

As relações étnico-raciais nos currículos das licenciaturas na UEMG-Carangola: notas sobre a proposição de novas epistemologias críticas e construtivas

Gabriel Romagnose Fortunato de Freitas Monteiro¹
gabriel.freitas@uemg.br

Guilherme Celestino Souza Santos²
guilherme.santos@uemg.br

Jairo Barduni Filho³
jairobardunifilho@gmail.com

Resumo: O presente artigo, que se configura como uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo busca problematizar o currículo enquanto um instrumento de poder que produz subjetividades no âmbito escolar e universitário. Elencamos seis diferentes currículos da Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG), unidade de Carangola-MG, para uma análise de suas disciplinas buscando identificar ementas que possam contribuir para a formação do estudante de modo a abranger as questões étnico-raciais. A presença ou ausência desse tema significa a possibilidade real de abordagem e problematizações a respeito das exclusões sociais bem como permite aos estudantes uma formação mais inclusiva do ponto de vista curricular, entendemos que os diferentes currículos elencados se aproximam de um currículo pós-crítico, ou seja, um currículo que abrange as diferentes subjetividades, que busca desconstruir binaridades, que questiona a universalidade do conceito de ciências além de questionar os sistemas explicativos universais que nos são inculcados cotidianamente. Contudo, sabe-se que o currículo só será de fato praticado se o professor que estiver em sala de aula conseguir trabalhar em prol deste currículo, acreditando na possibilidade de transformação que este apresenta. Deste modo, saberes e poderes estão mutuamente imbricados no que tange a formação docente para o tema.

Palavras-chave: Currículo. Raça. Formação de professores.

¹ Doutorando em Geografia (UFF) e professor da Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG) – Unidade Carangola.

² Doutorando em Economia Política Internacional (UFRJ), professor da Educação Básica (SEEDUC-RJ) e da Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG) – Unidade de Carangola.

³ Doutor em Educação (UFJF) e professor da Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG) – Unidade Carangola.

Ethnic-racial relations in the curriculum of undergraduate courses at UEMG-Carangola: notes on the proposal for new critical and constructive epistemologies

Abstract: The present article, which is configured as a bibliographic and qualitative research, seeks to problematize the curriculum as an instrument of power that produces subjectivities in the school and university environment. We list six different curricula from the State University of Minas Gerais (UEMG), unit of Carangola-MG, for an analysis of their disciplines seeking to identify menus that can contribute to the education of the student in order to cover ethnic-racial issues. The presence or absence of this theme means the real possibility of approaching and problematizing social exclusions, as well as allowing students a more inclusive education from the curricular point of view, we understand that the different curricula listed are close to a post-critical curriculum, or that is, a curriculum that encompasses different subjectivities, that seeks to deconstruct binarities, that questions the universality of the concept of sciences in addition to questioning the universal explanatory systems that are inculcated in us daily. However, it is known that the curriculum will in fact only be practiced if the teacher who is in the classroom can work in favor of this curriculum, believing in the possibility of transformation that it presents. In this way, knowledge and powers are mutually intertwined with regard to teacher training for the topic.

Keywords: Curriculum. Race. Teacher training.

1. Introdução

Falar de Currículo é falar de um campo multifacetado no tocante a influências e pensamentos que buscaram reger a elaboração deste instrumento de poder ao longo de sua criação. No Brasil, especificamente a partir da década de 1920 (período que podemos considerar como sendo a emergência do currículo), não foi diferente. Na época e pelas décadas que se seguiram, tivemos os ventos estadunidenses de uma educação funcionalista/tecnicista gerindo a base curricular brasileira, uma influência produtivista bem encaixada com o contexto de industrialização que o país vivia, de superação de um cenário eminentemente rural para começar a projetar o urbano brasileiro, com todos os seus conflitos e contradições. Podemos dizer que a concepção de currículo liberal de cunho mercadológico começa a ser contestado principalmente a partir dos anos 1950 com as teorias críticas

embasadas no ideário marxista tais como: Pedagogia Libertadora, Libertária e a Histórico Crítica. Contudo, embora o marxismo tenha contribuído para a compreensão do sujeito enquanto uma identidade oprimida pelo sistema econômico capitalista é com o currículo pós-crítico que trás o pós-estruturalismo como recurso teórico analítico que podemos avançar ao encontro com diferentes identidades culturais. De acordo com Furlani (2011):

O pós-estruturalismo é uma forma particular de teorização cultural que faz a crítica do sujeito centrado, autônomo e universal (do modernismo e do humanismo); aquele sujeito que, ao longo da história, teve o reconhecimento, a representação positiva e o privilégio social: homem, branco, ocidental, cristão, burguês, masculino, heterossexual (p. 49).

Assim, a idéia de um currículo pós-crítico está voltado para sujeitos que até então pouco encontrávamos no escopo teórico-pedagógico curricular. Podemos afirmar que se trata de um currículo resistência, pois, é um currículo desconstrutivo no sentido de buscar emancipar diversos sujeitos alijados até então pelo currículo funcionalista.

Por esta razão, podemos afirmar que o currículo, enquanto um conjunto de atividades (VASCONCELLOS, 2002), não pode apenas ser um aglomerado de informações técnicas, deterministas, funcionalistas. Ele deve estar apto à compreensão das dimensões sociopolítica e socioculturais, facetas necessárias à formação integral do sujeito da educação já que estes saberes são saberes da prática cotidiana. No tocante ao que ainda temos na estrutura universitária de transmissão de conteúdos, é o currículo funcionalista que ainda parece “dar as cartas” para a formação acadêmica. As Universidades num geral seguem uma agenda neoliberal que preza pelo conhecimento que conecte sujeito e mercado de trabalho, não que esta equação esteja equivocada, porém, uma formação para o mercado de trabalho não pode ser circunscrita apenas a competência técnica que valoriza determinadas subjetividades em detrimento de outras. É preciso reconhecer e trabalhar com a realidade que ocorre fora da sala de aula, independente de qual nível de ensino seja. Uma formação universal, integral e plural parte também do conhecimento e reconhecimento das diferentes categorias como: raça, classe, gênero, sexualidade, etnia etc. O poder do currículo está naquilo que ele gesta enquanto um dispositivo educacional.

