

**“QUE CRIANÇA FEIA! POR QUE A MÃE DELA
ESTÁ FELIZ? ELA NUNCA VAI FICAR BRANCA”:
REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE CRIANÇAS
E RELAÇÕES RACIAIS**

**"WHAT CHILD UGLY! WHY HER MOTHER IS HAPPY?
SHE WILL NEVER BE WHITE": THEORETICAL
REFLECTIONS ON CHILDREN
AND RACE RELATIONS.**

**Luiz Fernandes de Oliveira¹
Mônica Regina Ferreira Lins²**



Vol.10 Número 20

jul./dez .2015

p. 671 - 685

RESUMO: Propomos neste texto uma reflexão teórica e pedagógica sobre a experiência de implementação da Lei 10.639/03 na formação de crianças e jovens, para tanto, ilustramos a nossa formulação com algumas experiências no Colégio de Aplicação da UERJ. São práticas de ensino e visões do conhecimento que representam um campo de análise que vem nos mobilizando e nos fazendo refletir teoricamente sobre o que está representando as ações antirracistas na educação brasileira. Assim, ao longo do texto, faremos uma reflexão teórica sobre as possibilidades e potencialidades da legislação na educação brasileira, destacando os possíveis impactos epistemológicos na formação docente e nas concepções racialistas ainda presentes na sociedade brasileira e nas escolas. Além disso, a luz de nossas reflexões teóricas, analisaremos os limites e potencialidades do trabalho pedagógico antirracista com crianças ainda em formação, e que estão em disputa entre uma educação antirracista e as visões racialistas ainda hegemônicas.

PALAVRAS CHAVES: Educação antirracista. Crianças. Colonialidade do ser.

ABSTRACT: We propose in this paper a theoretical and pedagogical reflection on the implementation experience of Law 10,639 / 03 in the formation of children and young people, therefore, we illustrate our formulation with some experience in application of the College of UERJ. Are teaching practices and visions of knowledge which represent a field of analysis that has been mobilizing and making us theoretically reflect on what is representing anti-racist actions in Brazilian education. Thus, throughout the text, we will make a theoretical reflection on the possibilities and potentialities of law in Brazilian education, highlighting the possible epistemological impact on teacher training and the racist conceptions still present in Brazilian

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

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

society and in schools. In addition, the light of our theoretical reflections, analyze the limits and potential of anti-racist educational work with children still being formed, and that are in dispute between an anti-racist education and racialist visions still hegemonic.

KEYWORDS: Anti-racist Education. Children. Coloniality of being.

"o mundo não é, o mundo está sendo".

Paulo Freire

O título deste texto com a afirmação sobre uma “criança feia” foi pronunciado e repetido por um adolescente quando este viu uma foto de um bebê negro ao lado de sua mãe, uma mulher negra que sorria enternecida diante de seu filho. A foto surge durante uma pesquisa de imagens sobre direitos trabalhistas na maternidade realizada por este estudante e outros colegas de sua turma. Do seu ponto de vista, o que havia dito seria muito engraçado e provocaria risos em seus ouvintes. Poderíamos dizer que o nosso jovem expressou uma opinião estética e uma visão de mundo, mas tal análise seria apressada demais, pois aos 13 anos nossas percepções filosóficas e nossos princípios éticos ainda estão em construção. Somos de fato, durante toda a vida, seres históricos e inacabados, em permanente transformação e sempre prontos a aprender. E é com essa perspectiva de que "o mundo não é, o mundo está sendo" que pensaremos de onde partem os olhares como o deste jovem sobre a realidade, qual o papel da escola e de seus professores na luta contra toda forma de expressão de preconceito racial.

O destaque desta fala não é aleatório, pois quando mais novo, e recentemente também, o adolescente em questão experimentou no ambiente escolar um vasto repertório de abordagens antirracistas. Em muitos momentos e projetos, as suas professoras trabalharam insistentemente numa perspectiva crítica e rigorosa no âmbito da Lei 10.639/03, que estabeleceu a obrigatoriedade do Ensino de história da África e dos negros no Brasil em todo o currículo da educação brasileira. Não analisaremos esse estudante em si, que poderia alegar não ser preconceituoso e estar “apenas brincando”. Outros diriam que o que estamos fazendo é um patrulhamento da liberdade de expressão e, assim como existem os “ecochatos”, existem o seu paralelo, os “afrochatos”, que veem preconceito em tudo. Chato ou não, na infância e na juventude tais formas de “brincar” deixam marcas nos que são alvos diretos ou indiretos dos ditos gracejos. Para quem brinca de descontração, para quem ouve e se enquadra a humilhação. Na infância o brincar é uma poderosa forma de aprender, com uma função pedagógica potencializadora das identidades dos sujeitos, por isso devemos preservar o lugar nobre da brincadeira na formação humana. A chacota e o escárnio envolvendo características físicas abalam os alicerces da autoestima e, se naturalizado por uma comunidade, reproduzem o racismo,

O racismo é a discriminação social que tem por base um conjunto de julgamentos pré-concebidos que avaliam as pessoas de acordo com suas características físicas, em especial a cor da pele. Baseada na preconceituosa ideia de superioridade de certas etnias, tal forma de segregação está impregnada na sociedade brasileira e acontece nas mais diversas situações. (<http://www.guiadedireitos.org>. Acesso em 04 jun. 2015).

O nosso protagonista motivador do título é de fato um menino muito divertido e bonachão, são boas as chances de construção de uma consciência de que certas brincadeiras são racistas, porque existem discussões sobre essa questão no local onde estuda. Passa um bom tempo do seu dia na escola e pode ser afetado pela insistência antirracista de sujeitos atuantes dessa comunidade de aprendizagem em que está inserido. A escola tem o potencial de trazer um outro olhar sobre essa questão e cumpre um papel decisivo na formação do indivíduo. Mas, somos seres complexos consubstanciados como

sujeitos em outros coletivos, recolhemos informações da realidade e formamos nossas memórias em diferentes lugares sociais.

Mas a escola consegue dar conta sozinha dessa produção de novos sujeitos? A naturalização de práticas preconceituosas no cotidiano de nossas crianças e jovens indica que as frentes de atuação são muitas e a educação escolar é uma delas. A escola desta criança – o CAP-UERJ, é uma instituição que há anos desenvolve nos anos iniciais um trabalho pedagógico antirracista, mesmo antes do advento da referida lei.

