

II

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E PRIVILÉGIOS DA BRANQUITUDE NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO: ALGUNS APONTAMENTOS

Juciara Perminio de Queiroz Souza
Maria de Fátima de Andrade Ferreira
José Valdir Jesus de Santana

Introdução

Este texto é um recorte da pesquisa de doutorado em Ensino¹, sobre *Narrativas de professoras/es sobre branquitude e educação antirracista no currículo do novo ensino médio no Colégio Público Estadual de Ilhéus, BA*, que investiga o que pensam/falam/dizem/fazem as/os professoras/es, interlocutoras/es da pesquisa, sobre privilégios da branquitude e a implementação da Lei n. 10.639/03, que trata da Educação para as Relações Étnico-Raciais no currículo escolar, observando a formação dos/as professores/as e de que modo essas questões são trabalhadas nas práticas pedagógicas e saberes docentes no contexto escolar.

Neste recorte, o objetivo é apresentar alguns apontamentos sobre *Educação antirracista e privilégios da branquitude no currículo do Ensino Médio*, tratando das categorias racismo, colonialismo, capitalismo, currículo e educação para as relações étnico-raciais para pensar os processos de descolonização no contexto escolar, à luz de Eliane Cavalleiro (2001), Aimé Césaire (2020), Boaventura Sousa Santos (2021), Franz Fanon (1968), Maldonado-Torres (2020), Petronilha Beatriz e Silva (2007), Tomaz Tadeu da Silva (1995), Nilma Lino Gomes (2005, 2008, 2012, 2017) e outros referenciais da pesquisa, considerando que a educação antirracista permite visualizar e refletir sobre privilégios da branquitude e mecanismos de manutenção de poder nas relações étnico-raciais, interpessoais e institucionais e esse é o ponto de partida para o esclarecimento sobre a situação racial e desigualdades na sociedade brasileira.

Nessa perspectiva, entendemos que essa é uma possibilidade para abrir caminhos mais indicados para combater preconceitos, desigualdades raciais e sociais, além de mostrar que o racismo, que continua fazendo vítimas, cotidianamente, na sociedade e escola brasileira, deve ser denunciado. Nesse sentido, é preciso destacar a importância da inclusão da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, desde a educação infantil ao ensino médio.

Contudo, sabemos que para implementar a educação antirracista é preciso reivindicar que o espaço escolar seja um local de sociabilidades, de respeito ao outro – o diferente, além de valorizar a convivência com a diversidade. E, assim, mostrar que a escola, um local de direitos dos grupos desprivilegiados, para se tornar uma escola de qualidade para os até então excluídos - pobres, negros, não-brancos, deve estar ciente das desigualdades que atinge essas populações e orientar a aplicação das políticas, posicionamentos, recomendações,

¹ Pesquisa de doutorado, em andamento, do Curso de Doutorado em Ensino da Rede Nordeste de Ensino (RENOEN), Campus de Vitória da Conquista, BA, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

ordenamentos da educação das relações étnico-raciais, além de outras temáticas necessárias ao convívio, trocas de saberes entre alunos e alunas.

No entanto, a escola é um espaço social, como afirma Ferreira (2020, p. 17), que vem enfrentando, ao longo de sua história, inúmeras situações e conflitos dicotômicos, inclusive parece ter perdido a bússola e os rumos de que precisa para seguir seus objetivos e chegar ao sentido de educação hoje”. A questão mais séria é que, nesta trajetória, a escola por intermédio do cotejamento entre os sentidos atribuídos ao termo educação, deveria permitir uma educação cidadã e por isso de qualidade, para cada pessoa na sua diversidade, complementa a autora. Mas, como ainda lembra a autora “é incontestável a dificuldade que a escola contemporânea tem enfrentado para abrir espaço para discutir assuntos de interesse de seus alunos e alunas, mais ordinariamente para falar sobre os princípios de igualdade, diversidade, cidadania e inclusão social” (2020, p. 18).

Em busca de melhor compreensão sobre o tema *Educação antirracista e privilégios da branquitude no currículo do Ensino Médio*, este texto foi subdividido em três partes e esta introdução. A primeira trata de uma discussão sobre *Relação étnico-raciais na sociedade brasileira: colonialismo, capitalismo e racismo*, considerando o modo como esses modelos de dominação-subordinação e ideologias dominantes atuam no contexto escolar e social e, de forma articulada, provocam tensão entre o papel que escola tem no combate ao racismo, aos preconceitos e à discriminação racial entre alunos, professores e alunos e outros membros da comunidade escolar. A segunda, mostra reflexões sobre o *Currículo e a Educação para as Relações Étnico-raciais: alguns apontamentos sobre o Documento Curricular da Bahia – DCRB* e, por último, as *Considerações finais*.

Esperamos, a partir dos apontamentos aqui apresentados mostrar que a finalidade da educação das relações étnico-raciais é a formação da cidadã e do cidadão que deve ser estimulado a aprender-ensinar e saber-fazer-fazendo com que mulheres e homens, independente de idade, sexo, classe social, através de encontros, discussão, reflexões, debates sejam capazes de promover “condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais” (Silva, 2007, p. 490).

Por fim, esperamos contribuir com os apontamos, aqui colocados, com a implementação das leis antirracistas nos currículos e espaços escolares do Ensino Médio na Bahia e mostrar a importância de combater privilégios da branquitude nesses espaços e relações de aprender e ensinar nos ambientes das escolas baianas e brasileiras de modo geral.

Relação étnico-raciais na sociedade brasileira: colonialismo, capitalismo e racismo

O debate acerca das relações étnico-raciais permanece atual e necessário visto que se configura como central ao entendimento da formação histórica da sociedade brasileira, bem como para a compreensão dos desdobramentos e implicações do colonialismo e do racismo para os colonizados, principalmente aqueles/as pertencentes a grupos étnicos que foram escravizados, subalternizados e invisibilizados a exemplo dos povos originários, africanos e seus descendentes.

Na atualidade, para compreender a origem das desigualdades raciais no Brasil é importante buscar uma interpretação e reconhecimento da abordagem dos conceitos de

racismo, colonialismo, capitalismo e o entrelaçamento entre eles. O colonialismo se configura como uma doutrina política, econômica e cultural, empregada pelos impérios europeus para explorar e dominar outros territórios e povos, utilizando as diferentes formas de violência.