Por esse termo tento demarcar, em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos. (FOUCAULT, 2012, p. 364).

Para alcançarmos uma prática pedagógica contemporânea: que diz de um tempo histórico no qual são muitos os elementos externos que invadem a sala de aula e profere de muitos locais em relação ao global nos forçando na direção a reconhecer diferentes saberes e nos confrontar com os diversos espaços de conhecimento, precisamos estar atentos ao tipo de currículo que nos predispomos a trabalhar. Assim, qual têm sido nossa orientação curricular e o que temos feito dele no nosso dia a dia docente? Temos nos questionado e questionado nossos pares a respeito dos distintos discursos que fazemos em prol deste currículo? Qual é a formação que oferecemos aos sujeitos que chegam a Universidade? Qual lugar das diferenças, das muitas camadas de saberes e experiências, de sujeitos estão em nossos recursos didáticos e pedagógicos no cotidiano da sala de aula? Não se trata apenas de celebrar o pluralismo e sim, de entender que o currículo é um campo de disputa, um campo de poderes que envolvem muito mais do que uma gama de disciplinas curriculares, envolve mecanismo de mercado, de postos de trabalho, de poder-saber que mexe no tecido social como um todo.

2. Questão étnico-racial e currículo: um debate profundo e necessário

Discutir as relações étnico-raciais nos espaços de formação da Escola e da Universidade, como também nas diferentes escalas e esferas da sociedade brasileira, significa não somente incluir conteúdos acerca da história, cultura e contribuições da diversidade de povos que construíram e compõem a sociedade brasileira, tais como, a luta da população negra, indígena entre outros. Ademais, revisar os conteúdos já produzidos no campo da Educação e das Ciências é de suma importância, uma vez que estes se relacionam diretamente na construção dos imaginários sociais, das ideologias e são preenchidos com as subjetividades sobre estes grupos.

Nestes termos, discutir o racismo: sistema político estruturante de nossa sociedade que se baseia na ideia/invenção de raça⁴, ao qual hierarquiza povos, culturas, racionalidades e visões de mundo, constituinte do sistema capitalista, que produz historicamente a concentração do poder e da propriedade privada à população branca e, restringe, à população negra e indígena, o acesso as mesmas riquezas produzidas; e seus desdobramentos na estrutura da sociedade é central no debate entre educação, relações étnico-raciais e os processos de formação educativos.

Para tanto, autores latino-americanos, a partir de uma perspectiva *Decolonial* (ou *Descolonial*, como preferir) propõem uma compreensão destas relações a partir da formação do projeto de modernidade/colonialidade que construiu o sistema-mundo tal qual o conhecemos hoje e não só influenciou como também legitimou a construção do poder-saber nos processos educativos e nas visões de mundo sobre si e sobre o ‘Outro’. Estes elementos “formam um complexo estrutural cujo caráter é sempre histórico e específico. Em outras palavras, trata-se sempre de um determinado padrão histórico de poder” (QUIJANO, 2002, p. 4).

Nesta ótica, o sociólogo peruano, Aníbal Quijano, argumenta a construção de um novo padrão de poder articulados entre uma malha de relações sociais, complexas e contraditórias:

O atual padrão de poder mundial consiste na articulação entre: **1) a colonialidade do poder**, isto é, a **ideia de “raça”** como fundamento do padrão universal de classificação social básica e de dominação social; **2) o capitalismo**, como padrão universal de exploração social; **3) o Estado** como forma central universal de controle da autoridade coletiva e o moderno Estado-nação como sua variante hegemônica; **4) o eurocentrismo** como forma hegemônica de controle da subjetividade/ intersubjetividade, em particular no modo de produzir conhecimento. (QUIJANO, 2002, p. 4, grifos nossos).

Este padrão mundial de poder consiste na aglutinação de elementos fundamentais, que corroboram com a construção socioespacial da colonialidade⁵ em torno da ideia de raça,

⁴ “A ideia de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América. Talvez se tenha originado como referência às diferenças fenotípicas entre conquistadores e conquistados, mas o que importa é que desde muito cedo foi construída como referência a supostas estruturas biológicas diferenciais entre esses grupos”. (QUIJANO, 2005, p. 107).

⁵ “Dizer colonialidade não é o mesmo que dizer colonialismo. Não se trata de uma forma decorrente nem antecedente da modernidade. Colonialidade e modernidade constituem duas faces de uma mesma moeda. (GROSFOGUEL, 2010, p. 466)

constructo social impregnado por uma narrativa arbitrária e funcional, única e exclusivamente direcionada para a dominação social.

Colonialidade do poder é um conceito que dá conta de um dos elementos fundantes do atual padrão de poder, a classificação social básica e universal da população do planeta em torno da ideia de “raça”. Essa ideia e a classificação social baseada nela (ou “racista”) foram originadas há 500 anos junto com América, Europa e o capitalismo. São a mais profunda e perdurável expressão da dominação colonial e foram impostas sobre toda a população do planeta no curso da expansão do colonialismo europeu. Desde então, no atual padrão mundial de poder, impregnam todas e cada uma das áreas de existência social e constituem a mais profunda e eficaz forma de dominação social, material e intersubjetiva, e são, por isso mesmo, a base intersubjetiva mais universal de dominação política dentro do atual padrão de poder. (QUIJANO, 2002, p. 4).

Nestas palavras, é possível compreender o quanto a colonialidade se constituiu para uma Geopolítica Europeia dominante, tornando raça um conceito-paradigma, que legitimará a imposição de uma visão de mundo sobre os outros povos. Ela ultrapassou o fim do colonialismo e se manteve aos dias atuais, servindo enquanto um padrão para os ordenamentos territoriais e a regulação dos comportamentos sociais. Além do mais, esteve presente na estrutura de pensamento social.