Propomos neste texto uma reflexão teórica e pedagógica sobre a experiência de implementação da Lei 10.639/03 na formação de crianças e jovens, para tanto, ilustramos a nossa formulação com algumas experiências no Colégio de Aplicação da UERJ. São práticas de ensino e visões do conhecimento que representam um campo de análise que vem nos mobilizando e nos fazendo refletir teoricamente sobre o que está representando as ações antirracistas na educação brasileira. Queríamos pensar os desafios também a partir de um lugar onde essa legislação acontece e que possui um trabalho que vem se consolidando. Cabe ressaltar que o fato de existirem projetos e uma concepção curricular que abraça esta legislação não representa que os diferentes sujeitos que compõem esse universo construirão uma consciência de superação de práticas moldadas no racismo.

Nos, autores, fomos e somos professores desta instituição. E, ao longo de nossas trajetórias profissionais e como sujeitos comprometidos com a luta antirracista, consideramos que estar analisando uma política pública, oriunda de uma legislação ainda no seu nascedouro, não nos permite avaliar o que uma geração inteira está colhendo como benefício ou ônus. O impacto da legislação dá-se em diversos campos, como na prática de ensino, nas questões curriculares, na formação docente, nas aprendizagens discentes etc. Por outro lado, numa perspectiva histórica (CRUZ, 2007), a implementação de propostas curriculares voltadas para o contexto da sala de aula depende diretamente do papel exercido pelo docente. Assim, em diversas pesquisas acadêmicas, os limites dessa perspectiva de implementação da lei 10.639/03, são precisamente aqueles de ordem didática e de construção curricular, na medida em que, nestes aspectos, há que se dar tempo à historicidade de uma legislação a ser efetivamente construída no seu lócus privilegiado de implementação, isto é, na sala de aula.

Após 12 anos de existência desta legislação existe uma trajetória de reflexão e ação pedagógica no CAP-UERJ, que não é objeto deste artigo, mas novas perguntas surgem quando nos deparamos ainda com frases como essa do nosso jovem, que teve acesso a conhecimentos históricos e culturais de africanos e afrodescendentes em todo o seu percurso dos anos iniciais. Cotidianamente no contexto escolar, em contato com reflexões de vida, acadêmicas, subjetivas e de relações sociais, numa perspectiva profundamente antirracista e para uma outra educação das relações étnico-raciais, buscou-se romper com preconceitos e estereótipos de toda ordem contra negros e negras. O que constatamos à primeira vista é que com todo o movimento em torno desta legislação, das ações dos movimentos sociais negros e da intelectualidade negra, nos parece que mais do que racionalidades e teoria acadêmica, nos faltam ações de outra ordem para sensibilizar e criar outra perspectiva de mundo sem preconceitos e estereótipos entre as novas gerações de brasileiros.

Ao mesmo tempo devemos destacar que as dificuldades para a implementação da Lei entre as escolas são diferenciadas e que desafios distintos estão colocados em cada espaço escolar. No CAP UERJ a questão da formação docente para o tratamento desta temática não é um elemento que impede o desenvolvimento da Lei 10.639/03, pois existem professoras do corpo docente dos anos iniciais que pesquisam e escrevem sobre educação e questão racial e projetos de trabalho consolidados na proposta curricular e nos programas de curso de cada ano de escolaridade, como o projeto “Um passeio pela África” que acontece

desde 2008 e tem como eixo inicial de organização das discussões e das pesquisas do livro cujo nome batizou o projeto de Alberto Costa e Silva, que também figura no trabalho com biografias. Na última década, as temáticas acerca da educação e relações étnico- raciais estiveram presentes nos editais em todos os concurso para docentes. A questão racial e a superação do racismo é entendida como área de conhecimento tratada nos anos iniciais com o mesmo status de outras já consagradas e ponto para a prova escrita, o que indica o investimento formativo realizado pelo CAp UERJ neste campo.

Apesar desse investimento do corpo docente trazendo outra concepção no tratamento do conhecimento socialmente produzido pelos povos africanos e seus descendentes e pelos povos indígenas, tais práticas de ensino não se transformam automaticamente em novos paradigmas por todos que delas participam. Temos, por exemplo, o caso de uma família de judeus ortodoxos que retirou a sua filha da escola, ainda no 1º ano, por causa desses conhecimentos estranhos à sua cultura. Ou o caso da professora do 5º ano que no projeto “Um passeio pela África” trouxe os agudás estudados por Alberto da Costa e Silva em trechos do filme “Na rota dos orixás” e, num dado momento, uma criança sentiu-se à vontade para declarar para todos que era do candomblé e, o que poderia parecer uma conquista identitária, virou uma briga entre duas crianças. O amigo negro da criança, que se pronunciou do candomblé, aconselhou-o a não dizer mais que era dessa religião para que não virasse chacota de outros colegas, a fala zelosa do colega não foi bem recebida pelo menino que ama a sua religião e acabou em empurrões. A mãe da criança achou que o menino ficou exposto e acabou se sentindo na obrigação de declarar a sua religião e isto causou a briga. O que parecia para a professora a criação de uma comunidade de aprendizes libertos para pronunciarem os seus pontos de vista, foi interpretado por conta da briga como um equívoco pedagógico até mesmo por colegas. Mas, um menino de outra turma participante do projeto se pronunciava orgulhosamente como coroinha da sua Igreja Católica e não ouviu nenhum comentário sobre os riscos de ser “zoad”. Será que o problema foi a rota que era dos orixás?

Bel Hooks (2013), ao discutir a sua prática docente, fala da construção de uma comunidade onde não só se pratica o questionamento das ideias como também dos hábitos de ser alerta para as dificuldades de mudanças de paradigmas e das formas de partilha do conhecimento, leva tempo para que esses desafios sejam apreendidos como necessários e positivos,

Os alunos também me ensinaram que é preciso praticar a compaixão nesses novos contextos de aprendizagem. Não me esqueço do dia em que um aluno entrou na sala e me disse: “Nós fazemos o seu curso. Aprendemos a olhar o mundo de um ponto de vista crítico, que leva em conta a raça, o sexo e a classe social. E não conseguimos mais curtir a vida.” Olhando para o resto da turma, vi alunos de todas as raças, etnias e preferências sexuais balançando a cabeça em sinal de assentimento. E vi pela primeira vez que pode haver, e geralmente há, uma certa dor envolvida no abandono das velhas formas de pensar e saber e no aprendizado de outras formas. Respeito essa dor. E agora, quando ensino, trato de reconhecê-la, ou seja, ensino sobre a mudança de paradigmas e falo sobre o desconforto que ela pode causar. (HOOKS, p.60-61)

Assim, ao longo do texto, faremos uma reflexão teórica sobre as possibilidades e potencialidades da legislação na educação brasileira, destacando os possíveis impactos epistemológicos na formação docente e nas concepções racialistas ainda presentes na sociedade brasileira e nas escolas. Além disso, a luz de nossas reflexões teóricas, analisaremos os limites e potencialidades do trabalho pedagógico antirracista com crianças ainda em formação, e que estão em disputa entre uma educação antirracista e as visões racialistas ainda hegemônicas.