Aimé Césaire (2020), na obra “O discurso sobre o colonialismo”, apresenta uma crítica a civilização europeia mostrando a perversidade inerente ao processo de colonização que violenta e desumaniza o outro e, ao discutir sobre colonização e civilização, questiona:

O que em seu princípio é a colonização? É concordar que não é nem evangelização, nem empreendimento filantrópico, nem vontade de empurrar para trás as fronteiras da ignorância, da doença e da tirania, nem expansão de Deus, nem extensão do Direito; é admitir de uma vez por todas, sem recuar ante as consequências, que o gesto decisivo aqui é do aventureiro e do pirata, dos merceeiros em geral, do armador, do garimpeiro e do comerciante; do apetite e da força, com a sombra maléfica, se vê obrigada internamente a estender à escala mundial a concorrência de suas economias antagônicas (2020, p. 10).

Assim, Césaire (2020) descreve a colonização como um processo violento e de enorme ambição e diz que não há colonização inocente. Os atos bárbaros dos colonizadores de explorar, devastar, saquear, queimar, destruir, massacrar, torturar, assassinar para submeter o outro, considerado primitivo/selvagem ao seu domínio evidencia o processo de desumanização. O autor continua sua análise afirmando que o grande responsável nesse campo é o pedantismo cristão com elaboração das equações desonestas: “cristianismo = civilização; paganismo = selvageria, das quais só poderiam resultar as abomináveis consequências colonialistas e raciais, cujas vítimas seriam os índios, amarelos e os negros”. Assim, é a partir da ideia de civilização que o europeu justifica sua ação de invasão, ocupação e exploração dos territórios dos povos considerados selvagens/primitivos. A partir desse entendimento, a colonização é indefensável, racional, cultural e moralmente e que colonização é o oposto de civilização, é barbárie.

Nos estatutos coloniais, voltados à dominação e a exploração não há um único valor humano. (Césaire, 2020) e não há dúvida de que a colonização desumaniza até o homem mais civilizado, a medida que a ação, o empreendimento e a conquista colonial, fundada no desprezo pelo homem nativo, e justificado por esse desprezo modifica a pessoa que o empreende; “o colonizador ao acostumar-se a ver o outro como animal, ao treinar-se para trata-lo como animal, tende objetivamente , para tirar um peso da consciência, a se transformar, ele próprio , em animal” (p. 23), sendo esse processo denominado pelo autor de “asselvajamento do colonizador”. Nele, o colonizado é destruído pela exploração, pelo genocídio, transformado em “coisa”, “objeto” pelo processo colonial e de coisificação.

Nesse sentido, a colonização é igual a coisificação e cabe a seguinte reflexão: O que existe entre o colonizador e o colonizado? Nas palavras de Césaire (2020, p. 24), “entre o colonizador e o colonizado, só há espaço para o trabalho forçado, a intimidação, a pressão, a polícia, os impostos, o roubo, o estupro, a imposição cultural, o desprezo, a desconfiança, o necrotério, as elites descerebradas, as massas aviltadas”. Diante das pseudojustificativas dos colonizadores em nome do “progresso”, das “realizações”, dos níveis de vida elevado, dos quilômetros de estrada, do desenvolvimento econômico, o autor (2020) responde, trazendo à tona o preço injusto das expedições colonialistas em nome das falsas “vantagens”. As consequências desse processo foram perversas e diversas, e provocou maldades e exclusão

do “outro”, manifestadas nas “sociedades esvaziadas de si mesmas, culturas pisoteadas, instituições solapadas, terras confiscadas, religiões assassinadas, magnificências artísticas destruídas, possibilidades extraordinárias suprimidas” (p. 25). Essas sociedades colonizadas e escravizadas pelos europeus foram destruídas e arrancadas à força de “seus deuses, suas terras, seus costumes, sua vida, a vida, a dança, a sabedoria” (p. 33). Ademais, agindo no imaginário, formando consciência no colonizado, a colonização europeia destruiu civilizações, como lembra Césaire (2020, p. 25):

Estou falando de milhões de homens em que foram inculcados o medo, o complexo de inferioridade, o tremor, o ajoelhar-se, o desespero, o servilismo.

Dão-me a visão total da tonelagem de algodão ou cacau exportado, acres de oliveiras ou videiras plantadas.

Mas eu falo de economias naturais, economias harmoniosas e viáveis, economias na medida do homem indígena que foram desorganizadas, culturas alimentares destruídas, subnutrição instalada, desenvolvimento agrícola orientado para o benefício único das metrópoles, roubo de produtos, roubo de matérias-primas.

Césaire (2020, p. 26) denuncia as mazelas causadas pela colonização europeia, reconhecendo-a como “responsável perante a comunidade humana pela maior pilha de cadáveres da história”, escancarando o modo como usurpou as riquezas dos países colonizados. E, seguindo a mesma perspectiva de Césaire (2020), Fanon (2022), na obra *Os condenados da terra*, aponta a colonização como um processo violento que desumaniza o colonizado, produzindo-o como não humano. E assim, o autor descreve o mundo colonial como um “mundo compartimentado, maniqueísta, imóvel, mundo de estátuas: a estátua do general que logrou a conquista, a estátua do engenheiro que construiu a ponte. Mundo seguro de si, esmagando com suas pedras as costas esfoladas pelo chicote. Eis o mundo colonial.” (p. 48). Sendo que, uma das características do colonialismo é a narrativa da história dos vencedores, dos superiores e conquistadores que são construídas para a produção da não existência do colonizado. Outra questão que merece ser observada quando se deseja conhecer essa realidade, é que “a história que escreve não é, portanto, a história do país que ele saqueia, mas a história de sua nação, naquilo que ela explora, viola, esfaimado (Fanon, 2022, p. 48). Assim, a produção da história pelo colonizador leva o desmemóriação das populações colonizadas em relação à sua própria história, introduzindo a história do colonizador e incentivando uma nova memória que reorganiza a hierarquização dos sujeitos de acordo com a norma do colonizador. E, assim, constrói a hegemonia do pensamento dominante sobre os aspectos sociais, culturais, identitários.