Segundo Grosfoguel (2010), a colonialidade do poder é uma matriz de poder no mundo colonial/moderno. Neste sentido, o processo de construção da colonialidade faz parte de um “pacote, mais complexo e enredado” de hierarquias globais. Essas hierarquias vão desde formação de classes sociais a uma hierarquia linguística:

1) Uma específica **formação de classes de âmbito global** (...); 2) Uma **divisão internacional do trabalho** em centro e periferia (...); 3) Um **sistema interestatal de organizações político-militares** controladas por homens europeus e institucionalizadas em administrações coloniais; 4) Uma **hierarquia étnico-racial global** que privilegia os povos europeus relativamente aos não-europeus; 5) Uma **hierarquia global que privilegia os homens** relativamente às mulheres e o patriarcado europeu relativamente a outros tipos de relação entre os sexos; 6) Uma **hierarquia sexual** que privilegia os heterossexuais relativamente aos homossexuais e lésbicas (...); 7) Uma **hierarquia espiritual** que privilegia os cristãos relativamente às espiritualidades não-cristãs/não-europeias institucionalizadas na globalização da igreja cristã (...); 8) Uma **hierarquia epistêmica** que privilegia a cosmologia e o conhecimento ocidentais relativamente ao conhecimento e às cosmologias não-ocidentais (...); 9) Uma **hierarquia linguística** entre as línguas europeias e não-europeias que privilegia a comunicação e a produção de conhecimento e de teorias por parte das primeiras, e que subalterniza as últimas (...). (GROSFUGUEL, 2010, p. 463-464).

Diante da leitura do pacote das hierarquias globais, compreendemos o quanto a construção do sistema-mundo se amparou em âmbitos organizacionais, políticos, princípios de di-visões de mundo, des-legitimações, invisibilidades, imposições e segregações⁶. Neste sentido, GROFOGUEL (2010) define a colonialidade de poder como um enredamento.

(...) ou, (...) como uma **interseccionalidade** de múltiplas e heterogêneas hierarquias globais ('heterarquias') de formas de dominação e exploração sexual, política, epistêmica, econômica, espiritual, linguística e racial, em que a hierarquia étnico-racial do fosso cavado entre o europeu e o não-europeu reconfigura transversalmente todas as restantes estruturas globais de poder. (GROFOGUEL, 2010, p. 464).

Portanto, o que “a perspectiva da ‘colonialidade do poder’ tem de novo é o modo como a ideia de raça e racismo se torna o princípio organizador que estrutura todas as múltiplas hierarquias do sistema-mundo” (GROFOGUEL, 2010, p. 464). Importante frisar como a hierarquia de raça é responsável por organizar transversalmente todas as outras hierarquias. Assim a raça, será uma variável que mobilizará outros elementos de acordo com o contexto de interações sociais.

Este debate aponta que a relação entre Colonialidade e Classificação social/racial está atrelada ao “descobrimento” e a invenção de “América”⁷, atrelado a difusão universal de uma matriz. Neste sentido, a classificação racial imposta, cria novas figuras sociológicas⁸, nunca antes vistas na história, que servirão como principal escopo para manutenção do poder:

⁶ Dentre estas, como citado acima: uma hierarquia de classes, em que “as diversas formas de trabalho (...) irão coexistir e ser organizadas pelo capital enquanto fonte de produção de mais-valias (...)”. A hierarquia do trabalho, que será organizado pelo capital em centros e periferias, no qual “na periferia, [será organizado] de acordo com formas autoritárias e coercitivas” (GROFOGUEL, p. 463, grifo nosso). A hierarquia étnicorracial, que se constitui como um elemento central da modernidade a partir da invenção da ideia de raça. A hierarquia sexual, que impõe um padrão de sexualidade a ser seguido – a heterossexualidade. Ora, “é importante recordar que a maioria dos povos indígenas das Américas não via a sexualidade entre homens como um comportamento patológico nem tinha qualquer ideologia homofóbica” (p. 463). Por fim, a hierarquia linguística, que subalterniza as línguas não-europeias “como produtoras de folclore ou cultura, mas não de conhecimento/teoria”. (GROFOGUEL, p. 463).

⁷ A ideia de “América” é tratada enquanto uma metáfora construída sob a hegemonia do paradigma da modernidade, ao qual congela, espacialmente e psicologicamente, a diversidade de grupos que aqui viviam e foram homogeneizados.

⁸ “Branços”, “Negros” e “Índios”, entre muitas outras nomenclaturas construídas, são consideradas figuras sociológicas, pois foram construídas por e a partir das interações sociais entre inúmeros grupos. Obviamente, ao construir uma raça e hierarquizá-la mediante outras, configura-se o exercício do poder, que atribui características fenotípicas e estigmas sociais a determinados grupos. Visto que nada acontece e existe fora da sociedade, estes atributos, foram construídos enquanto critério de diferenciação e opressão social.

A Colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social cotidiana e da escala societal. Origina-se e mundializa-se a partir da América. (QUIJANO, 2010, p. 84).

Este projeto, oriundo e difundido a partir dos europeus estabelece um novo padrão de dominação, impondo, por relações hierárquicas, identidades, saberes, racionalidades e visões de mundo pensadas pela lógica eurocêntrica. Simultaneamente, os conhecimentos, práticas e saberes milenares, relações com a natureza e cosmovisões foram invisibilizados para implantação de um novo modelo de sociedade.

No mesmo sentido, elegia-se como única a história do expansionismo europeu sobre os demais povos, classificados como *sem história*. Uma pretenciosa *história mundial* se inaugurava, ignorando e tornando invisíveis diversas histórias milenares, seus sujeitos e sua diversidade de saberes. No território colonizado denominado América, a diversidade de povos – *astecas, maias, aimarás, incas e chibchas*, dentre outros – ficou reduzido à limitante categoria de “índios”, enquanto os *axântis, iorubas, zulus, congos e bacongos*, entre outros povos trazidos forçadamente como escravos do território colonizado denominado África, foram reduzidos à classificação de “negros” (QUIJANO, 2002 *apud* FERREIRA, 2012, p. 646).