A cor da razão moderna

Algumas pessoas poderiam dizer que quando uma criança enuncia um juízo de valor sobre outra, isto pode parecer extremamente normal, afinal, “são crianças” carregadas de emoções e observações atentas sobre os adultos que estão ao seu redor. Entretanto, alguns juízos de valores são carregados de ideologias e visões de mundo que provem da socialização de uma determinada sociedade ou comunidade. No caso da reflexão que vamos abordar neste texto, o juízo de valor da criança, observando uma outra criança negra, tem um contexto bem preciso: uma visão racista ainda hegemônica na sociedade brasileira.

Quando observamos e analisamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – DCNÉREB, percebemos que a discussão racial na escola obriga esta a se posicionar politicamente contra toda e qualquer forma de discriminação:

(...) um equívoco a superar é a crença de que a discussão sobre a questão racial se limita ao Movimento Negro e a estudiosos do tema e não à escola. A escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente, como já vimos, contra toda e qualquer forma de discriminação. A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, (...) (BRASIL, 2004, p. 7)

Mas isso não é uma tarefa fácil. É problemática, é desafiadora, mobiliza princípios políticos e subjetivos já arraigados e, talvez, consolidados pela formação acadêmica e de vida dos sujeitos envolvidos com a educação. Exige mudanças conceituais sobre a formação do povo brasileiro, sobre a própria formação, enfim, a legislação exige um “exercício de rebeldia contra conceitos assentados” (MACEDO et al, 2009, p. 78), pois estivemos durante muitos anos acomodados com histórias e visões racistas que nos ensinaram quando crianças, e que nunca deixamos de reproduzi-las sem críticas. Mas, o pior foi construído, através das concepções racistas se forjou a homogeneização de populações negras inteiras, que possibilitou uma visão que se assenta sobre um processo de desumanização. Afinal, se aquela criança negra “é feia”, todos os negros também o são. Esse processo, dentro de uma perspectiva teórica pode ser denominada de colonialidade do ser (MIGNOLO, 2003b, p. 688).

A colonialidade do ser se refere à experiência vivida da colonização e seus impactos na linguagem, que responde à necessidade de explicitar a pergunta sobre os efeitos da colonialidade na experiência da vida e não somente na mente dos colonizados.

Antes de aprofundar este aspecto se faz necessário explicitar o significado do conceito de colonialidade que, segundo Quijano (2007), colonialismo e colonialidade são dois conceitos relacionados, porém distintos. O colonialismo se refere a um padrão de dominação e exploração onde:

O controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada possui uma diferente identidade e as suas sedes centrais estão, além disso, em outra jurisdição territorial. Porém nem sempre, nem necessariamente, implica relações racistas de poder. O Colonialismo é, obviamente, mais antigo, no entanto a colonialidade provou ser, nos últimos 500 anos, mais profunda e duradoura que o colonialismo. Porém, sem dúvida, foi forjada dentro deste, e mais ainda, sem ele não teria podido ser imposta à inter-subjetividade de modo tão enraizado e prolongado (2007, p. 93).

Quijano nos esclarece que ocorreram dois processos históricos que emergem no século XVI: o primeiro consistiu em codificar, na ideia de raça a diferença entre conquistadores e conquistados e o segundo, numa nova estrutura de controle do trabalho,

dos recursos e dos produtos. Estas estruturas, afirma Quijano, traduziam todas as outras já conhecidas, em torno e em função do capital e do mercado mundial. Assim, o novo padrão envolvia a articulação entre raça e capitalismo na criação e expansão crescente da rota comercial atlântica.

Nelson Maldonado-Torres (2009), interpreta esta formulação de Quijano como um modelo de poder específico moderno que interliga a formação racial, o controle do trabalho, o Estado e a produção de conhecimento. Porém, num outro texto (2007a), de forma mais esclarecedora, diferencia colonialismo e colonialidade da seguinte forma:

Colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo reside no poder de outro povo ou nação e que constitui tal nação num império. Diferente desta ideia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, porém, ao invés de estar limitado a uma relação formal de poder entre os povos ou nações, refere-se à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, ainda que o colonialismo tenha precedido à colonialidade, esta sobrevive após o fim do colonialismo. A colonialidade se 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, 2007a, p. 131).

Assim, o colonialismo é mais do que uma imposição política, militar, jurídica e administrativa. Este, na forma da colonialidade, chega às raízes mais profundas e sobrevive ainda hoje, apesar da descolonização nos séculos XIX e XX. O que estes autores nos mostram é que apesar do fim dos colonialismos modernos, a colonialidade sobrevive. Ou seja, apesar do colonialismo tradicional ter chegado ao seu fim, as estruturas subjetivas, os imaginários e a colonização epistemológica ainda estão presentes.

Catherine Walsh (2005) recorda as palavras de Frantz Fanon (1983) para relacionar colonialismo a não existência: “em virtude de ser uma negação sistemática da outra pessoa e uma determinação furiosa para negar ao outro todos os atributos de humanidade, o colonialismo obriga as pessoas que ele domina a perguntar-se: em realidade quem eu sou?” (FANON, apud. WALSH, 2005, p. 22).

E mais:

O mundo colonial é um mundo maniqueísta. Não basta ao colonizador limitar fisicamente o colonizado, isto é, com seus policiais e guardas, o espaço do colonizado. Como que para ilustrar o caráter totalitário da exploração colonial, o colono faz do colonizado uma espécie de quintessência do mal. A sociedade colonizada não é apenas descrita como uma sociedade sem valores. (...) O indígena é declarado impermeável à ética. Ausência de valores, e também negação dos valores. Ele é, ousemos dizer, o inimigo dos valores. Neste sentido, ele é o mal absoluto. Elemento corrosivo, destruindo tudo de que se aproxima, elemento deformante, desfigurando tudo o que se refere à estética ou à moral, depositário de forças maléficas (...) (FANON, 2005, p. 57-58).

A colonialidade do ser é pensada como uma negação de um estatuto humano para africanos e indígenas, por exemplo, na História da modernidade colonial. Esta negação, segundo Walsh (2007), implanta problemas reais em torno da liberdade, do ser e da História do indivíduo subalternizado por uma violência epistêmica.