Nesse sentido, Santos (2021, p. 146) parte do conceito de *sociologia das ausências* para explicar que “o que não existe é, na verdade, ativamente produzido como não existente, isto é, como uma alternativa não credível ao que existe” e propõe uma “racionalidade cosmopolita” que exige uma trajetória que deve expandir o presente através da sociologia das ausências e contrair o futuro, com a ajuda da sociologia das emergências, para possibilitar criar o espaço-tempo necessário para conhecer e valorizar a experiência social que é inesgotável no mundo atual. A partir dessa compreensão, podemos relacionar a lógica do colonialismo com as principais formas sociais de não existência produzidas e/ou legitimadas

pela razão metonímica² que são: o ignorante, o residual, o inferior, o local e o improdutivo (2021 p. 149). Para além dessa consideração, é preciso de um desafio desconstrutivo para combater o racismo, o que exige, em primeiro lugar, identificar os resíduos eurocêntricos herdados pelo colonialismo, presentes nas relações sociais, nos setores da vida coletiva. Mas também, de modo conjunto, de um desafio reconstrutivo com a intenção de revitalizar as possibilidades histórico-culturais da herança africana que foi interrompida pelo colonialismo, pelo escravismo e autoritarismo, pelo neocolonialismo. E, do trabalho de tradução que tem a função de captar os dois momentos, a saber: a relação hegemônica entre as experiências e o que nestas está além dessa relação, afirma Santos (2021).

Para Maldonado-Torres (2020, p. 35), “o colonialismo pode ser compreendido como modos específicos pelos quais os impérios ocidentais colonizaram a maior parte do mundo desde a ‘descoberta’.” Nessa perspectiva, Santos (2021, p. 291) acrescenta que existiu vários colonialismos europeus e trata da especificidade do colonialismo português. “A especificidade é a afirmação de um desvio em relação a norma geral. Nesse caso a norma é dada pelo colonialismo britânico, e é em relação a ele que se define o perfil do colonialismo português, enquanto colonialismo periférico [...]”. O autor destaca a perifericidade do colonialismo português a partir das relações econômicas entre Portugal e o Império Britânico e destaca que o último se assentou num equilíbrio dinâmico entre colonialismo e capitalismo e Portugal assentou-se num desequilíbrio igualmente dinâmico, entre um excesso de colonialismo e um déficit de capitalismo” (Santos, 2021, p. 291).

Ao abordar o termo capitalismo cabe destacar a sua relação com o colonialismo e escravidão, e a utilização do racismo como justificativa para a exploração e a desumanização que têm como pano de fundo a usurpação de bens e matéria-prima para o desenvolvimento econômico dos impérios europeus. Willians (1975) destaca que a escravidão foi uma instituição econômica de primeira importância, foi a base da economia grega, ergueu o Império Romano e nos tempos modernos forneceu as bases para o capitalismo moderno ocidental. “Deu-se a escravidão uma deformação racial ao que é basicamente um fenômeno econômico” (p. 11). Para o autor (1975), “a escravidão não nasceu do racismo: ao contrário o racismo foi uma consequência da escravidão. O trabalho não-livre no Novo Mundo era moreno, branco, negro e amarelo; católico, protestante e pagão” (p. 12). Assim, o racismo foi utilizado pelos colonizadores como forma sistemática com bases teóricas para justificar o domínio e exploração de povos e territórios.

Como forma de combater/questionar os efeitos do colonialismo, que persiste na sociedade formada a partir do regime escravocrata, Santos (2021) propõe *as epistemologias do Sul*, que são procedimentos que visam identificar e validar os conhecimentos nascidos ou usados nas lutas sociais contra o tripé capitalismo, colonialismo e patriarcado, três dimensões principais da dominação moderna eurocêntrica. O autor lembra que, “para as Epistemologias do Sul, o capitalismo não existe sem colonialismo e patriarcado” (p. 351). A partir das relações de produção e acumulação primitiva engendrados no seio do colonialismo que tornaram o capitalismo possível como modo de produção que se reconfigura e atualiza para continuar hegemônico, ele se alimenta das desigualdades socioeconômicas. E, a partir dessa provocação de Santos é válido o seguinte questionamento: Como o colonialismo descrito

² A razão metonímica é obcecada pela ideia de totalidade sob a forma de ordem. [...]A forma mais acabada de totalidade para a razão metonímica é a dicotomia, porque combina, do modo mais elegante, a simetria com a hierarquia (Santos, 2021, p. 140-141).

por Césaire (2020) e Fanon (2022) se reorganiza atualmente diante do hegemônico sistema capitalista, um processo de dominação-exploração-subordinação?

Para Santos (2021), o colonialismo não acabou, continua até os dias atuais sob formas distintas de dominação e exploração, a exemplo do neocolonialismo, colonialismo interno, racismo, xenofobia, concentração e grilagem de terras, dentre outras formas de poder que se manifestam em diferentes regiões do mundo. E o racismo é uma das expressões mais violenta do colonialismo. Para Césaire (2020, p. 27), a “colonização europeia adicionou o abuso moderno a antiga injustiça; o racismo a velha desigualdade”, em que a lógica colonial moderna procurou legitimar a naturalização da diferença, que torna legítimo que os sub-humanos não sejam tratados como plenamente humanos (Santos, 2021). Para elucidar algumas características do racismo, Santos retoma a tradição cristã e budista ao longo dos séculos para explicar como a escuridão e a claridade constituíam metáforas conceituais que pretendiam dar conta do aperfeiçoamento da pessoa humana nas suas relações com poderes transcendentais, sendo que a trajetória da escuridão para a claridade, nessas religiões, está aberta para todos os seres humanos. Conforme recorda Santos (2021), o surgimento do racismo moderno surgiu com a moderna expansão colonial europeia, sobretudo a partir do século XVI, em que “a escuridão e a claridade foram sendo progressivamente disseminados como critérios fundamentais para distinguir entre seres humanos, para classificá-los e hierarquizá-los”. (p. 352). A partir daí, a escuridão e a claridade foram utilizadas como fatores identitários para definir as cores dos humanos. Logo, a claridade está para os humanos (europeus) e a escuridão para os sub-humanos (indivíduos distintos do padrão europeu).

O “escuro” passou a ser “cor”, símbolo de negativo, e o “branco”, “a ausência de cor”, símbolo do positivo. É nesse contexto que surge o racismo moderno, um dos principais e mais destrutivos preconceitos da modernidade eurocêntrica. A diferença cultural assumia agora a tonalidade da diferença hierárquica racial, concepção desenvolvida a partir da articulação entre o evolucionismo, o positivismo e o racismo, explicitamente referidos nos trabalhos de Charles Darwin (Santos, 2021, p. 355).

