

HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NOS CURRÍCULOS DA FAETEC

Luiz Fernandes de Oliveira ¹

Em agosto de 2007, o Governo do Estado do Rio de Janeiro instituiu o Núcleo de Estudos Étnico-Raciais e Ações Afirmativas – NEERA - da Fundação de Apoio às Escolas Técnicas - FAETEC. Este se constitui como o primeiro Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro na Educação Básica do Estado. O NEERA é um órgão responsável pela implementação de formação continuada, pesquisa e políticas de ação afirmativa de promoção da diversidade e igualdade racial nas escolas da FAETEC.

A instituição do NEERA expressa uma demanda política de docentes desde a fundação da FAETEC em 1997, em função da presença de discriminações e racismo no cotidiano escolar. Desde então, o NEERA está se consolidando como um espaço de políticas públicas de promoção da igualdade racial e como um programa de reeducação das relações étnico-raciais.

As reflexões que apresentamos neste texto descrevem parte dessa experiência institucional. A partir de uma perspectiva teórica questionadora do eurocentrismo, identificamos como fundamental a produção do grupo “Modernidade/Colonialidade”, formado por intelectuais de diferentes procedências e inserções, que busca construir um projeto epistemológico e político a partir de uma crítica à modernidade ocidental em seus postulados históricos, sociológicos e filosóficos.

A FAETEC é uma instituição de ensino profissionalizante que abriga dezessete unidades escolares. Desde a sua fundação, já existiam docentes preocupados com as questões étnico-raciais em educação, que realizavam trabalhos pedagógicos voltados para uma educação das relações étnico-raciais e uma releitura das histórias dos povos africanos subalternizados pelo ocidente.

Mas é a partir da Lei 10.639/03 que se inicia uma articulação interdisciplinar entre alguns docentes da FAETEC, visando à reestruturação curricular proposta pela referida Lei. Após a realização de diversas atividades pedagógicas, seminários e produção de materiais didáticos em 2006, alguns professores formulam a proposta de criação do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros – NEAB. Entretanto, o período da gestão administrativa daquele ano estava terminando e, com a perspectiva de uma nova gestão, não foi possível consolidar a proposta.

¹ Professor Assistente da UERJ e da FAETEC. Doutorando em Educação pela PUC – Rio.

A nova gestão da FAETEC, em 2007, numa atitude de reconhecimento do trabalho acumulado pelos docentes, convida três deles para continuar o trabalho pedagógico, visando à implementação imediata da Lei 10.639. A proposta não se constituía na fundação do NEAB, mas na criação do Núcleo de Estudos Étnico-Raciais e Ações afirmativas, que incorporava vários objetivos de políticas de ações afirmativas.²

Portanto, o que podemos constatar é uma intencionalidade da FAETEC em promover os objetivos estipulados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais em Educação. Entretanto, o início deste trabalho é repleto de desafios, impasses e tensões teóricas e empíricas, principalmente no campo do ensino de história.

A Lei 10.639/03 é fruto de um processo histórico de lutas do movimento negro pela inclusão da história e culturas africanas e afro-brasileiras nos currículos da Educação Básica. Entretanto, a novidade que estes dispositivos apresentam é que, *pela primeira vez na história das legislações educacionais*, há uma obrigatoriedade de conteúdos a serem ministrados no âmbito das disciplinas curriculares.

A partir desta perspectiva inicial, devemos considerar duas questões: primeiro que a fundamentação teórica da Lei 10.639, expressa no parecer do CNE, estabelece alguns princípios e fundamentos bem explícitos e, em segundo lugar, o fato de que estes não se apresentam em conformidade com a ampla tradição curricular praticada nos sistemas de ensino e por grande parte dos docentes. Assim, a questão das novas Diretrizes Curriculares, postas como uma política de gestão curricular, já se apresenta como um desafio teórico e prático.

Reflexões docentes sobre a nova legislação.