A configuração de “novas identidades sociais da colonialidade” (QUIJANO, 2010, p. 85), estabelece um ato de poder ao nomear grupos e indivíduos: “índios”, “negros”, “azeitonados”, “amarelos”, “brancos”, “mestiços”. Esta construção é hierarquicamente organizada e tem por objetivo servir a dominação. Assim, raça tem como escopo principal regular as relações sociais entre indivíduos e grupos numa escala etapista de desenvolvimento. Nesta construção, todos os saberes, práticas e culturas provenientes dos “brancos” são posicionadas de forma superior aos demais, e do contrário, as relações originárias dos não-brancos são consideradas inferiores e, portanto, justificando a dominação, a colonização e a escravização.

Assim as identidades construídas neste novo padrão são denominadas *geoculturais*, possuem uma origem geográfica referenciada espacialmente, criadas na relação colonial para afirmar o poder e a dominação.

(...) critério básico de classificação social universal da população mundial, de acordo com a ideia de “raça” foram distribuídas as principais novas identidades sociais e geoculturais do mundo. Por um lado, “Índio”, “Negro”, “Asiático” (antes, “Amarelos”), “Branco” e “Mestiço”; por outro, “América”, “Europa”, “Ásia”, “África” e “Oceania”. Sobre ela se fundou o eurocentramento do poder mundial

capitalista e a conseguinte distribuição mundial do trabalho e do intercâmbio. E, também sobre ela, se traçaram as diferenças e distâncias específicas nas respectivas configurações específicas de poder, com as suas cruciais implicações no processo de democratização de sociedades e Estados, e da própria formação de estados-nação modernos. (QUIJANO, 2007, p. 43).

Neste sentido, as identidades geoculturais, constroem novas relações entre os grupos sociais e os territórios que ocupam. Uma nova configuração de poder mundial foi construída e instrumentalizada, impondo aos grupos, identidades sociais. Esta atribuição será responsável pelo genocídio, escravização e epistemicídio (simbólico, mental e corporal) de populações inteiras e sesu descendentes.

[...] as geoculturais do colonialismo, como América, África, Extremo Oriente, Próximo Oriente (as suas últimas, mais tarde, Ásia), Ocidente ou Europa (Europa Ocidental, depois). E as relações intersubjetivas correspondentes, nas quais se foram fundindo as experiências do colonialismo e da colonialidade com as necessidades do capitalismo, foram-se configurando um novo universo de relações intersubjetivas de dominação sob a hegemonia eurocentrada. Esse específico universo é o que será depois denominado como modernidade. (QUIJANO, 2010, p. 85).

Após elucidarmos breves comentários acerca da Colonialidade do poder e seus desdobramentos na estrutura da sociedade em escala global, podemos afirmar em corroboração com a professora Nilma Lino Gomes que, no caso brasileiro, muito do que se sabe sobre as relações étnico-raciais de forma devida e profunda, seus impactos, desdobramentos e indagações é fruto das pautas e reivindicações do Movimento Negro Brasileiro. Em suas palavras:

Esse movimento social trouxe as discussões sobre racismo, discriminação racial, desigualdade racial, crítica à democracia racial, gênero juventude, ações afirmativas, igualdade racial, africanidades, saúde da população negra, educação das relações étnico-raciais, intolerância religiosa contra as religiões afro-brasileiras, violência, questões quilombolas e antirracismo para o cerne das discussões teóricas e epistemológicas das Ciências Humanas, Sociais, Jurídicas e da Saúde, indagando, inclusive, as produções das teorias raciais do século XIX disseminadas na teoria e no imaginário social e pedagógico (GOMES, 2017, p. 17)

Assim, ao trazer o debate do racismo para a cena pública, inclusive com a judicialização de processos e exposição em canais jornalísticos e midiáticos, o Movimento Negro conquistou e impôs um lugar de fala, ação e existência afirmativa no Brasil. Como ator político, este movimento social “ressignifica e politiza a raça, dando-lhe um trato emancipatório e não inferiorizante” (GOMES, 2017, p. 21), como o fez as teorias raciais do século XIX nos países europeus, nos Estados Unidos e teve rebatimentos no Brasil.

Nestes termos, ao longo de sua história de larga duração, este movimento social vem promovendo ações para reposicionar a população negra na sociedade, dando novos sentidos à questão das relações étnico-raciais e interpretando-a como um *trunfo* para a construção de uma sociedade mais democrática, no qual todos devam ser reconhecidos na sua diferença e tratados igualmente como sujeitos de direito (GOMES, 2017). Este é o imperativo que, de acordo com Santos (1999), deve presidir a uma articulação pós-moderna e multicultural das políticas de igualdade e de identidade: “temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 1999, p. 44).

O Movimento Negro Brasileiro, ao projetar ações multi e interescares voltadas para disputar as arenas das políticas públicas, a fim de posicionar pautas de combate ao racismo, elegeu o campo da educação como o principal alvo para emancipação social, na luta para superação do quadro histórico de negação e invisibilização dado aos negros e negras brasileiros. Essas invisibilizações produziram/produzem importantes lacunas na história do país e acarretam, ainda hoje, um apagamento epistemológico dos conflitos e da ação de diversos atores e movimentos sociais que a séculos lutam contra a discriminação e o racismo.

Ao levarmos esse debate para o currículo, vemos que ele em si é fruto e é construtor de diferentes visões de mundo. Assim à medida que professores disputam no currículo uma interpretação sobre a Lei 10.639/03 e a Lei 11.645/08, defendida e construída pelo/no/com o Movimento Negro e posteriormente Indígena, leva para o cotidiano escolar e da formação universitária as lutas desse movimento social.

Como resultado das lutas de combate ao racismo e pela inclusão multicultural, a Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003, sancionada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB) de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática da “História e Cultura Afro-Brasileira” (BRASIL, Lei 10.639/03).