Esses trabalhos influenciaram várias áreas do conhecimento, dentre elas, a Biologia e as Ciências Sociais, que passaram a divulgar a ideia de hierarquia racial entre os seres humanos, onde as diferenças passaram a ser consideradas desigualdades. Nesse contexto, passa exercer a dominação sobre os povos considerados inferiores, a ciência europeia cria as teorias raciais afirmando que os povos passariam pelo estágio de selvageria e barbárie para chegar à civilização a fim de desenvolver a noção de hierarquia racial.

Santos (2021) ressalta uma questão importante, lembrando que “quando se fala criticamente de racismo, é grande a tendência para salientar os danos, a violência e a destruição que eles causam nas populações racializadas. Mas, dessa forma, a cor dos que causam o racismo torna-se invisível” (p. 360). O racismo passa primeiramente pelo corpo, as marcas étnicas estão inscritas no corpo e é ele que nos coloca em cena nas interações cotidianas. E, acrescenta: “a pele de quem exerce a atitude racista não tem cor, sobretudo em contexto que a ‘cor branca’ está associada à manutenção de privilégios herdados do escravagismo e do colonialismo” (p. 360).

Nesse sentido, Gomes (2008, p. 230), na obra *Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolo da identidade negra*, mostra que “é no corpo que se dão as sensações, as pressões os

juízos.” E, na sociedade brasileira, a inscrição do racismo e a discriminação racial passa pelos fenótipos, sendo o corpo (cor da pele e o cabelo) os principais símbolos da identidade negra. Para a autora (2005, p. 45),

O racismo no Brasil é alicerçado em uma constante contradição. A sociedade brasileira sempre negou insistentemente a existência do racismo e do preconceito racial, mas, no entanto, as pesquisas atestam que, no cotidiano, nas relações de gênero, no mercado de trabalho, na educação básica e na universidade os negros ainda são discriminados e vivem uma situação de profunda desigualdade racial quando comparados com outros segmentos étnico-raciais do país.

Essa afirmação de Gomes (2005) mostra que o racismo e o preconceito de cor e racial no Brasil atravessam os períodos históricos desde a formação da sociedade brasileira, que além de racista é hierárquica, autoritária, misógina, machista e organizada por modos capitalistas de subordinação e exploração do indígena, do negro africano aqui escravizado, da mulher, sem precedentes.

De acordo com Guimarães (2009, p. 11), o racismo é “uma forma bastante específica de ‘naturalizar’ a vida social, isto é, de explicar diferenças pessoais, sociais e culturais a partir de diferenças tomadas como naturais.” Nessa lógica, segundo o autor, está implícito a ideia de natureza geral que determina aspectos individuais ou socioculturais. Sendo que, avançando no modo de analisar as realidades dos diferentes tipos de racismo, deve-se considerar que “cada racismo só pode ser compreendido a partir de sua própria história”, isto é, o “modo específico como as classes sociais, a etnicidade, a nacionalidade e o gênero se tornaram metáforas para a raça e vice-versa (2009, p. 37). Daí, a variação do conceito de raça que se desenvolveu a partir dos diferentes racismos. No Brasil, o racismo “está umbilicalmente ligado a uma estrutura estamental, que o naturaliza, e não a estrutura de classes, como se pensava” (2009, p. 15) e, assim, pode ser compreendido como um sistema de desigualdades de oportunidades que podem ser visibilizadas apenas nas pesquisas e estatísticas, através da estrutura mostrada pelas desigualdades raciais, percebidas nos informes sobre o desenvolvimento humano, qualidade de vida e cidadania, educação, saúde pública, expectativa de vida, revelados nas condições de vida da população desfavorecida, de oportunidades de emprego, acesso ao trabalho, renda, direito de moradia, lazer, dentre outras. Sobre isso, podemos observar que a população negra está sempre em desvantagem, cercada pelas injustiças sociais, o que explica o coeficiente de repetência, evasão e abandono escolar altamente elevado dos estudantes negros, em comparação com os estudantes brancos, observado nas longas filas de atendimento à saúde. Desse modo, é que, na verdade, as desigualdades de classe também se legitimam através da ordem estamental. Assim, a partir da ideia de que a posição de cada indivíduo na sociedade está ligada à sua origem, legitima a permanência das desigualdades raciais e sociais.

Como também, na obra *Racismo estrutural*, Almeida (2020) analisa o racismo brasileiro do ponto de vista sociológico, a partir das concepções individualista, institucional e estrutural e mostra que esse fenômeno impregnado nas relações raciais está na estrutura social e o próprio sistema de desigualdades raciais se ocupa de reproduzir inferioridade social de fato. O autor considera que o racismo está na estrutura social, em que as condições de organização da sociedade reproduzem subalternidade e invisibilidade de grupos étnicos radicalizados. Para ele, “o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do

modo ‘normal’ com que se constituem as relações políticas, econômicas jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional” (2020, p. 50). Portanto, não há dúvida: o racismo é estrutural, por isso, exige medidas e políticas públicas que coíbam o racismo individual e institucional, de mudanças profundas nas relações sociais, políticas e econômicas no sentido de promover a construção de mentalidades antirracistas. “Do ponto de vista teórico o racismo como processo histórico e político, cria as condições sociais para que direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados sistematicamente” (2020, p. 51).

Apesar da perspectiva diferente de análise da realidade do racismo brasileiro, Guimarães (2009) e Almeida (2020) concordam que o racismo precisa ser considerado a partir do processo histórico e político e esse é um mal que precisa ser denunciado. O desafio de tal tarefa não é fácil, exige atenção e repensar as práticas pedagógicas da escola, suas propostas e políticas de intervenção, de enfrentamento e de combate ao racismo no espaço escolar e, conseqüentemente, sua atuação na vida social. Portanto, o combate ao racismo, para Guimarães (2009), começa pelo combate à institucionalização das desigualdades de direitos individuais. Pois, ainda que o racismo “não se esgote com a conquista das igualdades de tratamento e de oportunidades, esta é a precondição para extirpar as suas conseqüências” (p. 15). E para Almeida (2020, p. 52), a mudança na sociedade “depende antes de tudo, da tomada de postura e da adoção de práticas antirracistas”. É na busca pela igualdade de tratamento e oportunidade que o Movimento Negro³ tem reivindicado junto ao Estado por políticas de Ações Afirmativas na tentativa de minimizar os efeitos desastrosos do racismo que ainda perdura na sociedade brasileira.

