

EDUCAÇÃO E DECOLONIALIDADE: A história da África e diáspora longe do olhar europeu

EDUCATION AND DECOLONIALITY: The history of Africa and diaspora away from the european look

Serinaldo Oliveira Araújo¹
Maria do Carmo Rebouças dos Santos²

RESUMO

Esta pesquisa traz reflexões preliminares para (re)pensar a introdução do ensino da história da África e diáspora negra no currículo escolar a partir da perspectiva dos próprios africanos, privilegiando seus fundamentos epistemológicos e herança intelectual, como estratégia e possibilidade de descolonização de saberes eurocêntricos, oficiais e dominantes, que silenciam e reduzem as produções de outros saberes a um conjunto de representações estereotipadas, tornando necessárias medidas de intervenção que possam insurgir e resistir promovendo outras epistemologias e práticas docentes. Trata-se de pesquisa de caráter qualitativo combinada com revisão bibliográfica. Tendo como fundamento teórico o marco decolonial. Como resultado espera-se desvelar as dimensões básicas da colonialidade do saber no currículo escolar e apresentar uma possibilidade de intervenção decolonial na Educação Básica a partir de uma pesquisa que tem sido desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ensino das Relações Étnico-Raciais- PPGER, da Universidade Federal do Sul da Bahia, UFSB.

Palavras-chave: Decolonialidade. História Africana. Educação Étnico-Racial.

ABSTRACT

This research brings preliminary reflections to (re) think the introduction of the teaching of the history of Africa and the black diaspora in the school curriculum, from the perspective of Africans themselves, privileging their epistemological foundations and intellectual heritage. Such attitude is an attempt of decolonizing dominant Eurocentric knowledge, which silence and reduce the production of other knowledge to a set of stereotyped representations. This is a qualitative research based on the decolonial framework as its theoretical foundation. As a result, it is expected to reveal the basic dimensions of the coloniality of knowledge in the school curriculum and to present a

¹ Especialista em Docência de Gênero e Sexualidade e Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais, PPGER -UFSB. Professor de História da Educação Básica. E-mail: odlanires@hotmail.com.

² Doutora em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional pelo Centro de Estudos Avançados e Multidisciplinar da Universidade de Brasília. Professora Adjunta do Curso de Direito e professora credenciada do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais na Universidade Federal do Sul da Bahia, PPGER-UFSB. E-mail: mariadocarmo@ufsb.edu.br.

possibility of decolonial intervention in Basic Education, from a research that has been developed in the Postgraduate Program in Teaching Ethnic and Racial Relations - PPGER, from the Federal University of Southern Bahia, UFSB.

Keywords: Decoloniality. African history. Racial Ethnic Education.

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa traz reflexões preliminares, de estudo em andamento no Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais - PPGER, na UFSB (Universidade Federal do Sul da Bahia), Campus Sosígenes Costa, na área de Pós – Colonialidade e Fundamentos da Educação, tendo como proposta a introdução da perspectiva decolonial na educação básica.

De caráter qualitativo, combinada com revisão bibliográfica, esta pesquisa problematiza, se a abordagem da história da África, dos africanos e negros e negras no Brasil, tem proporcionado aos brasileiros o conhecimento de sua ancestralidade e herança intelectual africana, ou contribuído para manutenção de uma educação eurocêntrica e perpetuação do racismo.

E a partir da análise teórica decolonial, pensar estratégias por perspectivas de autores negro(a)s e africano(a)s, como metodologia de pertencimento e ancestralidade. Assim, edificar um ponto de vista a partir do olhar do próprio continente e dos povos negros.

A proposta é, (re)pensar a História da África e diáspora negra, a partir da perspectiva decolonial. A teoria Decolonial nos propõe estratégias de resistência política e principalmente epistêmica, nos permite desvelar como a colonialidade opera, e como os sujeitos colonizados a vivenciam, ao mesmo tempo, que nos dá ferramentas conceituais, para insurgirmos, resistirmos e avançarmos a descolonização.

Avançar a descolonização no âmbito desta pesquisa é legitimar saberes não instituídos, memórias e histórias não contadas, bibliografias africanas e diaspóricas, seus fundamentos epistemológicos e herança intelectual, ir além dos saberes eurocêntricos, oficiais e dominantes, que silenciam e reduzem as produções de outros saberes a um conjunto de representações estereotipadas.