Em nossa leitura atenta às novas Diretrizes Curriculares, identificamos, dentre seus objetivos, a garantia do igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira e

² Encontramos nos documentos da FAETEC a seguinte proposta: “(...) na perspectiva de promoção da igualdade racial e de valorização do legado histórico-cultural e tecnológico africano e afrodescendente nas escolas técnicas da rede FAETEC, o NEERA pretende: 1) desenvolver atividades de informação e formação teórica, política e profissional de docentes e discentes; 2) produzir pesquisas, estudos, tecnologias e materiais didático-pedagógicos; 3) articular o desenho de ações afirmativas; 4) articular intercâmbios pedagógicos com outras instituições de ensino públicas e privadas”. (FAETEC – Programa de Inclusão. Núcleo de Estudos Étnico-Raciais e Ações Afirmativas. *Projeto Político-Pedagógico de promoção da igualdade étnico-racial nas escolas técnicas da rede FAETEC*. Rio de Janeiro: Fundação de Apoio às Escolas Técnicas do Rio de Janeiro, 2007.)

da proposição dos conteúdos para conduzir a reeducação das relações étnico-raciais por meio da valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos.

Esta demanda responde às reivindicações de políticas de ações afirmativas, reparações, reconhecimento e valorização de histórias, culturas e identidades dos movimentos sociais negros. Busca combater o racismo a partir do reconhecimento estatal e propõe a divulgação e produção de conhecimento que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico para interagirem com direitos garantidos e identidade valorizada.

Estas orientações, segundo o texto do CNE, é uma decisão política, com fortes repercussões pedagógicas e dizem respeito a todos os cidadãos numa sociedade multicultural e pluriétnica, ou seja, trata-se de ampliar o foco dos currículos, do eurocêntrico para o reconhecimento da diferença. É mais do que uma inclusão, é o repensar de relações e procedimentos interculturais. Assim, as principais noções que fundamentam o texto do CNE dizem respeito à igualdade básica dos sujeitos de direitos e o reconhecimento dos grupos étnico-raciais, a partir da perspectiva de que não existe uma identidade humana universal.

O claro objetivo das novas diretrizes mobiliza discussões e possibilidades de ações pedagógicas que não são novidades para a grande maioria dos docentes, ou seja, o currículo e a formação docente. Neste sentido, quando o NEERA se apresenta às unidades de ensino da FAETEC, discussões teóricas e pedagógicas, como a questão da igualdade e da diferença, se revelam na forma de tensões, impasses e desafios a serem resolvidos.

Questionamentos se apresentam em relação à legislação, tais como: não é possível um tratamento diferenciado aos alunos negros, pois a escola é para todos, o questionamento da categoria raça além da afirmação de que no Brasil não existe racismo. As discussões, por outro lado, se concentram na falta de material pedagógico, na falta de tempo para um investimento pedagógico para aplicação da Lei e na afirmação da necessidade de uma reinterpretção da história do Brasil.

Enfim, os desafios estão se manifestando sob os diversos aspectos, principalmente sobre uma velha discussão de definição de currículos, mas também sobre a tensão epistemológica entre a formação inicial docente e os fundamentos das diretrizes curriculares, expressa na redefinição de conceitos, noções e interpretações da história brasileira.

Os desafios do NEERA

Diante desses desafios, o NEERA vem organizando iniciativas que deem conta de uma proposta de reestruturação curricular para implementar a Lei. Com base em outras experiências, o NEERA promove a formação de um grupo de estudos, cursos de extensão para docentes, publicações, pesquisas sobre o estado da discussão racial nas escolas e intercâmbios com outras entidades governamentais e acadêmicas.

Entretanto, essas iniciativas não se limitam a uma proposta de gestão curricular, mas incluem também a problematização sobre as mediações necessárias a serem realizadas entre o declarado em Lei e o praticado nas unidades de ensino. Um exemplo bem complexo destas problematizações se expressa nas discussões com professores de história. Se por um lado há uma consciência da necessidade de revisão dos conteúdos de história e uma mudança metodológica da história ensinada, por outro, há mais resistências quanto a inclusão de uma temática no qual se afirma que não “há nada escrito ou formulado”.

Em dois cursos de extensão promovidos pelo NEERA, que contaram com a presença de vários docentes, testemunhamos relatos sobre a grande resistência de docentes em promover uma mudança curricular de grande porte como esta. Das questões mais levantadas e discutidas no curso, uma delas foi a necessidade que o docente tem de pesquisar e se informar sobre as novas leituras da história, além da adoção de alguns procedimentos e enfrentamentos de conflitos raciais nas escolas.