Vimos que, sobre a educação antirracista, a Lei n. 10.639/03 (Brasil, 2003), que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e estabeleceu a obrigatoriedade de história e cultura afro-brasileiras e africanas ao longo da educação básica, que representa um grande avanço para a luta do Movimento Negro (Gomes, 2017), assim também, como foram importantes as reivindicações de movimentos sociais e estudiosos da questão étnico-racial da sociedade brasileira, de origem de diferentes setores, instituições e organizações governamentais e não-governamentais. Após a aprovação da Lei n. 10.639/03, o Conselho Nacional de Educação (CNE), através do parecer 3/2004 (Brasil, 2005, p. 9) salienta a necessidade do estabelecimento de diretrizes curriculares que “orientem a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos e no compromisso com a criação e implementação da educação para as relações étnico-raciais positivas”. Em 17 de junho de 2004, o CNE, através da resolução n. 1/2004, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que se constituem de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação. Esse processo “tem por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de uma nação democrática” (Brasil, 2005, p. 31). Assim, a Lei n. 10.639/2003 é importante ferramenta para a (re)elaboração do currículo e mudanças de condutas no espaço escolar, de valorização de conhecimentos,

³ Entende-se como Movimento Negro as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam a superação desse perverso fenômeno na sociedade. (Gomes, 2017, p. 23).

saberes e culturas africanas, afro-brasileiras ausentes, invisibilizados e silenciados. Além disso, permite viabilizar o processo de descolonização do conhecimento, de mentalidades, de uma educação antirracista que reconheça o ambiente escolar como espaço privilegiado à realização de um trabalho que permita o convívio respeitoso com as diferenças raciais.

Nas trilhas de Boaventura Sousa Santos (2006), Nilma Lino Gomes (2012) lembra que as falas negadas e silenciadas dos currículos precisam ser observadas e, nesse contexto social e escolar é importante considerar as mudanças sociais, os processos hegemônicos e contra-hegemônicos de globalização e, também, as tensões políticas em torno do conhecimento e dos seus efeitos sobre a sociedade e exigir novas relações entre desigualdade, diversidade cultural e conhecimento. A autora também busca apoio de Santos (2006) e Miguel Arroyo (2011) para afirmar que, no contexto complexo da sociedade, hoje, que atinge as escolas, as universidades, o campo de produção do conhecimento e a formação de professores/as, é preciso entender que,

Juntamente às formas novas de exploração capitalista surgem movimentos de luta pela democracia, governos populares, reações contra-hegemônicas de países considerados periféricos ou em desenvolvimento. Esse processo atinge os currículos, os sujeitos e suas práticas, instalando-se a um processo de renovação. Não mais a renovação restrita à teoria, mas aquela que cobra uma real relação teoria e prática. E mais: uma renovação do imaginário pedagógico e da relação entre os sujeitos da educação. Os currículos passam a ser um dos territórios em disputa, sobretudo desses novos sujeitos sociais organizados em ações coletivas e movimentos sociais (Gomes, 2012, p. 103).

A educação, por exemplo, é um dos caminhos possíveis para a construção de conhecimentos que levem a desconstruir ou desvelar o racismo ainda mascarado sob o mito da democracia racial no Brasil. O sentido da educação é ampliado pela LDB n. 9.394/96 que a define como direito e se desenvolve em diferentes espaços, sendo um deles, a escola. A partir dessa definição a educação é reconhecida pelo Art. 1, do Título I da referida Lei, de forma que “abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Brasil, 1996). O racismo não é um fenômeno novo, assim como a invisibilização de coletivos negros, indígenas, ciganos. Contudo,

O debate atual sobre as relações étnicas na sociedade brasileira leva em consideração que diferentes grupos étnicos a constitui, mesmo que ao longo do processo histórico, diferentes dispositivos foram utilizados por parte do Estado brasileiro, no sentido de assimilar essa diversidade étnica ao discurso hegemônico da Nação, como aconteceu com os povos indígenas, quilombolas e com a população afro-brasileira. Todavia, é possível afirmar que, atualmente, (fenômeno que vem se constituindo desde as últimas décadas do século passado) diferentes grupos étnicos em nosso país, principalmente aqueles que sofreram a tentativa de invisibilização durante séculos, a exemplo de coletivos negros e indígenas, têm reafirmado seus pertencimentos étnicos em distintos espaços da sociedade, realçando suas diferenças (Souza; Santana, Santana, 2020, p. 215).

Sobre essa afirmação, Gomes (2020, p. 143) esclarece que “o entendimento conceptual sobre o que é racismo, discriminação racial e preconceito, poderia ajudar ao/as educadores/as a compreenderem a especificidade do racismo brasileiro e auxiliá-los a identificar o que é uma prática racista e quando esta acontece no interior da escola.” A autora ao discutir algumas estratégias de atuação no trato das relações raciais no contexto escolar atribui papel importante formação de professores para que “pudessem vivenciar, analisar e propor estratégias de intervenção que tenham a valorização da cultura negra e a eliminação de práticas racistas como foco principal” (p.143).

Afinal, a educação antirracista, como modo cotidiano de conviver com a diversidade na escola, poderá promover a desconstrução dos preconceitos e dos efeitos do racismo que ainda permeia o imaginário social e, a sua implementação pode contribuir com outras formas de relações sociais mais justa e igualitária na sociedade e na escola brasileira.

Currículo e educação para as relações étnico-raciais no Documento Curricular da Bahia – DCRB

O tema currículo e educação para as relações étnico-raciais tem suscitado muitas discussões nas últimas décadas e tem provocado muitos questionamentos sobre a escola de educação básica e, no estado da Bahia desde a criação do Documento Curricular Referencial da Bahia – DCRB (Bahia, 2022), as escolas de educação básica na Bahia tem buscado espaços de discussão, diálogos, reflexões e formação de professores e gestores para a apresentação e implementação deste documento.

Esse documento é reconhecido pelo Estado da Bahia e Secretaria de Educação do Estado, como o “normativo estadual que visa orientar os Sistemas, as Redes e as Instituições de Ensino da Educação Básica do Estado, na elaboração dos seus referenciais curriculares e/ou a organização curricular escolar, por meio dos seus Projetos Políticos Pedagógicos - PPP” (Bahia, 2022, p. 3). Segundo informações documentais, o DCRB, v. 2, Etapa Ensino Médio, é resultado de uma construção coletiva e democrática, criado a partir do Regime de Colaboração entre o Ministério da Educação e Cultura – MEC, o Consed e a Undime e foi fundamentado na LDB n. 9.394/96, na Base Nacional Curricular Comum - BNCC do Ensino Médio, nas Diretrizes Curriculares Nacional – DCN do Ensino Médio e nos Referenciais para Elaboração dos Itinerários Formativos e a sua finalidade é se constituir como o instrumento pedagógico que deverá orientar os processos de ensino e aprendizagem na etapa do Ensino Médio, mostrando as competências e habilidades para a Formação Geral Básica e para os Itinerários Formativos (Bahia, 2022).