Este ordenamento jurídico constitui uma agenda política de intervenção do próprio movimento social no campo da educação. Um indicativo desse processo de lutas é que os diversos apontamentos trazidos pela Lei 10.639/03 já estavam presentes no relatório final do Congresso Nacional do Negro Brasileiro, realizado na década de 1950 - cujo documento final continha entre suas recomendações “o estímulo ao estudo das reminiscências africanas no

país, bem como a remoção das dificuldades dos brasileiros de cor” (SANTOS, 2005; PEREIRA, 2008 *apud* SANTOS, 2009, p. 7), e, posteriormente nos anos de 1980 foi apresentada como Projeto de Lei na Constituinte de 1988 e sua aprovação reivindicada na Marcha Zumbi em 1995 (SANTOS, 2009).

A referida Lei traz em seu texto as seguintes prescrições:

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

§ 1o O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo **incluirá o estudo 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 pertinentes à História do Brasil.**

§ 2o Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão **ministrados no âmbito de todo o currículo escolar**, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

(...)

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’." (BRASIL, Lei 10.639/03, grifo nosso).

Apesar disso, o ordenamento jurídico em questão apresenta diversos pontos onde podemos observar ambiguidades de interpretações, resquícios do processo de confecção da mesma, uma vez que a promulgação de uma Lei é fruto de disputas e negociações políticas e ideológicas. Dentre esses pontos, o 2º parágrafo do Artigo 26-A, traz que a Lei deve ser ministrada em todo o currículo escolar, todavia, em seguida, delimita a ação da mesma, ao afirmar que ela deve ser aplicada “em especial” nas disciplinas de Educação Artística, de Literatura e História Brasileira.

Ao delimitar que a Lei deve ser aplicada “em especial” por algumas disciplinas do currículo escolar, o texto faz com que interpretações diferentes surjam no processo de aplicação da mesma. Defendemos, em consonância com a interpretação do Movimento Negro, uma interpretação mais complexa e dilatada da Lei, indicando que apesar do texto apresentar essa delimitação, todos os profissionais da educação devem ser responsáveis por inserir a mesma no cotidiano escolar, em suas práticas, conteúdos e formas, já que antes de delimitar, é explicitado no próprio texto da Lei, que deve ser aplicada “no âmbito de todo o currículo escolar”.

Outro ponto de interpretação concerne à forma que a Lei vai ser aplicada no ambiente escolar. No parágrafo 1º do Art. 26-A, é posto uma série de conteúdos que devem ser ministrados pelos professores (ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira), contudo, como exposto inicialmente, defendemos que não basta apenas incluir conteúdos, sendo mais que necessário, também, revisar os que já vinham sendo produzidos nestas questões (SANTOS, 2007). Falar mais sobre determinados temas (em termos quantitativos), não significa falar positivamente (de forma qualitativa) sobre os mesmos. Dessa forma, como já mencionado, defendemos uma interpretação ampla da Lei e uma aplicação da mesma, que vise reposicionar os negros e negras no mundo da educação, contribuindo para a construção positiva de sua identidade e trajetória social.

Na mesma esteira, a Lei 11.645, de 10 de março de 2008, também sancionada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, incorpora a temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena e determina

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (BRASIL, Lei 11.645/08).

Importante destacar que o Movimento Indígena Brasileiro, em conjunto com o Movimento Negro e outros movimentos sociais, têm grande peso na disputa por uma educação ampla e democrática – que incorpore e respeite as diferenças, assim como, as demandas e especificidades de cada grupo social.

Destarte, entendemos que atualmente as Leis 10.639/03 e 11.645/08, em conjunto com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), o Estatuto da Igualdade Racial (Lei 12.288/2010) e a Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT Organização Internacional do Trabalho - (2004/2011), entre outros documentos, se configuram com uma agenda étnico-racial plural: ferramentas centrais para lutar por uma educação antirracista, pluriétnica e multicultural, ao formar criticamente indivíduos no ensino fundamental e médio, proporcionando a centralidade do debate para as

questões étnico-raciais e multiplicando a luta contra qualquer forma de racismo, seja nas práticas, conteúdos, formas, estruturas, instituições e no cotidiano, ou seja, na sociedade como um todo.

3. As relações étnico-raciais na formação docente: desafios e conquistas

Apesar da complexidade da luta contra o racismo [machismo, homofobia etc.], que consequentemente exige várias frentes de batalhas, não temos dúvida de que a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima. Essa transformação fará de nós os verdadeiros educadores, capazes de contribuir no processo de construção da democracia brasileira, que não poderá ser plenamente cumprida enquanto perdurar a destruição das individualidades históricas e culturais das populações que formaram a matriz plural do povo e da sociedade brasileira. (MUNANGA, 2005, p. 17).

A análise do currículo da formação de professores da UEMG vigente atualmente na unidade de Carangola revela uma efetiva inserção de conteúdos formativos que contemplam a existência de sujeitos em suas diversidades. É possível observar como os cursos de Licenciatura em Pedagogia, Geografia, História, Letras, Matemática e Biologia (Ver quadro abaixo) contém algumas disciplinas chaves em seus projetos curriculares, inserindo propostas de temas e debates que são centrais para uma concepção pós-crítica de currículo.

Essa presença do tema/questão das relações étnico-raciais reflete por um lado a conquista recentemente atingida por lutas identitárias, e decoloniais, assim como pela demanda de políticas afirmativas no âmbito da sociedade e na universidade em especial. O resultado disso tem sido o fortalecimento da diversidade na existência efetiva da vida universitária. Conquista que se expressa em nível nacional pela promulgação de Leis como a 10.639 e pela determinação de diversas diretrizes e orientações curriculares que apontam para a necessidade de inserir diferentes sujeitos e tipos de subjetividade nos processos de construção de conhecimentos previstos pelo currículo.