A violência epistêmica se constrói em torno ao conceito de raça, no qual novas categorias foram criadas como branco, negro, índio, mestiço etc., e relaciona sujeitos numa classificação social de forma vertical. Maldonado-Torres (2007a) deduz daí que a ideia de seres não europeus como inferiores produziu formas de desumanização. Por outro lado,

Dussel (2009) afirma que a negação que o ser europeu faz do outro colonizado, a forma como desconhece a alteridade e o modo como relega o diferente, o converte em um não-ser. Esta, portanto, foi a experiência vivida na colonialidade.

Maldonado-Torres vai mais longe e afirma que o privilégio do conhecimento na modernidade e a negação de faculdades cognitivas nos sujeitos racializados, fornecem as bases para uma negação ontológica do outro não europeu. Ou seja, a ausência da racionalidade está vinculada na modernidade com a ideia de ausência de ser nos sujeitos racializados. Neste sentido, podemos entender melhor a ideia de Fanon de que, em um mundo anti-negro, o negro não tem resistência ontológica diante dos olhos dos brancos (FANON, 1983).

Seguindo as formulações de Fanon sobre os condenados da terra, Maldonado-Torres (2007a) caracteriza também a colonialidade do ser como experiências invisibilizadas, não como simples sujeitos, mas na sua própria humanidade. Esta seria uma das expressões primeiras da colonialidade do ser.

O nível da colonialidade do ser é um dos mais complexos desta reflexão sobre educação para as relações raciais com crianças em formação. Ela aparece como um elemento de muita tensão e desafio para os professores dos anos iniciais na relação pedagógica nos seus contextos escolares. O professor da escola pública precisa lidar com questões sociais das crianças que moram em comunidades de intensa pobreza e que não são poupadas de assistir a todo tipo de violência, inclusive a de Estado. Muitas vezes é a escola pública que possibilita a determinadas crianças a alimentação do dia, o acesso a parâmetros relacionais mais solidários e a bens culturais. As determinações das leis 10639/03 e 11645/08 indicam que não é suficiente oferecer escola, mas que o currículo escolar permita que o menino e a menina se reconheçam em outras gerações e em suas próprias histórias as realizações culturais de seus ancestrais, que as suas histórias não sejam só a história da escravidão e das mazelas sofridas pelos africanos e seus descendentes. Indica a necessidade de produzir outras memórias coletivas, com outros personagens e outros heróis que tenham a cor de sua pele.

Além das invisibilidades criadas pelos discursos e práticas hegemônicos temos um determinado pensamento sobre a infância e a juventude que atravessa os tempos como repetição, se levamos em conta a evolução histórica da imputação penal na legislação brasileira e, dependendo do lugar ocupado pela criança e pelo jovem na sociedade, ele será passível de proteção ou de condenação. A farta propaganda pela redução da maioridade penal, por exemplo, é expressiva, subliminar e diretiva, conduzindo os sujeitos ao medo. As imagens que nos invadem de meninos negros e maltrapilhos, de consumidores do crack a céu aberto, do jovem que assalta com faca na cidade do Rio de Janeiro, tem a cor negra como hegemônica. A sociedade precisa ser protegida destes sujeitos, por isso o caminho é o confinamento para que não interfiram “na paz e na tranquilidade pública”.

A criança vê e escuta o que acontece ao seu redor e constrói as suas apreensões, não é um ser sem fala, como sugere o significado etimológico da palavra infância. Como exemplo, temos uma criança de 9 anos que ao apresentar uma notícia numa Roda de Notícias, que é uma atividade permanente que as crianças o do CAp UERJ fazem uma vez por semana, sobre um médico que foi assassinado a facadas, declara que “tem que prender esses meninos na prisão”. O discurso contrário da professora não surte muito efeito, pois a produção do medo generaliza a figura de um “não-ser” dessas crianças e jovens, em grande parte negros, que estão privados de cidadania. Se de um lado na sala de aula professores se empenham em trazer as contribuições para uma nova consciência de cor da pele e da ancestralidade, de outro a TV traz as imagens de medo e de negação de humanidade de crianças e adolescentes em sua maioria de cor negra.

A intencionalidade da Lei, através do reconhecimento da diferença

afrodescendente, significa essencialmente lidar com conflitos e confrontos identitários com uma ideologia racista hegemônica que forja uma relação com a realidade brasileira. É uma dimensão do ser que envolve um longo processo histórico de formação de identidades subalternizadas sob a hegemonia de uma herança colonial. Neste sentido, para aqueles que se pretendem ser “agentes da Lei”, o enfrentamento contra o modelo europeu branco de construção de identidades, requer a incumbência de, durante longas gerações, demolir estereótipos e preconceitos que povoam as abordagens sobre culturas e identidades de alunos e professores negros e não negros. Assim, além dos conteúdos e suas implicações na construção do conhecimento escolar, a Lei 10.639/03 parece estabelecer, se implementada como defendem os seus agentes, um impacto profundo nas subjetividades e nas identidades de pessoas negras e brancas no espaço escolar. São as subjetividades de pessoas negras e brancas que estão e serão postas em discussão na escola básica. Dois aspectos explicitam esse impacto e complexidade: a nova realidade educacional de escolarização em massa e o enfrentamento político contra o mito da democracia racial.

Nos últimos anos, as discussões sobre conhecimento e educação tornaram-se mais complexas e estão desafiando a reflexão pedagógica a compreender e apresentar alternativas à formação docente. Esse desafio se apresenta muito em função dos contextos escolares cada vez mais massivos e com um público diferenciado dos padrões ensinados pela/na formação docente de anos anteriores. Assim, na relação pedagógica, apresenta-se a questão dos limites sociais, culturais, ideológicos e, na emergência de uma mobilização em torno da Lei 10.639/03, os limites étnico-raciais da formação docente.

Os desafios de uma escola cada vez mais massiva, com públicos diferenciados, ritmos de aprendizagens diversas, que trazem ao interior da escola problemas sociais cada vez mais acentuados, ou ainda, contradições e conflitos raciais que estão cada vez mais expostos na sociedade brasileira, revelam dramaticamente que as lógicas das atividades pedagógicas e docentes nem sempre coincidem com as dinâmicas da formação inicial. Assim, a diversidade e as diferenças identitárias e étnico-raciais se apresentam com força, colocando em cheque a formação docente.