Do ponto de vista teórico, há várias definições para o currículo a partir das diversas correntes de pensamento, porém há um aspecto em comum para a definição de currículo: “a ideia de organização, prévia ou não, de experiências/situações de aprendizagem realizadas por docentes/redes de ensino de forma a levar a cabo um processo educativo” (Lopes; Macedo, 2011, p. 19). Neste texto, optamos por uma perspectiva de currículo baseada nos Estudos Pós-Colonial, visto que a educação para as relações étnico-raciais visa combater os efeitos da colonialidade que ainda persistem no imaginário social brasileiro, nas relações de poder e, logo, nos currículos escolares. Para Moreira e Silva (2002, p. 8),

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal - ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação

Os autores (2002) advertem sobre a intencionalidade do currículo, como ele não é neutro, visa a manutenção ou desconstrução de privilégios arraigados no processo de construção do conhecimento. Esse conhecimento é elaborado a partir da compreensão do tipo de sujeito que se deseja formar, além de decidir pela identidade individual e coletiva que se pretende formar, que sociedade deseja construir e qual ideologia é preciso transmitir para a manutenção do pensamento hegemônico ou não. Embora o currículo formal seja, em certa medida, predeterminado e padronizado, se considerarmos os documentos oficiais, a partir de conhecimentos acumulados, descontextualizados da realidade das salas de aula, na maioria das vezes, ele não é apenas ideias e abstrações, mas também, um documento construído na prática a partir das experiências e vivências dos profissionais envolvidos na sua elaboração. Daí, é possível perceber o seu aspecto político, o que possibilita diferentes olhares sobre uma dada realidade e diferentes produções de conhecimento. Nesse sentido, o currículo é considerado um “artefato social e cultural” (Moreira, Silva, 2002, p. 7). Para Silva (1995), o currículo tem de ser visto em suas ações e em seus efeitos. Nessa perspectiva, o currículo é dinâmico e dialético dado à possibilidade de adequação à realidade e de inferências que podem sofrer na ação cotidiana.

Se o currículo é aquilo que fazemos com os materiais recebidos, então, apesar de todos os vínculos desses materiais com a relação de poder, ao agir sobre eles, podemos desviá-los, refratá-los, subvertê-los, parodiá-los, carnavalizá-los, contestá-los. Por outro lado, se, ao produzir o currículo, somos também produzidos, é porque podemos ser produzidos de formas muito particulares e específicas. Flagrá-las e identificá-las constitui, assim, uma ação fundamental e política (Silva, 1995, p. 195).

Assim, apesar do currículo consistir em uma organização de conhecimentos sistematizados, o autor (1995) procura mostrar a possibilidade da elaboração do currículo se constituir num “conhecimento outro”, em que os diferentes sujeitos e seus saberes estejam ali representados e valorizados. Para tanto, é preciso compreender a educação como um processo de formação política, cidadã e, para isso, é preciso superar a concepção de neutralidade e tomar o currículo como “um documento de identidade” (Silva, 2010), um espaço da diversidade e da diferença. O problema é que a escola é reconhecida “como um espaço da diversidade, mas sempre recebeu críticas sobre as suas dificuldades para acolher, contemplar, abraçar, respeitar as diferenças e, por outro lado, é criticada pela sua estrutura autoritária, elitista, hierárquica, classista, machista, racista” (Ferreira, 2020, p. 55). Freire (2005) diz que é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político. E,

Estudar História e Cultura Afro-Brasileira e Africana é também um gesto político, questionador de paradigmas eurocêntricos que costumeiramente marginalizam, desqualificam, negam as contribuições dos africanos para a

humanidade. Estudar história e cultura de povos africanos para a humanidade. Estudar história e cultura de povos africanos exige dos professores e estudantes, negros e não negros, aprender a identificar, criticar, desconstruir distorções, omissões, avaliações baseadas em preconceitos, construir novas significações (Silva, 2010, p. 45).

Portanto, a inserção ou exclusão da temática étnico-racial no currículo e na prática pedagógica é uma escolha política. O currículo não é apenas uma transmissão de conhecimento, não se restringe apenas ao cognitivo, mas à construção dos sujeitos e de identidades individuais e coletivas

Se quisermos examinar o poder, devemos examinar as divisões e, sobretudo, aquilo que as divisões implicam em termos de inclusão e exclusão. Quais estão incluídos e quais conhecimentos estão excluídos do currículo? Quais grupos sociais estão incluídos – e de que forma estão incluídos – e quais grupos sociais estão excluídos? Como resultado dessas divisões, dessas inclusões e exclusões, que são divisões sociais – de gênero, raça, classe – são produzidas ou reforçadas? (Silva, 1995, p. 197).

Nesse sentido, o questionamento sobre o poder e as concepções de currículo mostram novos mapas políticos e culturais e de que modo se definem quais conhecimentos devem (ou não) ser ensinados para reforçar/produzir, negar, ou contestar ideologias consideradas hegemônicas. Portanto, é preciso elaborar uma proposta curricular capaz de desconstruir o texto racial do currículo, questionar as narrativas hegemônicas de identidade, de cultura e de conhecimento, isto é, buscar formas para a “descolonização do currículo” (Gomes, 2012). Pois, não há dúvida de que

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciámos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos (2012, p. 102).