2. DECOLONIALIDADE

Em seu livro *Cultura e Imperialismo* o autor Edward Said (1995), um dos mais importantes pensadores pós-coloniais³, nos faz perceber, como a literatura europeia foi usada no período de colonização e imperialismo, para justificar sua política expansionista, principalmente no continente africano e asiático. Tramas/romances, consolidavam narrativas e sustentavam estereótipos. Para Said:

o que há de marcante nesses discursos são as figuras retóricas que encontramos constantemente em suas descrições do “Oriente misterioso”, os estereótipos sobre “o espírito africano” (ou indiano, irlandês, jamaicano, chinês), as ideias de levar a civilização a povos bárbaros ou primitivos, a noção incomodamente familiar de que se fazia necessário o açoitamento, a morte ou um longo castigo quando “eles” se comportavam mal ou se rebelavam, porque em geral o que “eles” melhor entendiam era a força ou a violência; “eles” não eram como “nós”, e por isso deviam ser dominados (SAID, 1995, p. 02).

Nestes termos, romances europeus defendiam e contribuíaam às ideias colonialistas e imperialistas, e na atualidade narrativas como essas, contribuem a colonialidade.

Desse modo, a história e diáspora africana não devem ser interpretadas apenas por uma luta pela terra e por quem nela poderia se estabelecer, é também uma luta pela linguagem; pelo poder de narrar. O continente não sofreu apenas a invasão estrangeira, mas teve sua história sujeitada por uma narrativa eurocêntrica, que atendia e consolidava a política de dominação europeia (SAID, 1995).

Portanto, é o poder de narrar, ou a interdição de outras narrativas, que constituíram historicamente a alusão a África, a terras distantes e exóticas, dos seus nativos, a selvagens e indolentes, e de suas culturas, a total oposição a cultura branca europeia.

³ Como afirma Costa (2006), o pós-colonialismo enquanto corrente ou escola de pensamento compartilha, em meio as suas múltiplas perspectivas, um discurso de rompimento da hegemonia dos sujeitos e narrativas contemporâneas, desfazer essencialismo e com conhecimento crítico incidir contra a modernidade e as concepções dominantes.

Ora, logo se percebe que é necessário refazermos o percurso, reaprender a história da África, longe do olhar estrangeiro. Pensar a história e diáspora africana, pela contribuição de intelectuais negros e de estudiosos decoloniais, preferencialmente, africanos, negras e negros com agendas próprias e sólidas bibliografias, por um ponto de vista africano (KI-ZERBO, 2010).

A perspectiva decolonial surge justamente em contraposição a colonialidade, por meio de práticas e insurgências que incidem sob a matriz eurocentrada do conhecimento, e nos permite pensar outras narrativas e legitimar outros saberes e sujeitos. Este pensamento que é fomentado na América Latina na década de 1990, surge como crítica teórica, à medida que sugere pensar a América Latina, diáspora africana e descolonização, preferencialmente a partir de narrativas próprias, não tendo mais a Europa, como matriz única e hegemônica do conhecimento.

A teoria decolonial permite-nos identificar os modos pelos quais os sujeitos colonizados experienciam a colonização, ao mesmo tempo em que fornece ferramentas conceituais para progredir a descolonização (MALDONADO, 2018).

O pensamento decolonial, inicialmente se relaciona as insurgências e resistências protagonizadas pelo povo indígena e afro-caribenho, surge, portanto, nos processos de independência, contraposição ao colonialismo e imperialismo europeu (SANTOS, 2018).

Contudo, como se diferencia “descolonização” e “decolonialidade” ou “Colonialismo e Colonialidade”? Em linha com Santos (2018, p. 02) “primeiramente, é relevante pontuar que as diferenciações postas por estes termos se articulam como teóricas e políticas”.

A descolonização é compreendida como os movimentos de revolução e luta que reivindicavam a sua independência política e econômica. Ela é a luta contra o processo de colonização, que se refere a formação histórica das colônias em que os europeus, invadiram, saquearam, escravizaram e desumanizaram os povos originários nas Américas, África e Ásia (MALDONADO, 2018).

