



POR UMA PEDAGOGIA DECOLONIAL E DE INTERCULTURALIDADE CRÍTICA: REFLEXÕES E NOVAS AÇÕES DE EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL, A PARTIR DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL.

ANNE CAROLINE DE CARVALHO NUNES¹

INTRODUÇÃO

A partir de uma demanda de trabalho de uma Creche Escola² no Rio de Janeiro, sendo esta uma instituição privada e atendendo a crianças de 6 meses até os 5 anos de idade; fui convidada a contribuir com reflexões e propostas para o tema central de trabalho que será realizado em todas as séries da educação infantil, durante todo o ano de 2017.

No momento do convite, a proposta inicial colocada pela direção e professoras foi: “O povo e a cultura brasileira”, sendo este, ressignificado e alterado pelas professoras após o nosso primeiro encontro e definitivamente intitulado: “Brasil e sua diversidade étnico racial”.

O Trabalho concentrará esforços na formação continuada de docentes dessa unidade escolar, com o objetivo de buscar novas e criativas práticas alinhadas a educação étnico-racial, principalmente no que diz respeito à composição da população brasileira e suas origens africanas. As turmas são divididas desta forma, a partir das seguintes faixas etárias:

- Berçário e Eco 1- de 6 meses a 2 anos
- Eco 2 e Eco 3- 2 anos e 1 mês a 4 anos
- Eco 4 e Eco 5- 4 anos e 1 mês a 5 anos

Admitimos a importância de identificar o ambiente de nossa pesquisa: trata-se de um ambiente majoritariamente branco, no que se refere ao pertencimento tanto etnicorracial quanto de classe da maioria dos discentes e de suas famílias; o que por vezes reflete nas

¹ Pós Graduada - Lato sensu - em Ensino de História da África e de Culturas Afro-brasileiras do Instituto Federal de Educação do Estado do Rio de Janeiro – Campus São Gonçalo. Brasil. carvanunes@hotmail.com

² Creche Escola Ecobaby, mais precisamente situada no Bairro de Piratininga, cidade de Niterói, RJ.

intencionalidades do corpo pedagógico. A interseccionalidade entre raça e classe deve ser levantada como questão fundamental para contextualizar e identificar o nosso ambiente de pesquisa e vai em muitos momentos nos auxiliar nos direcionamentos das questões a serem levantadas dentro da escola.

O que embasa nossa pesquisa é a tomada de um posicionamento político em relação à situação das relações étnico-raciais no Brasil. Ela se coloca em oposição a uma proposta de educação hegemônica, no que se refere à reprodução de uma visão positivista e eurocêntrica que foi e ainda é mola propulsora que foi e ainda é propulsora de múltiplas desigualdades que incide sobre a visão que a escola e as pessoas ainda possuem “de Brasil e do brasileiro”, enquanto matéria e identidade cultural essencializada, o que, a título de nossa abordagem, foge à realidade.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS LEIS 10639/03 E 11645/08: ENTRE PROPOSIÇÕES E PRÁTICAS

A partir da LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008 que:

*“Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (...) tornando-os obrigatórios nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, **públicos e privados**, (...) e serão ministrados **no âmbito de todo o currículo escolar**, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.”³*

E das recomendações do Plano Nacional de Educação, expressos através das seguintes afirmações:

“O papel da educação infantil é significativo para o desenvolvimento humano, a formação da personalidade, a construção da inteligência e da aprendizagem. Os espaços coletivos educacionais, nos primeiros anos de vida, são espaços privilegiados para promover a eliminação de qualquer forma de preconceito, racismo e discriminação, fazendo com que crianças, desde muito

³ Encontra-se em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Grifos meus.

pequenas compreendam e se envolvam conscientemente em ações que conheçam, reconheçam e valorizem a importância dos diferentes grupos étnicos raciais para a história e cultura brasileiras.”⁴(BRASIL, MEC, 2003.)