Na escola massiva, os professores são mobilizados a desvelarem-se enquanto sujeitos socioculturais, nas suas corporiedades, nas suas historicidades, nos seus relacionamentos subjetivos, nas suas linguagens etc. As novas identidades estudantis que se apresentam, estão começando a estabelecer um confronto com a cultura escolar hegemônica (modos de regulação, regimes de gestão e produção simbólica) amalgamadas para resistir aos novos conteúdos, novos significados ou novas perspectivas de reconceitualizações identitárias ou étnico-raciais. Neste sentido, a escola e os docentes estão sendo desafiados a uma tarefa quase colossal, pois devem aprender a educar alunos diferentes e permitir-lhes outra imagem, diferente daquela padronizada, estereotipada e racializada.

No entanto, a intencionalidade dos agentes da Lei 10.639/03 e o fato de tentar criar novas abordagens pedagógicas, podem significar uma crítica a própria formação inicial, ou prescindir de referenciais formadores da própria identidade profissional. Isto requer desprendimento, estabelecer conflitos e redefinir identidades.

O mito da democracia racial é um outro aspecto de confronto e tensões num contexto hegemônico da colonialidade do ser.

Como observamos em diversas pesquisas acadêmicas, a situação do negro é aquela de refém de um sonho de embranquecimento, de um desejo de fazer aquele *passing* em direção à cultura branca. Para Munanga (1999), o negro teve sua identidade (referindo-se as suas raízes africanas) impedida de se manifestar. A pressão psicológica sobre ele se estabelece no momento em que toma consciência de que sua invisibilidade aumenta em razão da cor de sua pele, da mais clara à mais escura. Por outro lado, de acordo com

Maldonado-Torres (2007b), o mito da democracia racial é um produto da mesma matriz conceitual europeia e do poder moderno. Para ele, existe numa “ontologia colonial” (p. 2) em que há graus e formas do ser diferenciados, mesmo entre humanos, ou seja, alguns são feios, outros não, segundo muitas crianças. E este imaginário construído é o que o mito da democracia racial tenta encobrir, apelando à ideia de que a realidade da mestiçagem anula tal hierarquia do ser e ignorando as distintas formas em que estas hierarquias do ser se mantêm, incluindo também os mestiços.

No CAP UERJ as cotas não foram bem recebidas por todos e não raro escutamos jovens e crianças também criticarem esse mecanismo de acesso. Partem de uma análise muito comum de que “as cotas reforçam a desigualdade”, que é “injusto com os que se esforçam mais”, que é “um privilégio”. Alguns jovens defendem a manutenção do jubramento, que é o cancelamento de matrícula de quem fica retido mais de duas vezes, alegando que é uma forma de “garantir a excelência do ensino do Instituto e que manter na escola quem não estuda é desvalorizar o esforço pessoal”. Alguns pais acreditam que o jubramento protegeria o ensino de um perfil de escola de cotas.

A pouca discussão interna preserva a ideia de que as cotas seriam uma concessão paternalista e não o produto de uma luta histórica do movimento negro. Entretanto, as cotas chegaram sem que uma leitura sobre a questão da reparação histórica fosse feita pela comunidade escolar e que as diferenças de acesso pudessem desmontar visões do campo da democracia racial. A valorização do ensino de excelência, do esforço pessoal, do empreendedorismo do sujeito que lutou para fazer uma prova e passar, informa que a oportunidade foi igual para todos, mas chegaram ao final os melhores, os que reuniram esforço e capacidade. A competição entre os sujeitos é que harmoniza a democracia no acesso.

Assim, se há um mito de origem da sociedade brasileira, baseado na harmonia das três raças, onde da dupla mistura – biológica e cultural – brotou lentamente o mito da democracia racial, se consolidou na sociedade que a identificação racial negra deveria ser evitada e, por outro lado, afirmada a sua negação, ou seja, o discurso da mestiçagem.

Segundo Munanga (1999), o discurso da mestiçagem foi uma estratégia inteligente das elites para evitar, tanto o aparecimento explícito do racismo, quanto a dominação cultural branco-europeia. O mulato, afirma o autor, nasce de uma relação imposta pelo branco sobre a mulher negra e índia. Neste sentido, estabelece-se, desde a colônia, um contingente populacional mestiço grande que cumpriu um papel intermediário na sociedade com tarefas econômicas e militares na opressão aos africanos escravizados e seus descendentes. Esse fator crescente de miscigenação imposta exerceu direta influência no pensamento social brasileiro e no imaginário popular. A decorrência desses movimentos foi a ideia de que a diferença entre grupos étnicos não se constitui como fator de desigualdade.

Em grande parte de nossa literatura educacional nos últimos anos, é este um dos fatores de grandes desafios e tensões para reversão do quadro de desigualdades raciais na educação. É, no percurso de nossas trajetórias profissionais, o enfrentamento ao mito da democracia racial aparece como um desafio e um aspecto que tenciona os professores na relação com seus estudantes e colegas de profissão. Nos vários exemplos expostos por muitos profissionais da educação e também estudantes dos anos iniciais, fica evidente que a afirmação de uma condição racial diferente daquela construída sob a hegemonia branca estabelece conflitos subjetivos. Pois, o que se defende com a nova proposta de reeducação das relações étnico-raciais são novas identidades e legados históricos que questionam um passado em que africanos e seus descendentes eram considerados mercadorias, sem história, sem nação, sem lei, ou no pior dos casos, pertencentes a “tribos”, “supersticiosos” e “primitivos”.

Segundo o parecer do CNE que fundamenta teoricamente a Lei 10.639/03, a

relação entre história e identidades é muito sutil quando falamos de relações raciais no contexto educacional brasileiro, pois há que se considerar que “é preciso lembrar que o termo negro começou a ser usado pelos senhores para designar pejorativamente os escravizados e este sentido negativo da palavra se estende até hoje” (BRASIL, 2004, p. 7).

Apesar dos variados movimentos acadêmicos e sociais dos últimos anos, que ressignificaram terminologias, há termos, conceitos e construções identitárias que ainda estabelecem hierarquias raciais, promovem exclusões, invisibilizam negros e negras no espaço escolar, na medida em que não são reconhecidos em suas especificidades consideradas fora de um padrão de humanidade ou é afirmada uma abstrata democracia racial em função de uma mestiçagem “ontológica” (MALDONADO-TORRES, 2007b).

Além disso, a perspectiva de releitura das histórias africanas e dos afrodescendentes afeta não somente a subjetividade de um setor da população, mas também daqueles denominados brancos. Nesta reflexão, abre-se a possibilidade de uma reflexão histórica e pedagógica sobre o conceito de “branquitude” (BENTO, 2002) que significa a produção de uma identidade racial que toma o branco como padrão de referência de toda uma espécie e, em contrapartida, constrói-se um imaginário negativo sobre os não brancos, que solapa identidades, danifica a auto-estima e culpa-os pela discriminação que sofrem.