Nos últimos anos, a literatura acadêmica vem aprofundando e consolidando novas pesquisas e novos olhares sobre a história do ocidente, mais especificamente os processos de colonização européia e suas conseqüências no mundo constituído pelos sujeitos que viveram processos de colonização. Expressão disso é o trabalho de Moore (2007) quando nos fornece informações e conhecimentos sobre a história da África e suas relações com o Brasil. O autor analisa que a maioria dos historiadores banaliza os efeitos do racismo na interpretação histórica, e mais, afirma que é necessário por a África no lugar certo, ou seja, este continente além de ser o berço da civilização humana, contribuiu decisivamente em muitos aspectos para o desenvolvimento do conjunto da humanidade e não somente no Brasil. Por isso, se faz necessário um rigor metodológico, teórico e pedagógico, no momento da difusão de materiais didáticos e no próprio processo de ensino-aprendizagem.

Tais leituras, que desafiam docentes formados por uma visão eurocêntrica, criam certo desconforto acadêmico e mobilizam a percepção de que esses mesmos docentes necessitam realizar um investimento em pesquisa e formação profissional.

A elaboração das respostas constitui os limites e possibilidades do NEERA na aplicação das novas diretrizes curriculares, pois abre-se uma disputa epistemológica quanto à interpretação da história e as perspectivas de análise social das relações raciais. O impasse epistemológico é um dos mais evidentes, na medida em que as Diretrizes Curriculares estabelecem, por exemplo, algumas determinações de conteúdo no ensino de história que, além do fato de estarem ausentes nas formações iniciais dos docentes, mobilizam uma reorientação epistemológica da interpretação da história³.

Para Moore (2007) contar a história da África, é dar um estatuto epistemológico aos povos subalternizados e deslocar o foco de constituição e dinâmica da própria formação do ocidente europeu e da nação brasileira. Esta desconstrução pode gerar confusões e até uma reação conservadora, pois se trata de um profundo questionamento a uma interpretação histórica hegemônica que perpetrou uma “rejeição ontológica do outro” (MOORE, 2007).

Neste aspecto, tem conseqüências na construção do conhecimento histórico, à medida que se propõe a descrição do desenvolvimento tecnológico, científico e filosófico da África no período pré-colonial.⁴ Ou seja, falar de contribuição científica e filosófica para o ocidente ou de tecnologias como a mineração é, de fato, desconstruir as bases epistemológicas, por exemplo, do papel civilizatório dos africanos escravizados no Brasil⁵.

Assim, do ponto de vista da construção do conhecimento histórico, fica evidente que um giro epistemológico, com base em pesquisas internacionais recém-publicadas, está sendo

³ Nas Diretrizes se afirma: “Em História da África, tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil e serão abordados temas relativos: - ao papel dos anciãos e dos griots como guardiões da memória histórica; - à história da ancestralidade e religiosidade africana; - aos núbios e aos egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade; - às civilizações e organizações políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbábwe; - ao tráfico e à escravidão do ponto de vista dos escravizados; - ao papel dos europeus, dos asiáticos e também de africanos no tráfico; - à ocupação colonial na perspectiva dos africanos; - às lutas pela independência política dos países africanos; - às ações em prol da união africana em nossos dias, bem como o papel da União Africana, para tanto; - às relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora; - à formação compulsória da diáspora, vida e existência cultural e histórica dos africanos e seus descendentes fora da África; - à diversidade da diáspora, hoje, nas Américas, Caribe, Europa, Ásia; - aos acordos políticos, econômicos, educacionais e culturais entre África, Brasil e outros países da diáspora”. (BRASIL. Parecer 03/2004 do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação. Brasília: MEC, 2004.).

⁴ A esse respeito as diretrizes curriculares são bem explícitas: “O ensino de Cultura Africana abrangerá: - as contribuições do Egito para a ciência e filosofia ocidentais; - as universidades africanas Tamkotu, Gao, Djene que floresciam no século XVI; - as tecnologias de agricultura, de beneficiamento de cultivos, de mineração e de edificações trazidas pelos escravizados, bem como a produção científica, artística (artes plásticas, literatura, música, dança, teatro) política, na atualidade”. (BRASIL. Parecer 03/2004 do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação. Brasília: MEC, 2004).