A decolonialidade por sua vez, se trata de um pensamento que luta e combate a colonialidade em suas dimensões mais distintas: epistêmicas,

simbólicas e materiais. A colonialidade é compreendida historicamente como a lógica global, que por uma hierarquia racializada, desumaniza e determina socialmente os papéis dos sujeitos, mesmo na ausência das colônias formais (MALDONADO, 2018; WALSH, 2019). Ela é difusa, e opera por três dimensões: ser, saber e poder.

A colonialidade do saber, do ser e do poder são os três componentes fundamentais da modernidade/colonialidade e cada um deles faz referência ao sujeito corporificado, a subjetividade é comum as três dimensões. Assim, o sujeito é um campo de luta e um espaço que deve ser controlado e dominado para que a coerência de uma visão de mundo continue estável (MALDONADO, 2018, p. 43).

A Colonialidade do saber é um dos pontos centrais das discussões decoloniais, pois ela trata da dimensão da linguagem, que é parte constitutiva da subjetividade, intrinsicamente ligada a maneira como os sujeitos se expressam, expõem suas ideias, experenciam os seus sentimentos e se relacionam.

Pelo discurso de dominação, a colonialidade do saber, seleciona e desloca sujeitos e saberes a marginalidade, cria impossibilidades para que os condenados da terra⁴ assumam a posição de produtores de conhecimento e possam acender intelectualmente. Estamos tratando de mecanismos de poder que operam por meio de discursos e controle social, que sustentam a matriz eurocentrada, que pretende uma assepsia; uma espécie de eugenia epistemológica, aversa a intelectuais e outras formas de conhecimento, que não façam parte do sistema hegemônico: branco, europeu, misógino e racista.

Perceber como esses discursos são forjados e os interesses de quem ele atende é essencial para criarmos dissidências e contradiscursos. Para isso mobilizamos Michel Foucault, filósofo, historiador e crítico literário francês, que mesmo de matriz europeia nos fornece ferramentas conceituais, para percebermos como o discurso é útil à dominação e controle social, logo, a colonialidade.

⁴ Referência a obra "Condenados da Terra", publicada pela primeira vez em 1961, escrita por Franz Fanon, psiquiatra, ensaísta e filósofo da Martinica, envolvido na luta de independência da Argélia e um dos mais importantes pensadores do século XX. Autor essencial para pensarmos colonização e decolonialidade.

3. DISCURSO, BIPODER E EPISTEMICÍDIO

Michel Foucault, na ordem do discurso, em seu pronunciamento na aula inaugural no Collège de France em 2 de dezembro de 1970, onde foi professor, provoca-nos, ao dizer que, os discursos proliferam indefinidamente, ao mesmo tempo que é precedido por uma série de conflitos, interesses, e formas já ritualizadas de exercício de poder. Ele supõe,

[...] que em toda a sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes, perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 2014, p. 08).

O autor apresenta o discurso como um dispositivo de poder, como procedimento capaz de gerar exclusões, interdições, separações e rejeições. Neste sentido, a proposta é mobilizar aspectos do conceito de discurso em Foucault para pensarmos os processos de exclusão, interdição e rejeição do negro no Brasil.

O conceito de discurso nos dá subsídios para desvelar que o racismo e silenciamento da história e do protagonismo negro no Brasil, não são acontecimentos aleatórios, trata-se de uma estratégia de dominação, de poder reiterada pela seleção e organização minuciosa das narrativas, que principalmente no currículo⁵ escolar, exclui, interdita, separa e rejeita, o legado africano e diaspórico.

O discurso, e neste sentido, o currículo, instituições e meios de comunicação, se constituem como um campo de disputa estratégico, com potencialidade de contribuir aos ferimentos, servidão e dominação; mas, com possibilidade de serem reiterados, úteis ao enfrentamento do racismo e silenciamento dos saberes outros, interditados e rejeitados, pelas narrativas dominantes eurocentradas.

⁵ O currículo não como algo estático, normativo e oficial, e, sim, um currículo vivido e dinâmico, que está relacionado a toda a comunidade escolar, e as relações que ela proporciona.