Enfim, é mais um aspecto de tensão, de revisão de conceitos já consolidados e que coloca em evidência um acerto de contas ao nível do ser, do ser subalternizado pela colonialidade. Subalternização esta que ignora ou nega a existência de histórias e identidades invisibilizadas por uma geopolítica do conhecimento.

Fanon (2005) afirmava que a descolonização é realmente uma criação de homens novos, pois a desvalorização das histórias dos colonizados, distorceu, desfigurou e aniquilou as identidades dos oprimidos. Neste sentido, mesmo com as novas teorizações acadêmicas em torno da reflexão sobre história e identidades na nova historiografia social da escravidão ou até mesmo das reconceitualizações promovidas pelo movimento negro e por diversos agentes acadêmicos no campo do pensamento social brasileiro, há um enfrentamento simbólico referente ao próprio ser, à própria identidade dos afrodescendentes que compõem um amplo espectro da população escolarizada. E aqui, os profissionais da educação poderão, por longos anos, viverem as tensões e os desafios na denúncia do racismo, na afirmação da existência de diferentes identidades históricas e na afirmação e reconhecimento de outras formas de ser, pensar e existir. Neste sentido, podemos afirmar que a razão ocidental se considera universal e, por consequência branca?

O filósofo nigeriano Emmanuel Chukwudi Eze (2001) afirma que a razão ocidental tem cor. Sua afirmação se fundamenta no estudo da construção da filosofia moderna europeia que, através de certos autores, consubstanciou a formulação do pensamento europeu como o único legítimo da construção da racionalidade humana.

Neste sentido, o imaginário dominante do sistema mundial moderno funcionou como máquina para subalternizar outros conhecimentos, estabelecendo um padrão epistemológico planetário. Esta assertiva, realizada por Quijano (1992), Dussel (1995) e Mignolo (2003a), é melhor compreendida através do seguinte argumento:

A resposta de Kant para a questão formulada no título de seu ensaio ‘O que é Iluminismo?’ já tem mais de 200 anos: ‘O Iluminismo é o êxodo da humanidade, através de seus próprios esforços, do estado de imaturidade culpada... A preguiça e a covardia são as razões pelas quais a maior parte da humanidade permanece prazerosamente num estado de imaturidade... hoje lhe perguntaríamos: deveríamos considerar que todos estes sujeitos – um africano na África ou um escravo nos Estados Unidos no século XVIII; um índio no México ou um mestiço latino-americano – permanecem num estado de imaturidade culpada?’ (DUSSEL, 1995, p. 68, apud MIGNOLO, 2003a, p. 92)

Para Quijano, ao mesmo tempo em que se afirmava uma dominação colonial, forjava-se uma complexa concepção cultural denominada racionalidade e estabelecia-se um paradigma universal de conhecimento, onde existe uma humanidade racional (a Europa) e o resto do mundo. Essa operação, construtora da colonialidade e, por tabela, a colonialidade do ser, se expressou e se expressa ainda hoje, nas formulações de algumas das obras mais reconhecidas pelo mundo acadêmico como:

Os negros da África não possuem, por natureza, nenhum sentimento que se eleve acima do ridículo. O senhor Hume desafia qualquer um a citar um único exemplo em que um Negro tenha mostrado talentos, e afirma: dentre os milhões de pretos que foram deportados de seus países, não obstante muitos deles terem sido postos em liberdade, não se encontrou um único sequer que apresentasse algo grandioso na *arte* ou na *ciência*, ou em *qualquer outra* aptidão; já entre os brancos, constantemente arrojam-se aqueles que, saídos da plebe mais baixa, adquirem no mundo certo prestígio, por força de *dons* excelentes. Tão essencial é a diferença entre essas duas raças humanas, que parece ser tão grande em relação às capacidades mentais quanto à diferença de cores (...) (KANT, 1993, p. 75-76).

Sobre os nativos americanos:

Mansidão e indiferença, humildade e submissão perante um crioulo (branco nascido na colônia), e ainda mais perante um europeu. (...) ainda custará muito até que europeus lá cheguem para incutir-lhes uma dignidade própria. A inferioridade desses indivíduos, sob todos os aspectos, até mesmo o da estatura, é fácil de se reconhecer (HEGEL, 1999, p. 74-75).

Sobre um dos expoentes da modernidade norte-americana:

O escravo moderno não difere do senhor apenas pela liberdade. Mas ainda pela *origem*. Pode-se tornar livre o negro, mas não seria possível fazer com que não ficasse em posição de estrangeiro perante o europeu. E isso ainda não é tudo: naquele homem que nasceu na degradação, naquele estrangeiro introduzido entre nós pela mansidão, apenas reconhecemos os *traços gerais* da condição humana. O seu rosto parece-nos horrível, a sua inteligência parece-nos *limitada*, os seus gostos são vis, pouco nos falta para que o tomemos por um *ser intermediário entre o animal e o homem* (TOCQUEVILLE, 1977, p. 262).

Sobre as crenças religiosas dos povos não europeus, o fundador da sociologia acadêmica afirma:

(...) umas podem ser ditas superiores às outras no sentido em que elas põem em jogo funções mentais mais elevadas, são mais ricas em *ideias* e sentimentos, nelas figuram *mais conceitos*, menos sensações e imagens, sua sistematização é mais engenhosa (DURKHEIM, 1978, p. 205-206).

E, no mais “radical” de todos, surge uma argumentação, que para os teóricos da colonialidade confirma a hegemonia branca da razão ocidental:

(...) não podemos esquecer que estas idílicas comunidades aldeãs [da civilização indiana], por muito inofensivas que possam parecer, foram sempre o sólido alicerce do *despotismo* oriental, confinaram o espírito humano ao quadro mais *estrito* possível, fazendo dele o instrumento *dócil* da superstição, escravizando-o sob o peso de *regras tradicionais*, privando-o de toda a *energia histórica* (MARX, 1982, p. 517).

Por fim, temos a pérola da construção da razão branca que tem suas consequências na formatação da colonialidade do ser nas escolas brasileiras:

Sendo produto da moderna civilização europeia, o estudioso de qualquer problema da

História universal não pode deixar de indagar a que conjunto de circunstâncias deve atribuir-se o fato de que na civilização ocidental, e nela apenas, surgiram fenômenos culturais que (como nos apraz pensar) traçam uma linha de desenvolvimento dotada de valor e significação universal. *Somente* no Ocidente existe uma ciência num grau de desenvolvimento que hoje reconhecemos *como válido*. Resumindo, conhecimento e observações de grande sofisticação já existiram em outras partes do mundo, sobretudo na Índia, China, Babilônia, Egito. Mas na Babilônia e em outros lugares *faltava à astronomia* - o que torna seu desenvolvimento tanto mais espantoso - a *base matemática* que, *pela primeira vez*, lhe forneceram os *gregos*. A *geometria* indiana carecia de *prova racional*.... As ciências naturais indianas faltava o método experimental (WEBER, 1992, p. 13).