Esse é um processo que exige uma compreensão de currículo que supera as visões tradicionais em suas cumplicidades com as subjetividades hegemônicas, e de subjugação das diversidades. Pois como afirma Tomaz Tadeu Silva (1995):

as narrativas contidas no currículo trazem embutidas noções sobre quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais grupos sociais podem apenas ser

representados ou até mesmo serem totalmente excluídos de qualquer representação. Elas, além disso, representam os diferentes grupos sociais de forma diferente: enquanto as formas de vida e a cultura de alguns grupos são valorizadas e instituídas como cânone, as de outros são desvalorizadas e proscritas. Assim, as narrativas do currículo contam histórias que fixam noções particulares de gênero, raça, classe – noções que acabam também nos fixando em posições muito particulares ao longo desses eixos (de autoridade). (p. 195).

Admitir essa dimensão política do currículo nos permite superar sua forma hegemônica que se expressa na “colonialidade do poder”, dando oportunidade para o reconhecimento da existência efetiva da diversidade entre os sujeitos. Busca-se obter com isso um saber-poder que não é o da opressão e subjugação de grupos majoritários sobre minorias, mas no sentido inverso, o da afirmação e consolidação de identidade de diversos tipos sujeitos em seus diferentes tipos de raça e etnia. Aponta-se para a superação da construção hegemônica de conhecimento, no qual o sujeito da dominação é dissimulado por um suposto discurso neutro e objetivo.

Por outro lado, a existência desse currículo aponta para a dimensão reflexiva que pode ser acionada a partir de transformações recentes no próprio convívio universitário a partir de uma série de políticas afirmativas e de expansão universitária ocorridas nas últimas duas décadas no país. Localmente, a unidade de Carangola hoje recebe alunos de diversas faixas de renda, de diferentes municípios do entorno que se auto-identificam em diferentes raças, e etnias.

Nesse cenário a diversidade passou ser uma realidade no cotidiano estudantil universitário, de maneira mais pronunciada que nas últimas décadas. O futuro professor e professora que estuda nas licenciaturas têm a oportunidade de lançar um olhar compreensivo sobre a diversidade que enxerga em seus colegas. E certamente, cabe ao ensino universitário preparar uma experiência qualificada através dos debates e estudos promovidos nessas disciplinas. Algo que tende a ser benéfico para a promoção de uma *práxis* pedagógica que aponta para a superação das práticas de opressão ainda muito presentes no currículo tradicional e que refletem valores de uma sociedade estruturalmente racista.

Essas considerações apontam para alguns desafios pedagógicos. É preciso pensar que o ensino universitário como um espaço-tempo de produção de conhecimentos epistemologicamente afinados com a superação das estruturas de opressão, que será reproduzido em maior ou menor escala na sala de aula da educação básica. Tudo isso depende

de certa *práxis* pedagógica que busca se tornar gradativamente autoconsciente dos valores que a mobilizam e a norteiam. Nesse sentido é preciso não apenas o domínio de conteúdos relativos às relações étnicorraciais, mas, sobretudo o reconhecimento da existência internalizada de preconceitos, e a busca pela sua superação. Algo que envolve um trabalho sobre o currículo, não apenas em seus conteúdos explícitos, como também do que está oculto. Segundo Aranha (2006):

Os preconceitos arraigados no imaginário da sociedade contra negros, pobres, mulheres e gays orientam a postura de pouco interesse ou até hostilidade na sala de aula. Por exemplo, as diferenças de gênero criaram estereótipos sobre a capacidade intelectual da mulher e dizem respeito a atividades a que estava destinada (...) o que se observa é o que o 'currículo oculto' se manifesta no poder do professor quando elogia ou reprova um comportamento, ou em situações extremas quando lisonjeia ou hostiliza conforme suas convicções ou seus preconceitos. (p. 47).

O desafio de uma *práxis* pedagógica que busca reconhecer e empoderar os sujeitos em sua diversidade é atravessado pelo debate explícito sobre as relações de poder na perspectiva de autores pós-estruturalista e pós-coloniais, mas não para nisso. É preciso também mobilizar uma dimensão crítica e reflexiva que se volta para valores implícitos e não tematizados. Cabe realizar nesse exercício pedagógico múltiplas formas de reconhecer o outro em sua diferença e diversidade sem precisar reduzi-lo ao que nos é familiar e idêntico. E nesse sentido certas iniciativas de outros campos podem nos ser inspiradoras, como o caso da tentativa e superação do problema da xenofobia pelo governo islandês. Nesse sentido, nos lembra Zizek (2011) que:

a primeira lição parece ser que o modo apropriado de combater a demonização do Outro é subjetivá-lo [reconhecê-lo em sua subjetividade], ouvir sua história, entender como ele percebe a situação – ou, como disse um partidário do diálogo no Oriente Médio: 'O inimigo é alguém cuja história não ouvimos'. Pondo em prática esse nobre lema de tolerância multicultural, as autoridades da Islândia impuseram recentemente uma forma inigualável de encenar essa subjetivação do Outro. Para combater a xenofobia crescente (resultado do número cada vez maior de trabalhadores imigrantes), assim como a intolerância sexual, elas organizaram as chamadas 'bibliotecas vivas': integrantes de minorias étnicas e sexuais (homossexuais, imigrantes do leste da Europa e negros) recebem uma família islandesa e simplesmente conversam com ela, explicando-lhe sua maneira de viver, suas práticas cotidianas, seus sonhos etc.; desse modo, o estrangeiro exótico, visto como uma ameaça a nossa maneira de viver surge como alguém por quem podemos sentir empatia, que possui um mundo complexo próprio (p. 27).

Uma educação para superação dos preconceitos relativos a gênero e etnia, tem de ser um processo de construção de empatia, que passa pela superação da visão estereotipada e exótica de sujeitos negros, indígenas, etc, que são reproduzidas muitas vezes em livros e

atividades didáticas. Pode ser interessante fazer desses sujeitos, efetivos ou representados em conteúdos didáticos, as nossas “bibliotecas vivas”, reconhecendo seus saberes e autenticidade ética. Desse modo o professor ou professora de Matemática, Português, Geografia, História, Biologia e Educação infantil que buscamos estimular e incentivar na formação docente é aquele que inclui os diferentes sujeitos e grupos sociais em sua didática, que se interesse em formações continuadas com esses temas para aperfeiçoamento de sua prática docente. Claro, temos de levar em consideração que o currículo se faz na prática, com o professor acreditando na diversidade e querendo incluir tais temas no seu cotidiano de sala de aula, portanto, não basta que haja um instrumento pós-crítico que se torne a bússola a ser seguida se o professor não quiser velejar.