Ainda que a ausência do legado africano e dos povos negros nos livros didáticos, pareça ingênua, ela revela sua ligação com o poder, que tem desta maneira capacidade de incidir sob o que nos é tão caro, a produção e aquisição de conhecimento. Trata-se de uma produção com bases epistêmicas em Europa, que impõe toda sorte de empecilhos, para que a ancestralidade, legado e intelectualidade negra não tenham visibilidade.

Outro conceito de Foucault, que permite uma análise desse processo de apagamento histórico da produção de conhecimento dos povos negros no Brasil, é o de biopoder. O autor em outros cursos ministrados no Collège de France durante a década de 1970, anunciava a emergência de um novo tipo de poder social, que sucederia as sociedades disciplinares analisadas por ele.

As sociedades disciplinares se constituíam pela ação sobre os indivíduos; sobre os corpos dos indivíduos. Contudo, em um processo de transição, dava lugar a um novo tipo de poder social, que não age em sujeitos individuais, mas se estende sobre as populações, grandes grupos sociais, de maneira mais sutil e sofisticada, trata-se de um poder sobre a vida, o qual ele chamou de biopoder (FOUCAULT, 1999).

Esta outra perspectiva de poder, amplia o controle e sujeição impostas pelos dominantes, aos condenados da terra, aqueles que são sujeitados e em uma hierarquia racializada, tem seus lugares e posições previamente determinados. Ele se estende ao currículo escolar e a cultura, à medida que os negros e negras são representados de maneira folclorizada, em papéis secundários e irrelevantes.

A filósofa, escritora e ativista, Sueli Carneiro, a partir das perspectivas de Foucault, aliada ao conceito de epistemicídio do autor Boaventura Souza Santos⁶, membro do grupo Colonialidade/Modernidade, que tem fomentado na América Latina os estudos decoloniais, que usa esse termo desde uma das suas mais importantes obras: “Pela mão de Alice”⁷, aponta, em sua tese de doutorado: “A construção do outro como não-ser como fundamento do ser”⁸, que a

⁶ Professor Catedrático Jubilado da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra e Distinguished Legal Scholar da Faculdade de Direito da Universidade de Wisconsin-Madison.

⁷ “Pela mão de Alice: o social e o político na transição pós-moderna”, publicada pela primeira vez em 1994, procura de maneira organizada refletir sobre os diferentes modos de vivermos em sociedade.

⁸ Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo em 2005.

biopolítica e os discursos eurocentrados, sequestram, subjagam e mutilam a capacidade de nós negros, aprendermos, ferindo de morte a nossa racionalidade.

O epistemicídio se constitui como um processo contínuo de produção da inferiorização e negação, das maiorias minorizadas⁹, de sobremaneira os negros; trata-se de um aparato eficaz que subjuga de maneira étnico/racial, à medida que nega o conhecimento produzido pelo outro.

No que diz respeito ao conceito de epistemicídio a autora ainda nos diz,

Para nós, porém, o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjagados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo (CARNEIRO, 2005, p. 97).

A autora compreende que ao passo em que os conhecimentos, história e protagonismo negro, são desqualificados, se exclui e silencia coletivamente os seus indivíduos, tendo-os como sujeitos incognoscentes. Diante dos conceitos apresentados, vemos que a destituição do conhecimento de nossa história, se desvela “[...] pela negação da racionalidade do outro ou pela assimilação cultural que em outros casos lhe é imposta” (CARNEIRO, 2005, p. 97).

Notamos a relação de racialidade e biopoder, imbricadas em características que tendem a normalizar, matar, anular, quaisquer conhecimentos que não compartilhem, que não sejam de matriz eurocentrada. Controlando, portanto, não somente o acesso ao conhecimento, mas, exercendo o controle coletivo sobre corações, mentes, ancestralidades e legados.

Ora, os conceitos de discurso e biopoder, aliados ao epistemicídio, conceito de Boaventura Souza Santos, evocado aqui pela autora Sueli Carneiro, permiti-nos pensar sobre a política de apagamento, da qual a nossa gente negra, vem sendo vítima. Situação que compromete a relação dos negros e negras no

⁹ Construto do autor Richard Santos (2018), professor Adjunto do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, IHAC e professor credenciado do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais na Universidade Federal do Sul da Bahia, PPGER-UFSB.