Enfim, através da colonialidade, as dimensões constitutivas dos conhecimentos locais modernos (europeus) construíram uma eficácia naturalizadora (LANDER, 2005) perante o mundo não europeu. O curioso é que esta naturalização é cega a processos históricos fora da Europa, realidade que espanta os mais críticos e aqueles estudiosos abertos a possibilidade da crítica se escandalizam com certas interpretações históricas que beiram ao grotesco, como, por exemplo, este relato:

Ao estudar os conhecimentos astronômicos dos Dogon nos anos 40, [do século XX] Marcel Griaule e os seus discípulos ficaram fascinados com o nível de conhecimentos existente. Recentemente, o conhecido astrônomo Carl Sagan, da Universidade Cornell de Nova Iorque, decidiu avaliar esses mesmos conhecimentos Dogon, e concluiu que os 'Dogon, em contraste com todas as sociedades pré-científicas, sabiam que os planetas, incluindo a terra, giram sobre si próprios e à volta do Sol' (...) Como é que se pode explicar este extraordinário conhecimento científico? Sagan não duvidou um segundo que deve ter sido devido a um gaulês que atravessou aquelas paragens, e que provavelmente estava mais avançado do que a ciência da época (LOPES, 1995, p. 19-20).

Ou seja, há toda uma construção histórica que fundamenta uma razão branca, que estabelece padrões de ser e de não ser humano e que, por sua vez, nos sistemas escolares e nos processos de socialização primária, entre crianças e jovens, solidificam um ethos e uma forma de ser humano.

Portanto, não é um exagero afirmar que é reflexo do racismo existente na sociedade quando uma criança, no contexto que descrevemos, enuncia certos juízos de valor numa suposta brincadeira. A propósito, teoricamente, o racismo é uma ideia ocidental (europeia) excludente, porque versa sobre a universalização do conceito de humanidade. Universalizar, segundo Muniz Sodré é “um conceito de cultura fundado na visão indiferenciada do humano” (SODRÉ, 2005, p. 28).

O racismo, portanto, é o conceito pretensamente universal de classificação dos seres humanos, pois foi elaborado a partir de um centro europeu. Construído em bases filosóficas e pseudocientíficas, o racismo nega a capacidade de razão do outro fora da Europa. Esse movimento teórico tem característica *etnocêntrica*, em que o outro foi estigmatizado e racializado nas ciências sociais (Sociologia, Antropologia e a Ciência Política) e no senso comum, até meados do século XX. E o racismo é introjetado nas crianças, mesmo quando ele é questionado por uma escola e por seus professores que trabalham criticamente essas construções racialistas, fundamentados por uma razão branca e pela colonialidade.

O que podemos constatar, enfim, a partir das diversas experiências de ações pedagógicas para uma nova educação para as relações raciais é que, nos próximos anos e gerações, há que se lutar permanentemente por uma outra perspectiva epistêmica, política e identitária nos espaços escolares e na sociedade brasileira. As novas perspectivas em educação para as relações raciais não estão dadas, pois depende das forças políticas que atuam nesta e em outras direções.

Há uma disputa em curso que nos remete a ideia central de que, nos processos

pedagógicos em torno da questão racial na educação pública, existe um imperativo pedagógico e político: o combate ao racismo estrutural brasileiro e uma mudança epistemológica em face ao eurocentrismo no pensamento social brasileiro. Isso requer intervenções e posicionamentos políticos. Ou então, como aponta Bourdieu (2005):

O conhecimento do mundo social e, mais precisamente, as categorias que o tornam possível são o que está, por excelência, em jogo na luta política, luta ao mesmo tempo teórica e prática pelo poder de conservar ou de transformar o mundo social conservando ou transformando as categorias de percepção desse mundo. (p. 142)

É nesse sentido, no jogo da luta política, que os professores podem mobilizar a discussão racial enquanto temática curricular e, além de serem chamados a revelar o racismo estrutural (a luta teórica), também podem possibilitar a abertura de uma intervenção antirracista (a luta prática). Neste sentido, o cerne deste debate diante da escuta de uma afirmação racista expresso por jovens e crianças é que do ponto de vista pedagógico, a educação para as relações raciais no Brasil só pode ser crítica se for engajada (HOOKS, 2013), do contrário, ela é vazia de sentido diante de uma sociedade em que a maioria dos jovens e crianças, especialmente jovens e crianças negros, se encontra subalternizada social, econômica e culturalmente.

NOTAS

³Conhecido como CAP UERJ o Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira é o Colégio de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). A UERJ foi a primeira universidade do estado a adotar o sistema de cotas para negros e indígenas. A cota é social, pois traz condição de carência socioeconômica definida como renda per capita mensal bruta igual ou inferior a R\$ 1.017,00. A Lei 6.434, de 15 de abril de 2013 as cotas passaram a ser aplicadas no acesso ao CAP UERJ que tem entrada de alunos no 1º e 6º ano. Vejamos o Art.5º, Atendidos os princípios e regras instituídos no artigo 2º e seu parágrafo único, nos primeiros 5 (cinco) anos de vigência desta Lei deverá o CAP UERJ estabelecer vagas reservadas aos estudantes carentes, negros, pardos e índios no percentual mínimo total de 40% (quarenta por cento), distribuído da seguinte forma: I- 20% (vinte por cento) para estudantes carentes que cursaram integralmente o ensino fundamental na rede pública de ensino; II- 20% (vinte por cento) para estudantes negros, pardos e índios, seguindo o que preceitua o § 1º do artigo 1º.

⁴Luiz Fernandes de Oliveira foi professor dos anos iniciais do Cap-UERJ no período de 2007 a 2010.

⁵Monica Regina Ferreira Lins é professora dos anos iniciais do Cap-UERJ desde 2003.

⁶O Cap UERJ é campo de estágio e pesquisa dos alunos de licenciaturas. São muitos os projetos de PIBIC, PIBID, IC, ICjr abrigados no Instituto.

⁷Ver: Lima, Oliveira e Lins (2009) e Oliveira, Oliveira e Ferraz (2011).