Assim, a mediação do processo de ensino/aprendizagem para as relações étnico-raciais não requer apenas material didático, mas acima de tudo, o conhecimento necessário para sua condução. E, nesse sentido, Gomes (2012) aponta “a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos.” A invisibilidade, a folclorização e a desvalorização e o silêncio sobre dos grupos racializados como protagonistas da construção da sociedade brasileira ainda se constituem um desafio colocado para o currículo escolar, apesar de algumas iniciativas de ações afirmativas desenvolvidas no decorrer das últimas décadas no país, a exemplo da Lei n. 10.639/03 e Lei n. 11.645/08 que visam mudanças no currículo, na tentativa de corrigir o déficit histórico de desigualdades raciais entre brancos e não brancos no Brasil. A autora (2012) ainda chama a atenção para a compreensão de que a introdução da Lei n. 10.639/03, nos currículos escolares, deve ser valorizada “não como mais disciplinas e novos conteúdos, mas como uma mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico. Pois, na sua compreensão, assim, “poderá romper com o silêncio e desvelar esse e outros rituais pedagógicos a favor da discriminação racial” (p. 105) E, nesse sentido, Gonçalves e Silva (2001) afirmam que “as Africanidades Brasileiras abrangem diferentes áreas, não precisam, em termos de programas

de ensino, constituir-se numa única disciplina, pois podem estar presentes, em conteúdos e metodologias, nas diferentes disciplinas constitutivas do currículo escolar” (p 158).

Ao analisar o Documento Curricular Referencial da Bahia- DCRB, para o Ensino Médio, identificamos alguns avanços no campo curricular, ainda que, na prática do cotidiano escolar, não tenha logrado efeitos exuberantes, mas do ponto de vista de orientação institucional, a educação antirracista está colocada como um dos primeiros eixos estruturantes para a educação baiana.

Os eixos estruturantes do DCRB são pilares que deverão perpassar toda a organização curricular das Instituições de Ensino de Educação Básica, públicas e privadas, da Bahia, visando reafirmar o compromisso do Estado com a formação integral de todos/as os/as estudantes, em uma perspectiva equânime e emancipatória, para a promoção dos direitos humanos, civis e sociais dos/as mesmos/as, para a erradicação de quaisquer formas de discriminação, práticas preconceituosas, racistas, LGBTQfóbicas, machistas, misóginas e xenofóbicas, tendo como horizonte o fortalecimento permanente dos princípios republicanos de um estado democrático de direito.

A abordagem dos Eixos deve estar presente nas práticas docentes e nas relações interpessoais entre os/as representantes dos segmentos que compõem a comunidade escolar, a partir de uma proposta política e pedagógica que traz no seu bojo a apropriação dos conhecimentos científicos como principal referência para a compreensão histórica dos fenômenos sociais, objetivando a superação dos fenômenos violentos, excludentes e discriminatórios. (Bahia, 2022, p. 35).

O DCRB (Bahia, 2022) traz cinco eixos estruturantes para a educação baiana do ensino médio, sendo a educação antirracista, ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira o primeiro eixo. Nele, há um reconhecimento das lutas do Movimento Negro para esse avanço na educação a partir da promulgação da Lei n. 10.639/03 e reconhece que a superação do racismo não é uma tarefa fácil para uma sociedade que viveu as desastrosas e desumanas experiências coloniais, e seus efeitos ainda persistentes do imaginário social, nas relações interpessoais, “bem como nas estruturas sociais, no mercado de trabalho, no acesso à saúde, na segurança pública e demais setores da sociedade” (Bahia, 2022, p. 36). Ademais reconhece também que escola não é uma instituição isolada da sociedade, o currículo não é neutro (Silva, 1995), posto que é produzido e reproduzido nessas relações marcadas pela colonialidade, “portanto sujeitos em processo de ensino e aprendizagem também produzem e/ou reproduzem contradições históricas, sociais, raciais e econômicas.” (Bahia, 2022, p. 36). O referido documento, ao defender a educação antirracista como essência para formação dos estudantes, orienta o trabalho docente para correntes de pensamento que desconstruam a colonialidade e preconiza em seu texto que

[...] a compreensão da promoção de uma educação antirracista inclui a necessidade de ampliar o olhar para as diferentes experiências da população negra, considerando as suas realidades locais e territoriais, modos e subjetividades das crianças, jovens e adultos, bem como pode ser conduzida pela autonomia docente, com base em pedagogias, metodologias, perspectivas e correntes teóricas, tais como: pós-colonial, decolonial, descolonial, afrocentrada, com base nas perspectivas do

Movimento Mulherismo Africana, Feminismo e Negros, considerando a interseccionalidade, entre outras perspectivas (Bahia, 2022, p. 36).

Esse documento procura mostrar a importância do compromisso com o combate ao racismo e a todas as formas de discriminação a partir da educação, além da formação docente para a implementação de uma educação antirracista e decolonial, questionamentos sobre cultura e conhecimento eurocêntrico hegemônico, refletidos no currículo escolar, nos materiais didáticos, nas práticas docentes, nas relações interpessoais como condição *sine qua non*, para que as “verdades” dos conhecimentos trabalhados possam ser refletidas e contestadas. Césaire (2020) lembra que é preciso refazer as formas de pensar a ciência, o conhecimento e contestar o pensamento absurdo, colonizador, e refletir sobre as inverdades que ainda perduram ao longo da história das sociedades contemporâneas, por exemplo: “O Ocidente inventou a ciência. Somente o Ocidente sabe pensar; que nos limites do mundo ocidental começa o tenebroso reino do pensamento primitivo, que, dominado pela noção de participação, incapaz de lógica, é o próprio retrato do pensamento falso” (p. 67). Assim, o autor nos ajuda a pensar a descolonização na produção do conhecimento, questionar como a Europa exerce seu poder a partir de inverdades, uma vez que ela nega a existência de saberes outros. Nessa perspectiva, a descolonização dos currículos implica em compreender a naturalização das diferenças culturais entre grupos humanos por meio de sua codificação com a ideia de raça, forjada pelo pensamento moderno ocidental para exercer a dominação e exploração, além de considerar que tudo aquilo que é não-europeu é percebido como passado, primitivo, não credível de valor. Portanto, como afirma Gomes (2012, p. 107), à luz de Quijano (2005), é preciso “compreender a naturalização das diferenças culturais entre grupos humanos por meio de sua codificação com a ideia de raça; entender a distorcida relocalização temporal das diferenças, de modo que tudo aquilo que é não-europeu é percebido como passado”. Sendo que,

[...] a descolonização do currículo, implica em conflito, confronto, negociações e produz algo novo”. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente (Gomes, 2012, p. 107).

Por fim, é possível compreender que a educação antirracista e o combate aos privilégios da branquitude no currículo do Ensino Médio podem ser considerados um avanço, e se valorizados pelas escolas podem ser observados e justificados como uma ruptura epistemológica no campo da educação e do ensino no estado da Bahia e, assim, tomados como instrumentos de descolonização dos currículos, do conhecimento e do saber no espaço escolar.