Brasil com a educação, e reverbera em práticas racistas e desigualdades sociais. Os conceitos, permiti-nos ainda, uma percepção da condição do aluno(a) negra(o), na escola, e a partir disso, pensar práticas que lhes dê visibilidade, e acesso a história de seu povo.

Para além disso, rompermos com a estratégia racista de dominação e hierarquização racial, que relaciona a nossa capacidade intelectual a diferença étnico-racial.

4. EDUCAÇÃO E RAÇA

A diferença racial é algo que se evidencia principalmente na escola, porém, ela pode ser um lugar perverso, de proliferação do racismo e violência simbólica¹⁰, mesmo após a criação e aprovação da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir e tornar obrigatório no currículo escolar da educação básica, estabelece que

[...] o estudo da 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 pertinente à História do Brasil (BRASIL, 2004, p. 9).

Além da própria Lei nº 10.639/2003, houve posteriormente a elaboração do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana (BRASIL, 2004). Trata-se de um indutor de uma política educacional voltada para relações étnico-raciais, que detalha ações, metas e períodos para implementação efetiva da Lei 9.639/2003.

Contudo, nas escolas ainda existem dificuldades em proporcionar uma educação para relações étnico-raciais. Por vezes ela é proposta a partir de saberes eurocêntricos, que abordam a história da África, negros e negras de maneira folclorizada, reduzindo-as a relações subalternizadas, o que pode

¹⁰ Violência simbólica é um conceito social elaborado pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu, o qual aborda uma forma de violência exercida pelo corpo sem coação física, causando danos morais e psicológicos.

acarretar em diversos problemas como a perpetuação do racismo nas escolas, a desidentificação dos sujeitos e a evasão escolar.

Sabe-se que uma prática docente de perspectiva eurocentrada, que não proporcione acesso às culturas, memórias e ancestralidade africana, torna a escola desinteressante e pode contribuir para o aumento dos índices de repetência e evasão escolar dos estudantes negros, por não se identificarem com o currículo e saberes instituídos (ORIÁ, 2005).

Esses problemas podem conferir à escola um tipo de racismo condescendente, haja vista, uma abordagem da História da África de maneira reducionista como elemento de um passado remoto, que a impede de ser vista e problematizada na contemporaneidade (ZUBARAN; SILVA, 2012).

Outro desafio posto é a negação que os estudantes fazem da sua própria descendência, decorrente da maneira que os negros são apresentados nas atividades escolares, geralmente personagens secundários de lugares periféricos ou associados exclusivamente à escravização, fazendo com que estudantes se identifiquem com a narrativa do colonizador, gerando a desidentificação dos sujeitos negros (MUNANGA, 2004; SANTOS, 2018).

A autora, pedagoga e umas das mais importantes intelectuais brasileiras, Nilma Lino Gomes, concluiu em 2012, uma pesquisa que tinha por objetivo verificar, em escolas de diferentes regiões, o andamento da implementação da Lei 10.639/2003. Gomes pôde constatar justamente o que já foi ratificado aqui, a dificuldade das instituições escolares em efetivar a Lei. A autora nos diz o seguinte:

Pode-se afirmar que não existe uma escola, dentre as 36 participantes da pesquisa, que tenha realizado essa mudança política e epistemológica na sua totalidade. Dado a complexidade da questão racial no Brasil, no que diz respeito à educação escolar, tal mudança ainda não é possível de se verificar nos currículos e nas práticas pedagógicas existentes na educação básica atual. Mas pode-se afirmar que as escolas com enraizamento intenso e mediano se aproximam mais desse movimento. Essa situação se dá menos pela existência de um debate e uma reflexão profunda entre os/as próprios/as docentes, gestores/as e pedagogos/as que protagonizam as práticas na perspectiva da Lei 10.639/03, e mais pelo senso de justiça social desenvolvidos por esses sujeitos". (GOMES (2012, p. 350).

Implementar uma educação para relações étnico-raciais é, portanto, um esforço de trazer à comunidade negra no Brasil o conhecimento de sua história e legado, e neste sentido não podemos continuar “[...] nos escondendo atrás de um currículo escolar que silencia, impõe estereótipos e lida de maneira desigual, preconceituosa e discriminatória com as diferenças presentes na escola” (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 24).

