ideologia que permite o domínio sobre um grupo, como por exemplo judeus, negros, muçulmanos e outros. Ele atribui a inferioridade a uma raça e está baseado em relações de poder, legitimadas pela cultura dominante, conforme argumentou Kabengele Munanga (1996).

Goffman destaca duas fases importantes no processo de socialização de uma pessoa estigmatizada: em primeiro lugar, ela aprende e incorpora o ponto de vista dos “normais”, assumindo também as crenças da sociedade em relação à identidade. Inicialmente, adquire também uma idéia do significado de possuir um estigma.

Em uma sociedade racista o estigma também está imerso no grupo familiar. No próprio grupo familiar se cria um terreno para que o estigma se instale de forma eficaz, visto que a própria família foi marcada por ele. Então, no início do período

escolar, a criança estigmatizada, desprotegida pelo filtro familiar, ao travar contato com outras crianças, será levada a conhecer e aprender o seu estigma, por meio de xingamentos e ofensas atribuídas ao seu pertencimento étnico.

O reconhecimento positivo das diferenças étnicas deve ser proporcionado desde os primeiros anos de vida. Conforme aponta Cavalleiro, para tornar a pré-escola um espaço positivo ao entendimento das diferenças étnicas, é necessário observar-se o processo de socialização atualmente desenvolvido no espaço escolar. Os diversos estudos e pesquisas ignoravam a questão das diferenças étnicas. Tal produção aumentou a partir das leis 10. 639 e 11. 645. A Educação Infantil deve preparar o indivíduo para a existência das diferenças étnicas, já que ela, inevitavelmente, permeará a sua relação com os demais cidadãos.

Os negros representavam aproximadamente 50% da população brasileira. Este índice torna o Brasil o país não-africano com a maior população negra do mundo e o segundo maior se considerarmos todo o globo terrestre, perdendo somente para a Nigéria (Ribeiro, 1996). No entanto, a maior parte desses indivíduos permanece ocupando a base da pirâmide social, sobrevivendo nas condições mais adversas, com poucas chances de realizar seus projetos de ascensão social, escolarização, moradia, trabalho etc.

Kabenguele Munanga (1996) afirma que a explicação para a interiorização da discriminação no Brasil está na forma da ideologia racista que é desenvolvida no país pelo segmento dominante da sociedade. Ele explica:

Não sou o primeiro nem o último a falar da ideologia da democracia racial como fonte explicativa do “preconceito de se ter preconceito” e dessa tendência geral do brasileiro de negar seus atos discriminatórios. Alguém já viu ou leu um documento oficial no qual essa ideologia é explicitamente formulada? Acredito que não. Estamos num país onde certas coisas graves e importantes se praticam sem discurso, em silêncio, para não chamar a atenção e não desencadear um processo de conscientização, ao contrário do que aconteceu nos países de racismo aberto. O silêncio, o implícito, a sutileza, o velado, o paternalismo, são alguns aspectos dessa ideologia (Munanga, 1996, p. 214-5).

Clovis Moura (1994), complementa a explicação sobre a ideologia racial:

O racismo brasileiro (...) na sua estratégia e nas suas táticas age sem demonstrar a sua rigidez, não aparece à luz, é ambíguo, meloso, pegajoso mas altamente

eficiente nos seus objetivos. Não podemos ter democracia racial em um país onde não se tem plena e completa democracia social, política, econômica, e cultural. Um país que tem na sua estrutura social vestígios do sistema escravista, com concentração fundiária e de rendas maiores do mundo (...), um país no qual a concentração de rendas exclui total ou parcialmente 80% da sua população da possibilidade de usufruir um padrão de vida decente; que tem 30 milhões de menores abandonados, carentes ou criminalizados não pode ser uma democracia racial

A ideologia produz um certo “alívio” para a elite brasileira, eximindo-a de suas responsabilidades pelos problemas sociais vividos pelos negros. Tragicamente, estes são, em diversas situações, culpabilizados por se encontrarem em situação precária pois, supostamente, lhes faltam vontade e esforço próprios para alterar sua condição de vida. Essa forma de pensar sobre os indivíduos negros também é utilizada para justificar a exploração econômica a que estão submetidos, acarretando-lhes outras perdas nos campos social e econômico: condições precárias de moradia, acesso restrito aos serviços de saúde e educação e altos índices de desemprego

Cavalleiro entende que a não percepção do racismo por parte das crianças está ligada à estratégia da democracia racial brasileira, que nega a existência do problema. A ausência do debate social condiciona uma visão limitada do preconceito por parte do grupo familiar, impedindo a criança de formar uma visão crítica sobre o problema. Tem-se a ideia de que não existe racismo, principalmente por parte dos professores. Por outro lado, há a vasta experiência dos professores em ocultar suas atitudes e comportamentos preconceituosos, visto que estes constituem uma prática condenável do ponto de vista da educação.

BIBLIOGRAFIA

Augusto dos Santos, S. (2005). (org). *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal no 10.639/2003*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

BRASIL (2004), *Plano Nacional de Implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnorraciais para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana*. Brasília: MEC., (Online)

Cavalleiro, E.D.S. (1998). *Do silêncio do lar, ao silêncio escolar: racismo,*

preconceito e discriminação na educação infantil. Dissertação da Faculdade de Educação da USP.

Cruz, M.S. (2005). Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In, R. Jeruse (org) *História da Educação do Negro e outras histórias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, (Coleção Educação para Todos).

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas - Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana- Ministério da Educação, Brasília. 2004

Gomes, N.L. (2012). Relações étnico raciais, educação e descolonização dos currículos. *Curriculo Sem Fronteira*, 12, 98-109

Gomes, N.L. (2005). Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: GOMES, Nilma Lino (org) *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal no 10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

Gomes, N.L. (2005). (org) *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

Guimarães, A.S. (1999). *Racismo e anti-racismo no Brasil*. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo, 34.

Mendes, A. (2005). Escola: espaço privilegiado para a construção da cultura de consciência negra. In: R. Jeruse (org) *História da Educação do Negro e outras histórias*, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. (Coleção Educação para Todos)

Silva, P.G. (2007). Aprender, ensinar e relações raciais no Brasil. *Educação*. Porto Alegre/RS, 63, 489-506

Silvério, V.R. (2005). Ações afirmativas e diversidade étnica e racial.. In: S. Augusto dos Santos (org). *Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

Sodre, M. (2012). *Reinventando a Educação: diversidade, descolonização e redes*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.