Quadro 1: *Ementas das disciplinas que abordam Raça no Currículo das Licenciaturas na UEMG da Unidade de Carangola:*

Licenciatura: Pedagogia	Ementas
Educação das relações étnico-raciais	Lei 10.639/03. Legislações educacionais e ações afirmativas. Reprodução de estereótipos, preconceitos e ressignificação cultural. Conceitos de raça e etnia, mestiçagem, racismo e racialismo, preconceito e discriminação. Cultura africana e afro-brasileira e identidade. Culturas híbridas e plurais no cotidiano escolar. Multiculturalismo e diversidade cultural.
Licenciatura: Geografia	Ementas
Conflitos territoriais e relações étnico-raciais	A disciplina Conflitos Territoriais e Relações Étnico Raciais propõem-se a mudar o ponto de referência do aluno para pensar o “outro”, o diferente, percebendo a complexidade de outras formações culturais e territoriais entendendo outras práticas culturais dentro de uma lógica própria, partindo de seus próprios parâmetros, contribuindo desta forma, para a ampliação da percepção de que a nossa cultura é apenas uma das formas possíveis de perceber e interpretar o mundo e que todas as culturas são igualmente “relativas” – válidas- e fazem sentido para as diferentes formas de organizações socioespaciais.
África e Cultura Afro-brasileira no ensino de Geografia	Geografia do continente africano. Impérios e civilizações africanas. África no contexto da expansão mercantil (escravismo colonial). Neocolonialismo e a partilha da África. Pan-africanismo. Os dilemas contemporâneos do continente africano. A diáspora

	africana nas Américas (Brasil). Territorialidades da população afrodescendente. Nações indígenas o conflito pela terra.
Licenciatura: História	Ementas
Cultura Afro-Brasileira e Indígena	A história e a memória dos povos indígenas e afro-brasileiros. Aspectos simbólicos da produção cultural e narrativas construídas em materiais didáticos, espaços museais, fontes iconográficas e escritas sobre a história e cultura desses povos. Discussão sobre a lei 11645 e os entraves para sua aplicação nos currículos escolares.
Licenciatura: Matemática	Ementas
Inclusão e Diversidade na Educação	Pressupostos teóricos e metodológicos da escola inclusiva. Fundamentos legais da política de educação inclusiva, a partir da compreensão das transformações históricas da Educação sustentadas em princípios éticos e na aceitação da diversidade humana em seus aspectos sociais, culturais e pessoais.
Educação para as relações étnico-raciais	Lei 10.639/03. Legislações educacionais e ações afirmativas. Reprodução de estereótipos, preconceitos e ressignificação cultural. Conceitos de raça e etnia, mestiçagem, racismo e racialismo, preconceito e discriminação. Cultura africana e afro-brasileira e identidade. Culturas híbridas e plurais no cotidiano escolar. Multiculturalismo e diversidade cultural.
Licenciatura: Letras Português/Inglês	Ementas
Inclusão e Diversidade na Educação	Pressupostos teóricos e metodológicos da escola inclusiva. Fundamentos legais da política de educação inclusiva, a partir da compreensão das transformações históricas da Educação sustentadas em princípios éticos e na aceitação da diversidade humana em seus aspectos sociais, culturais e pessoais. Estudo dos aspectos históricos, filosóficos, sociológicos e antropológicos da educação para adversidade.
Direitos Humanos, Sociedade, Meio Ambiente e Sustentabilidade	Histórico e conceitos ambientais emergentes em sustentabilidade. Mudanças climáticas. Biodiversidade. Ética e Cidadania. Desenvolvimento Sustentável;. Processos Produtivos e Sustentabilidade. A questão ambiental sob o enfoque econômico. O ambiente na Constituição Federal e sua regulamentação. Indicadores de Sustentabilidade. Conceituação e contextualização dos direitos humanos. Discussão da construção social dos direitos humanos. Direitos humanos e cidadania no Brasil: impedimentos estruturais; cidadania e religião. Acesso à esfera pública; cidadania e desigualdade social. Vetores contemporâneos para a discussão da cidadania: etnia, gênero e novas clivagens de identidade.

Licenciatura: Biologia	Ementas
Diversidade Sexual, Cultura e Etnia	Cultura: a questão conceitual. Expressões culturais. Construção da identidade. A questão feminina com a questão social. Feminismo – antecedentes históricos. Feminismo e o ponto de vista marxista. Os marxistas modernos e a elaboração teórica da questão feminina. Matrizes teóricas nos estudos da mulher: patriarcado, divisão sexual do trabalho e gênero. Abordagem da subjetividade e da construção da identidade de gênero. O público e o privado. Igualdade e diferença. Raças e etnia. Questão racial como questão social. A política do branqueamento e o mito da democracia racial brasileira. Inserção do gênero e raça nas políticas sociais. Ações afirmativas.
Educação para direitos humanos, diversidade e Inclusão	O processo de constituição dos Direitos Humanos e estes como projeto de sociedade. A diversidade étnico-racial com ênfase nas histórias e culturas dos povos indígenas e africanos no Brasil. A diversidade na formação da cultura brasileira. Culturas híbridas e plurais no cotidiano escolar. Direitos dos adolescentes e jovens em cumprimento de medidas sócio educativas. Educação especial no Brasil: conceito e história. As metas da Política Nacional para a educação especial. O processo de inclusão dos alunos especiais no ensino regular. Perfil pedagógico do professor no ensino especial. A educação escolar como catalisadora e expressão das diversidades.