Não ficar escondido por detrás do currículo é propor bibliografias que apresente a história do continente africano e dos povos negros livre de estereótipos, apresentar suas sociedades organizadas e diversas técnicas e tecnologias, é retificar (e ratificar) que a África tem uma história e que não se resume ao tráfico de pessoas escravizadas e à pobreza (KI-ZERBO, 2010).

Para além de traçar e compreender a história da África através de sua população, povoamentos, coexistência humana com a natureza, sociedades duradouras e da defesa e resistência à agressão estrangeira, é necessário que a prática docente possa internalizá-la e suscitar pertencimentos (OLIVA, 2003), pois a História da África encontra no Brasil um ponto convergente, seu legado preenche uma lacuna na compreensão do processo da formação do povo brasileiro, caso contrário, segundo Oliveira (2009), permitiremos que o processo de ensino-aprendizagem, continue a ser alienado, vítima da dominação cultural, que silencia e sujeita a cultura negra e africana a um conjunto de representações estereotipadas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao problematizarmos a desqualificação e marginalização da história africana, diáspora e protagonismo negro no Brasil, nos deparamos com a lógica da colonialidade. A partir dos conceitos de discurso e biopoder em Foucault, notamos que a modernidade e colonialidade estão imbricadas, tendo como característica proeminente dessa relação, a diferença racial.

O discurso de desqualificação dos povos negros e a interdição de suas narrativas e produções intelectuais, ou seja, o epistemicídio faz parte da colonialidade do saber, dimensão que incide sob o ensino, currículos e seleção dos saberes propostos nos espaços formais e informais de educação.

Em contraposição, apresentamos o pensamento decolonial como ferramenta teórica, perspectiva em fomento na América Latina, que contradita as concepções dominantes, por meio da produção de conhecimento crítico que combate essencialismos a partir da voz dos sujeitos históricos antes subalternizados.

Este pensamento nos impõe para além das reflexões: a prática. A práxis, desta maneira, se caracteriza pela produção intelectual crítica, em contraposição aos saberes hegemônicos e pela visibilidade que podemos dar ao protagonismo negro e sua contribuição a formação do Brasil, permitindo, ao mesmo tempo, que negros e negras tenham acesso a sua história e legado, constituindo resistência a lógica colonial e racista.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução No. 1, de 17 de junho de 2004**. Brasília, DF, dez. 2004. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2019.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

COSTA, Sérgio. **Dois Atlânticos: teoria social, anti-racismo e cosmopolitismo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

GOMES, Nilma, Lino. **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. Brasília: MEC; Unesco, 2012. Disponível em:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260516>. Acesso em: 27 nov. 2019.

KI-ZERBO, Joseph. **História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África**. 2.ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: GROSFOGUEL, Ramón (et al). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

MUNANGA, K. **A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil**. Entrevista concedida a Revista Estudos Avançados, 18(50), 51-66, 2004. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9968>. Acesso em: 27 nov. 2019.

MUNANGA, K. NILMA, Lino G. **O Negro no Brasil Hoje**. São Paulo: Global, 2006.

OLIVA, Anderson R. A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática. **Estudos afro asiáticos**, v. 25, 2003.

OLIVEIRA, Eduardo D. Epistemologia da Ancestralidade. **Entrelugares Revista Eletrônica de Sociopoética e abordagens afins**, v. 1, n. 2, mar./ago. 2009. Disponível em: <http://www.entrelugares.ufc.br>. Acesso em: 12 ago. 2019.

ORIÁ, R. Ensino de história e diversidade cultural: Desafios e possibilidades. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 67, set./dez. 2005.

RICHARD, Santos. O sujeito desidentificado e a liberdade negada à maioria minorizada. **Geledes**, São Paulo, mai. 2018. Seção Artigos e Reflexões. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/o-sujeito-desidentificado-e-liberdade-negada-maioria-minorizada/>. Acesso em: 27 nov. 2019.

SAID, Edward. **Cultura e imperialismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In. CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

ZUBARAN, Maria, A. SILVA, P. B. Interloquções sobre Estudos Afro-Brasileiros: Pertencimento étnico-racial, memórias negras e patrimônio cultural afro-brasileiro. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, jan. 2012.