⁵ Segundo Costa e Silva (2007), a época da mineração no Brasil só foi possível devido aos conhecimentos milenares dos africanos das técnicas de metalurgia, fundição de metais e extração de minérios no sub-solo. Ressalta ainda que até a revolução industrial, os europeus não dominavam, com tanta propriedade, as técnicas da metalurgia como faziam algumas sociedades africanas há milhares de anos.

proposto aos sistemas de ensino e principalmente aos docentes, no que tange à interpretação da história da constituição da nacionalidade brasileira.

Portanto, ao NEERA não caberia somente a exigência de obrigatoriedade de aplicação das novas diretrizes, mas também uma mediação estratégica entre as determinações das diretrizes e um enfoque eurocêntrico que é hegemônico no ensino de história que vem, tradicionalmente, fundamentando uma prática de ensino da maioria dos docentes.

Neste aspecto, identificamos um potencial de ação do NEERA, à medida que, com as Leis na mão, se potencializa uma ação transformadora, se mobiliza uma reflexão por dentro das instituições escolares, contribuindo junto aos movimentos sociais, para abrir uma “porta para a sociedade inteira reavaliar as bases da fundação do Brasil como entidade histórica nos tempos modernos (...)”. (MOORE, 2007:15).

Entretanto, há o limite do próprio ritmo desta transformação, ou seja, o incômodo acadêmico neste giro epistemológico não promove automaticamente aquilo que o NEERA estabelece com uma de suas prioridades, ou seja, a reestruturação curricular e sua efetiva aplicação didática. Há que se contar com as reações docentes, não necessariamente reacionárias, mas por conta de toda uma tradição histórica eurocêntrica e hegemônica no ensino de história.

O NEERA procura responder a esta questão utilizando-se do mecanismo da politização do debate, vinculando questão racial e demandas por uma maior valorização e qualificação docente por parte da FAETEC. Esse é um limite crucial das ações do NEERA. Mas a consideração da necessidade de uma politização, que envolve uma profunda e insistente discussão sobre os meandros do racismo no contexto escolar, estabelece, para os membros do NEERA e do grupo de estudos em formação, uma postura militante e ideológica na perspectiva anti-racista. Por conseqüência, esta postura interfere na questão teórica do investimento dessa política de gestão.

Neste sentido, apresentamos aqui uma reflexão realizada atualmente por alguns intelectuais de diferentes procedências e inserções, que buscam construir um projeto epistemológico, ético e político a partir de uma crítica à modernidade ocidental em seus postulados históricos, sociológicos e filosóficos.

Em julho de 2002, Arturo Escobar, antropólogo colombiano e professor da Universidade da Carolina do Norte, apresentou um trabalho no III Congresso Internacional de Latinoamericanistas em Amsterdã, intitulado “Mundos e conhecimentos de outro modo”⁶, no

⁶ ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimientos de otro modo. In: <http://www.decoloniality.net/files/escobar-tabula-rasa.pdf>

qual fazia referência ao grupo de pesquisa “Modernidade/Colonialidade”. O trabalho apresentado analisava a perspectiva de um grupo que busca um mundo melhor e um projeto epistemológico novo. Trata-se, em síntese, de uma construção alternativa à modernidade eurocêntrica, tanto no seu projeto de civilização como em suas propostas epistêmicas.

O postulado principal do grupo é o seguinte: “a colonialidade é constitutiva da modernidade, e não derivada” (Mignolo, 2005:75). Ou seja, modernidade e colonialidade são as duas faces da mesma moeda. Graças à colonialidade, a Europa pode produzir as ciências humanas como modelo único, universal e objetivo na produção de conhecimentos além de deserdar todas as epistemologias da periferia do ocidente.

Segundo Nelson Maldonado Torres (2007), colonialismo e colonialidade são dois conceitos relacionados, porém distintos:

O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente desta idéia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da idéia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente. (MALDONADO TORRES, 2007:131).

Assim, o colonialismo é mais do que uma imposição política, militar, jurídica ou administrativa. Este, na forma da colonialidade, chega às raízes mais profundas de um povo e sobrevive apesar da descolonização ou emancipação das colônias latino-americanas, asiáticas e africanas nos séculos XIX e XX.