Elaborado e sistematizados pelos autores. **Fonte:** Projetos Pedagógicos dos cursos de Pedagogia, Geografia, História, Matemática, Letras e Biologia. Disponível em: www.uemg.br

A observação das ementas das disciplinas das licenciaturas existentes na UEMG da unidade de Carangola hoje nos permite observar a presença significativa de tópicos e eixos temáticos que contemplam as discussões de raça. Também é importante ressaltar que os currículos estão passando por revisão e alterações pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE) dos cursos o que trará ainda mais adesão do sujeito que queremos formar com o currículo que será ofertado. Temos assim um indicativo de como a formação de professores já incorporou algumas das conquistas dos movimentos sociais e se coloca na busca de construir um currículo no sentido pós-crítico. Todavia essa afirmação das diferenças não pode ser celebrada sem algumas precauções, tais como nos propõe Nilma Lino Gomes (2007):

Um bom exercício para perceber o caráter indagador da diversidade nos currículos seria analisar as propostas e documentos oficiais com os quais lidamos cotidianamente. Certamente, iremos notar que a questão da diversidade aparece, porém, não como um dos eixos centrais da orientação curricular, mas, sim, como um

tema. E mais: muitas vezes, a diversidade aparece somente como um tema que transversaliza o currículo entendido como pluralidade cultural. A diversidade é vista e reduzida sob a ótica da cultura. (...) Mais do que múltiplas, as culturas diferem entre si. E é possível que, em uma mesma escola, localizada em uma região específica, que atenda uma determinada comunidade, encontremos no interior da sala de aula alunos que portam diferentes culturas locais, as quais se articulam com as do bairro e região. Eles apresentam diferentes formas de ver e conceber o mundo, possuem valores diferenciados, pertencem a diferentes grupos étnico-raciais, diferem-se em gênero, idade e experiência de vida. Por isso, mais do que uma multiplicidade de culturas, no que se refere ao seu número, variedade ou “pluralidade”, vivemos no contexto das diferentes culturas, marcadas por singularidades advindas dos processos históricos, políticos e também culturais por meio dos quais são construídas. Vivemos, portanto, no contexto da diversidade cultural e esta, sim, deve ser um elemento presente e indagador do currículo. A cultura não deve ser vista como um tema e nem como disciplina, mas como um eixo que orienta as experiências e práticas curriculares. (p. 28).

Se entendermos aqui “cultura” por experiências vividas dos indivíduos, que incluí uma diversidade de subjetivações relativas a raça, teremos então definido que a tarefa de formação docente no contexto de uma teoria do currículo pós-crítica se inicia com a tematização das relações de poder que estão presente na noção de “raça”. Porém, essa formação só será completa efetivamente quando incluir em sua prática e afazeres pedagógicos essas noções tanto como “tema” de estudo, como algo a ser vivenciado em termos de reconhecimento e afirmação dos sujeitos concretos e singulares.

Referências

ALGARRA, Julia Borba Caetité; e EUGENIO, Benedito. "O acesso e a permanência de estudantes dos meios populares no ensino superior: a permanência dos negros no curso de Direito da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)" *In: SANTOS, Arlete Ramos dos; OLIVEIRA, Julia Maria da Silva; COELHO, Livia Andrade (orgs.) Educação e sua diversidade*. Ilhéus, BA: Editus, 2017.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. “A Formação do Educador”. *In: Filosofia da Educação*. São Paulo: Moderna, 2006.

BRASIL, Lei Nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 08 de abr. de 2020.

_____, Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Atos2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 08 de abr. de 2020.

Caderno de Produção Acadêmico-Científica (UFES)

_____, **Lei Nº 12.288**, de 20 de julho de 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm. Acesso em: 08 de abr. de 2020.

Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à Ação da OIT / Organização Internacional do Trabalho. - Brasília: OIT, 2011. v. 1.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília: SEPPPIR, 2004.

FERREIRA, S. R. B. Quilombolas. *In*: CADART, Roseli Salette. et all (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 645-650.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão;** tradução de Raquel Ramalhete. 40ª. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. **Microfísica do Poder.** Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. – 25º Ed. -São Paulo: Graal, 2012.

FURLANI, Jimena. Pressupostos teóricos e políticos de uma educação sexual de respeito às diferenças – argumentando a favor de um currículo pós- crítico *In*: FURLANI, Jimena. **Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças.** Belo Horizonte: Autentica editora, 2011, cap. 2, p. 58- 120.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação.** Editora Vozes Limitada, 2017.

_____. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *In*: SANTOS, B. DE S. & MENESES, M.P. (Org.) **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

_____, La Descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales: trasmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. *In*: **Tabula Rasa**, enero-junio, número 004, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Bogotá, Colombia, 2006. p. 17-46.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: Lander, Edgardo (org.). **A Colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais.** Buenos Aires, Clacso, 2005.

Caderno de Produção Acadêmico-Científica (UFES)

_____, Colonialidade do Poder e Classificação Social. *In*: SANTOS, B. DE S. & MENESES, M. P. (orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____, Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novos rumos**, n. 37, p. 4-28, 2002.

MUNANGA, K. Apresentação. *In*: MUNANGA, Kabenguele (Org.) **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Revisada. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

SANTOS, Renato Emerson Nascimento dos. **Rediscutindo o ensino da Geografia: temas da Lei 10.639**. 1 ed. Rio de Janeiro: CEAP, 2009. V. 1. 78p.

_____, **Diversidade, Espaço e Relações Étnico-Raciais: O negro na Geografia do Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. v. 1. 208p.

SANTOS, B. S. **A construção multicultural da igualdade e da diferença**. Oficina do CES nº 135, 1999. Disponível em: <http://www.do.ufgd.edu.br/mariojunior/arquivos/construcao_multicultural_igualdade_diferenca.pdf>. Acessado em: 09 de abril de 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. “Currículo e identidade social: territórios contestados”. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 190-207.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. 20. ed. São Paulo: Libertad, 2010.

ZIZEK, Slavoj. **Em defesa das causas perdidas**. São Paulo: Boitempo, 2011.