⁸Ver: SILVA, Alberto da Costa e. *Um passeio pela África*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

⁹Os dois concursos do ano de 2015 para professor do ensino especial chamado de Atendimento Educacional Especializado trouxeram o ponto "Ética, diversidade e diferenças: a questão da identidade e das representações social, cultural, étnico-racial e de gênero nas práticas pedagógicas". O último concurso para professor das disciplinas dos anos iniciais trouxe o ponto "Relações étnico-raciais: demandas sociais, referenciais teóricos e práticas pedagógicas."

¹⁰Este termo foi utilizado pelo professor Amauri Mendes Pereira no XXIV Simpósio Nacional da Associação Nacional de História (ANPUH) em 2007 e refere-se à condição dos divulgadores e dos cobradores da aplicação da Lei 10.639/03. Ironicamente, este professor afirmava que se, em anos anteriores, muitas das ações dos movimentos sociais se encontravam na ilegalidade, agora, com uma Lei que "instrumentaliza" negros e negras a lutarem contra o racismo, os defensores dessa legislação são mais do que "militantes" são os "agentes da Lei", ou seja, sujeitos que, numa condição análoga a dos militares, governos ou juizes, exigem o cumprimento da Lei 10.639/03, se encontrando numa posição "contraditória", pois ocorre uma inversão de papéis sociais, ou seja, são os "governados" que exigem a aplicação jurídica da Lei 10.639/03 e punição dos infratores. Este momento da ANPUH foi a primeira vez que ouvimos este termo, mas, segundo o mesmo professor, esta expressão já está sendo recorrente em diversos espaços acadêmicos e

políticos.

¹¹Termo que significa que o poder, o saber e todas as dimensões da cultura se definiam a partir de uma lógica de pensamento localizado na Europa.

¹²Dogon é um povo que habita o Mali e o Burkina Faso. Os Dogon do Mali são uma sociedade que vive em uma remota região do interior da África ocidental. São apenas 200 mil e sua maioria vive em aldeias penduradas nas escarpas de Bandiagara, ao leste do Rio Niger. (Fonte: Wikipédia)

REFERÊNCIAS

- BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray e BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs.). **Psicologia social do racismo**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 25-57.
- BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. São Paulo: Bertrand Brasil, 2005.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.
- CRUZ, Gisele Barreto da. A prática docente no contexto da sala de aula frente às reformas curriculares. In: **Revista Educar**. Curitiba: Editora UFPR, nº. 29, 2007. p. 191-205.
- DURKHEIM, Émile. **As formas elementares da vida religiosa**. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os pensadores).
- DUSSEL, Enrique. Eurocentrism and Modernity. In: BEVERLEY, J., OVIEDO, J. e ARONNA, M. (Orgs.). **The postmodernism Debate in Latin America**. Durham N. C.: Duke University Press, 1995, p. 65-76.
- _____. Meditações anti-cartesianas sobre a origem do anti-discurso filosófico da modernidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESES, Maria Paula. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009. p. 283-335.
- CHUKWUDI EZE, Emmanuel. El color de la razón. Las ideas de raza em la antropologia de Kant. In: _____. **Capitalismo y geopolítica del conocimiento: el eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo**. Buenos aires: Ediciones del Signo, 2001.
- FANON, Frantz. **Peles negras, máscaras brancas**. Rio de Janeiro: Ed. Fator, 1983.
- _____. **Os condenados da terra**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005.
- HEGEL, G. W. Friedrich. **Filosofia da História**. Brasília: Editora UNB, 1999.
- HOOKS, Bel. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- KANT, Emmanuel. **Observações sobre o sentimento do belo e do sublime**. Campinas: Papirus, 1993.
- LANDER, Edgardo. Ciências sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. In: LANDER, Edgardo. (Org). **Colonialidad del saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 11-40.
- LIMA, Augusto Cesar Gonçalves e, OLIVEIRA, Luiz Fernandes de e LINS, Mônica Regina Ferreira. (Orgs.). **Diálogos interculturais, currículo e educação. Experiências e pesquisas antirracistas com crianças na educação básica**. Rio de Janeiro: Quartet, 2009.
- LOPES, Carlos. A pirâmide invertida. Historiografia africana feita por africanos. In: **Actas do Colóquio Construção e Ensino da História da África**. Lisboa: Linopazes, 1995.
- MACEDO, Stella Maris Moura de. e et. al. África de muitas histórias: uma trança de gente. In: LIMA, Augusto Cesar Gonçalves e, OLIVEIRA, Luiz Fernandes de e LINS, Mônica Regina Ferreira. (Orgs.). **Diálogos interculturais, currículo e educação. Experiências e pesquisas antirracistas com crianças na educação básica**. Rio de Janeiro: Quartet,

2009. p. 77-93.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago e GROSFOGUEL, Ramón. (Orgs.). **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar/Universidad Central-IESCO/Siglo del Hombre Editores, 2007^a. p. 127-167.

_____. Del mito de la democracia racial a la descolonización del poder, del ser, y del conocer. In: **Anais da Conferencia Internacional: a Reparação e descolonização do conhecimento**. Salvador: 2007b.

_____. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento: modernidade, império e colonialidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESES, Maria Paula. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009. p. 337-382.

MARX, Karl. A dominação britânica na Índia. In: MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **Obras escolhidas**. Tomo I. Lisboa: Edições Avante!, 1982. p. 513-525.

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

_____. Os esplendores e as misérias das ciências: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versidade epistêmica. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 2003b, p. 667-709.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1999.

OLIVEIRA, Cristiane Gomes de; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de e FERRAZ, Maria Claudia de Oliveira Reis. (Orgs) **Escola, Culturas e diferenças: experiências e desafios na educação básica**. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2011.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad y modernidad-racionalidad. In: BONILLA, H. (Org.). **Los conquistadores**. Bogotá: Tercer Mundo, 1992. p. 437-447.

_____. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago e GROSFOGUEL, Ramón. (Orgs.). **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar/Universidad Central-IESCO/Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 93-126.

SILVA, Alberto da Costa e. **Um passeio pela África**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

SODRÉ, Muniz. **A verdade seduzida: por um conceito de cultura no Brasil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

TOCQUEVILLE, Alexis. **A democracia na América**. Belo Horizonte: Editora Itatiaia/São Paulo: Editora da USP, 1977.

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

_____. Interculturalidad crítica/pedagogía decolonial. In: **Anais do Seminário Internacional Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad**. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2007.

WEBER, Max. **The protestant Ethics and the spirit of capitalism**. New York: Routledge, 1992.

Recebido em: 05/06/2015

Aprovado para publicação em: 03/08/2015