É preciso lembrar que, com a emancipação jurídico-política da África e da Ásia, foram produzidas reflexões densas e consistentes sobre uma época denominada pós-colonial (Bhabha, 1999; Said, 2001; Hall, 1997), indicando que o colonialismo teria terminado. Apesar de o colonialismo tradicional ter chegado ao seu fim, para os autores do grupo “Modernidade/Colonialidade”, as estruturas subjetivas, os imaginários e a colonização epistemológica, ainda estão fortemente presentes.

Quijano (2005) vai propor o conceito de colonialidade do poder para referir-se à estrutura de dominação que submeteu a América Latina, a África e a Ásia, a partir da conquista. O termo faz alusão à invasão do imaginário do outro, ou seja, sua ocidentalização. Mais especificamente, diz respeito a um discurso que se insere no mundo do colonizado,

porém também se reproduz no lócus do colonizador. Neste sentido, o colonizador destrói o imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o, enquanto reafirma o próprio imaginário. Assim, a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, do mundo simbólico, das imagens do colonizado e impõe novos. Opera-se, então, a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não europeu e a própria negação e esquecimento de processos históricos não europeus. Essa operação se realizou de várias formas, como a sedução pela cultura colonialista, o fetichismo cultural que o europeu cria em torno de sua cultura, estimulando uma forte aspiração à cultura européia por parte dos sujeitos subalternizados. Portanto, o eurocentrismo não é a perspectiva cognitiva somente dos europeus, mas torna-se também do conjunto daqueles educados sob sua hegemonia. Neste sentido, pode-se afirmar que a colonialidade do poder construiu a subjetividade do subalternizado, necessitando, portanto, segundo Quijano (2005), pensar historicamente a noção de raça⁷.

Quijano explicita que o conceito de raça é uma abstração, uma invenção que nada tem a ver com processos biológicos. É no século XVI que se cria a união entre cor e raça, e mais: este conceito, para o autor, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento do capitalismo moderno a partir do século XIX.

Além disso, este conceito operou a inferiorização de grupos humanos não europeus do ponto de vista da produção da divisão racial do trabalho, do salário, da produção cultural e dos conhecimentos. Por isso, Quijano fala também da colonialidade do saber, entendida como a repressão de outras formas de produção de conhecimento não européias, que nega o legado intelectual e histórico de povos indígenas e africanos, reduzindo-os, por sua vez, à categoria de primitivos e irracionais, pois pertencem a uma outra raça.

Esta afirmação da hegemonia epistemológica da modernidade européia, se traduz num racismo epistêmico ou, nas palavras de Grosfoguel (2007), mostra de que modo a “epistemologia eurocêntrica ocidental dominante não admite nenhuma outra epistemologia como espaço de produção de pensamento crítico nem científico” (2007:35).

Walter Mignolo (2005), nesta linha de raciocínio, vai afirmar que as ciências humanas, legitimadas pelo Estado, cumpriram um papel fundamental na invenção do outro. Além disso, essas ciências, incluindo a história, criaram a noção de progresso. Com a idéia de progresso, se estabeleceu uma linha temporal em que a Europa aparecia como superior.

⁷ Como indica Quijano: A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial como pedra angular deste padrão de poder.

Isto significou o que Castro-Gomez (2005) afirma sobre a história e as áreas afins, que, ao estudarem o passado das civilizações, seus produtos culturais e institucionais, permitiram, muitas vezes, elaborar comparações com o mundo europeu e, nesse sentido, justificaram o colonialismo⁸. Para este autor, os cânones, o modelo, o padrão de comparação, é o “centro” da história, ou seja, a Europa. Aqui, o outro foi visto como mera natureza, uma visão que se popularizou no século XVIII e que teve suas repercussões na obra de Hegel sobre a Filosofia da História⁹.