À guisa de conclusão

A educação para as relações étnico-raciais nos currículos escolares e a desconstrução das ideias de democracia racial e o combate aos privilégios da branquitude são postos-chaves para o enfrentamento ao racismo e seus efeitos desastrosos, que são manifestados,

cotidianamente, das mais variadas formas na sociedade brasileira.

Desse modo, o conhecimento a respeito da história e cultura africana e afro-brasileira, bem como dos processos de subalternização, invisibilidade e silenciamentos dos sujeitos racializados, a exemplo dos negros e indígenas, é um dos caminhos possíveis ao desenvolvimento do processo de descolonização dos currículos escolares. E a escola é reconhecida como um dos espaços privilegiados para a desconstrução dos efeitos da colonialidade que transcende as particularidades do colonialismo histórico que não desapareceu com a independência e/ou descolonização, e seus efeitos ainda permanecem no imaginário, nas ações cotidianas das pessoas, nas relações interpessoais, nos discursos e outros modos de agir, pensar, fazer nas relações sociais que levam a naturalizar as desigualdades sociais, raciais.

Como também, a prática pedagógica voltada para a Educação das Relações Étnico-Raciais no cotidiano das escolas ainda é um desafio, seja por falta de material ou pela não identificação dos educadores com a temática devido ao processo de colonialidade do poder, do saber e do ser que ainda opera na sociedade e, por conseguinte, nas nossas mentes, como aponta Quijano (2002). É sabido que os/as professores/as foram formados a partir de um currículo monocultural, marcado pela colonialidade que forja a normalidade, em que a cultura eurocêntrica é tomada como padrão a ser seguido.

Diante desse entendimento, retomamos Gomes (2008) quando aponta a necessidade da formação inicial e continuada de professores/as voltada a desnaturalizar o lugar ocupado pela diversidade étnico-racial na escola. Munanga (2001) afirma que não há dúvida de que a transformação de nossas cabeças de professores/as é uma tarefa preliminar importantíssima na luta contra o racismo.

Nessa perspectiva, a formação continuada desses profissionais sobre relações étnico-raciais poderá contribuir para desvelar o mito da democracia racial, mostrar que não há existência de uma harmonia racial quando os preconceitos, a discriminação e a exclusão da diferença e da diversidade se fazem presentes nas relações sociais. Assim, a educação das relações étnico-raciais atua no processo de descolonização dos currículos e, para Gomes (2012), essa é uma condição para a conscientização da importância de superar a perspectiva eurocêntrica do conhecimento e do mundo e torna-se um desafio à escola e professores/as, assim como para a elaboração do currículo e à formação e saberes docentes.

Enfim, podemos considerar que o DCRB (Bahia, 2022) para o Ensino Médio na Bahia representa um avanço na implementação da lei 10.639/03, uma vez que traz a educação antirracista para o currículo oficial, como um dos seus eixos estruturantes da educação básica baiana, apesar da escassez de material didático e de uma política de formação continuada de professores. Sendo, portanto, um processo que sugere a realização de uma educação antirracista, contudo, demanda mudanças também no modo como professores/as lidam com a diversidade racial, as discriminações e preconceitos, considerando que a luta contra o racismo é tarefa de todos/as e não apenas da população negra.

Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro, Jandaira, 2020.

- ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: 2011.
- BAHIA. Secretaria da Educação. **Documento Curricular Referencial da Bahia: Etapa Ensino Médio**. v. 2, Salvador, BA: Superintendência de Políticas para Educação Básica - SPEB/Secretaria da Educação, SEC-BA, 2022.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e África**. Brasília, Ministério da Educação, 2005.
- BRASIL. **Lei n. 11.645/08 de 10 de março de 2008**. Diário Oficial da União, Brasília, 2008.
- BRASIL. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.
- BRASIL. Ministério de Educação. **Lei n. 9.394 Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.
- CAVALLEIRO, Eliane. Educação Antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor. *In*: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 141-160.
- CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Tradução Claudio Willer. São Paulo: Veneta, 2020.
- FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Tradução Lígia Fonseca Ferreira e Regina Salgado Campos. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.
- FREIRE, Paulo, **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 46. ed. São Paulo, Cortez, 2005.
- FERREIRA, Maria de Fátima de Andrade. Educação, diversidade e igualdade de direitos na escola. *In*: SANTANA, José Valdir Jesus de; FERREIRA, Maria de Fátima de Andrade (Orgs.). **Diversidades, igualdade de direitos e cidadania na escola e na sociedade brasileira**. Vitória da Conquista, BA: Edições UESB, 2020. p. 17-68.
- GOMES, Nilma Lino. **Movimento negro educador: saberes construídos na luta por emancipação**. Belo Horizonte: Vozes, 2017.
- GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. **Currículo Sem Fronteiras**, v.12, n.1, jan./abr. p. 98-109, 2012.
- GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: discutindo algumas estratégias de atuação. *In*: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC, 2005. p. 143-154.
- GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e antirracismo no Brasil**. 3 ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Análítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. *In*: COSTA, Joaze Bernadino; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 27-53.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) **Currículo, cultura e sociedade**. Tradução de Mana Aparecida Baptista, 6. ed. São Paulo, Cortez, 2002.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires, CLACSO, 2005. p. 227-278.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Revista Novos Rumos**, v. 17, n. 37, maio/ago., p. 4-25, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. Belo Horizonte: Autentica, 2021. (Coleção para um novo senso comum, v. 4)

SANTOS, Boaventura de Sousa. A ecologia de saberes. *In*: **A gramática do tempo**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 137-165.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Estudos Afro-Brasileiros: africanidades. *In*: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 37-54.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**. Porto Alegre, RS, ano XXX, v. 30, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: Territórios Contestados. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 190-207. (Coleção Estudos Culturais em Educação)

SOUZA, Juciara Permínio de Queiroz; SANTANA, José Valdir Jesus de; SANTANA, Marise de. Produzindo corpos e pertencimentos étnicos: reflexões introdutórias com base em um grupo de dança em Ilhéus. *In*: SANTANA, José Valdir Jesus de; FERREIRA, Maria de Fátima de Andrade (Orgs.). **Diversidades, igualdade de direitos e cidadania na escola e na sociedade brasileira**. Vitória da Conquista, BA: Edições UESB, 2020. p. 215-246.

WILLIAMS. Eric. **Capitalismo e escravidão**. Tradução Carlos Nayfeld. Rio de Janeiro: Ed. Americana. 1975.