Mignolo (2003) escreve que os espanhóis julgavam e hierarquizavam a inteligência e a civilização dos povos tomando como critério a escrita alfabética. Porém, nos séculos XVIII e XIX, o critério de avaliação passa a ser a história. Ou seja, os povos “sem história” situam-se em um tempo anterior ao presente. Para Mignolo, a expansão ocidental após o século XVI não foi somente econômica e religiosa, mas também das formas hegemônicas de conhecimento, de um conceito de representação do conhecimento e cognição, impondo-se como hegemonia epistêmica, política e historiográfica, estabelecendo, assim, a colonialidade do saber.

Podemos afirmar, concordando com Mignolo (2003), que o discurso da história do pensamento europeu é, de um lado, a história da modernidade européia e, de outro, a história silenciada da colonialidade européia. De fato, enquanto a primeira é uma história de auto-afirmação e de celebração dos sucessos intelectuais e epistêmicos, a segunda é uma história de negações e de rejeição de outras formas de racionalidade e história.

Essa perspectiva nos ajuda a entender as tensões docentes que surgem no momento da intencionalidade de aplicação das diretrizes curriculares. Ou seja, não há possibilidade de aplicação dos diversos materiais existentes no mercado editorial ou naquelas produzidas por órgãos governamentais, se o docente não tiver como perspectiva a necessidade de um outro enfoque histórico e epistemológico.

Assim, pode-se afirmar que há uma “prova de fogo”, do ponto de vista didático, para o NEERA tentar mobilizar esta dimensão da prática de ensino. Ou seja, se partimos do pressuposto de que os docentes intervêm num contexto de múltiplas relações sociais, de natureza prática, e que neste sentido, devem se mobilizar para pedagogizar novos conteúdos, o papel institucional do NEERA requer um trato artesanal e o estabelecimento de estratégias

⁸ Devemos relativizar um pouco esta afirmação de Castro-Gomez, pois essas áreas de conhecimento não foram totalmente hegemônicas por uma visão colonialista ou eurocêntrica.

⁹ É famosa a afirmação de Hegel de que: “A África não é uma parte histórica do mundo. Não tem movimentos, progressos a mostrar, movimentos históricos próprios dela. Quer isto dizer que sua parte setentrional pertence ao mundo europeu ou asiático. Aquilo que entendemos precisamente pela África é o espírito a-histórico, o espírito não desenvolvido, ainda envolto em condições da natureza e que deve ser aqui apresentado apenas como no limiar da história do mundo”. (Hegel, 1999:174)

que possam efetivamente mobilizar uma transformação epistemológica da prática de ensino. Isto se traduz em dois movimentos, que a princípio, estão sendo experienciados pelo NEERA: intervir cotidianamente no contexto das unidades de ensino, com discussões, apresentações de propostas didáticas, além de elaborar recursos didáticos que possibilitem reavaliar a prática docente. Esta é a dimensão artesanal e, a partir de um programa continuado de formação docente, permite construir novos referenciais epistemológicos, tanto do ponto de vista pedagógico como histórico, cultural e social, a partir do ponto de vista étnico-racial. Esta é a dimensão epistemológica.

Este dois movimentos não se constituem como garantias institucionais. Tem-se a compreensão de que tanto as intervenções pedagógicas, como aquelas de gestão curricular, requerem a permanente e necessária ação política e militante no combate ao racismo, pois ao final, não estamos situados num espaço que se restringe à mera gestão institucional, mas a própria existência do NEERA se constitui num espaço eminentemente político e epistemológico, de natureza conflitual e negociada.

Referências bibliográficas:

CASTRO-GÓMEZ, S. Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro. In: **LANDER**, E. (Org.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005, p.189-186.

COSTA E SILVA, A. Como os africanos civilizaram o Brasil. In: “*Vozes da África*”, *Biblioteca Entrelivros*. São Paulo: Duetto Editorial, edição especial n. 6, 2007, p. 64-69.

GROSFUGUEL, R. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. In: *Ciência e cultura*. São Paulo: v.59, nº 2, 2007, p. 32-35.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: **CASTRO-GÓMEZ**, S. y **GROSFUGUEL**, R. (Orgs.) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

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

_____. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: **LANDER**, E. (org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005, p.71-103.

MOORE, C. W. O racismo através da história: da antiguidade à modernidade. In: http://www.ipeafro.org.br/10_afro_em_foco/Moore_Racismo_atraves_da_historia.pdf, 2007.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: **LANDER**, E. (Org.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005, p.227-277.