Pretendemos repensar em conjunto com o corpo pedagógico, que aspectos identitários parece ser heterogêneo: em termos de múltiplas formações, faixas etárias, e diferentes identidades étnico raciais, o que vem sendo feito em termos de práticas e bases teóricas que fundamentam as ações pedagógicas em voga. Em suma, pretendemos repensar em conjunto, o que vem ao longo de todo esse tempo, sustentando a formação e a materialidade das ações pedagógicas da maioria desses docentes dentro da Educação Infantil e pré-escolar.

Faz-se necessário intervir na desconstrução de imagens distorcidas e discursos deturpados dos chamados símbolos de matrizes culturais, tese tão difundida tal como Darcy Ribeiro (1995) que também por usa vez, acaba por essencializar a imagem do brasileiro a partir de uma perspectiva multicultural única, homogeneizando a ideia do brasileiro como resultado das “três matrizes”: a indígena, a africana e a portuguesa.

Isso se reflete como já evidenciamos, na proposta primeira do corpo pedagógico da Creche Ecobaby, a partir do tema “O Povo brasileiro e sua cultura.”

Na maior parte dessas formações docentes, ainda perduram práticas alimentadas por um imaginário que é originário de uma construção de identidade nacional e brasileira que pretendia a partir dos anos 30, atender a um projeto de nacionalidade brasileira única, e que nos rendem até hoje, sugerindo um exotismo a todos os símbolos de tudo aquilo que não representa a realidade branca, do colonizador, e que não são resultantes de uma suposta racionalidade ocidental europeia e, portanto, refletindo estranhamento, desconhecimento, preconceito, racismo e discriminação, reforçados já em crianças de mais tenra idade, como bem coloca Cavalleiro:

“A despreocupação com a questão da convivência multiétnica, quer na família, quer na escola, pode colaborar para a formação de indivíduos preconceituosos e discriminadores. A ausência de questionamento pode levar

⁴ Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira.

inúmeras crianças e adolescentes a cristalizarem aprendizagem baseadas, muitas vezes, no comportamento acrítico dos adultos a sua volta.” (2015:20)

Ao abordarmos essa construção identitária eurocentrada do brasileiro, não devemos perder de vista o que a historicidade da construção identitária brasileira nos revela, pois não somente essencializava o brasileiro, mas substancialmente ia ao encontro de um projeto de Brasil e de modernização, que tinham nas teses de Sérgio Buarque (1936) e Gilberto Freyre (1933) sua fundamentação.

Essas teorias ainda recolhem efeitos em práticas pedagógicas eurocentradas na visão de modernidade e racionalidade, por exemplo. A mesma visão que ainda reproduz noções românticas do brasileiro enquanto o “homem cordial” ou que acomoda as desigualdades através da “miscigenação”, sob a égide de um mito de democracia racial, também torna “falaciosa”, para boa parte dos educadores, as denúncias de racismo e das desigualdades consubstanciais de raça, classe e gênero no Brasil.

Os resultados dessas reproduções dentro e fora do país revelam uma visão acrítica sobre as violências e processos de sofrimento pelos quais viveram e ainda vivem, sobretudo as populações negras e etnias indígenas no Brasil.

O PONTO DE PARTIDA NÃO É CRITICAR O EUROCENTRISMO: MAS SIM PRODUZIR UM NOVO DEVIR PEDAGÓGICO, ÉTICO E POLÍTICO.

Definimos, portanto, que a pesquisa dar-se-á a partir de uma proposta de educação antirracista, pois reconhecemos ser possível provocar novas reflexões no corpo docente acerca desses conceitos já utilizados, tensionar para problematizar o que vem sendo realizado, e caso não corresponda às diretrizes e orientações das leis 10639/03 11645/08 no que se refere também às práticas, buscando, se for o caso, até mesmo subvertê-las através de ações que buscam ressignificar certos símbolos e aspectos dessas referências eurocêtricas, e assim, emergir no exercício de uma educação para a diversidade e promoção da justiça social.

Neste sentido, reconhecemos que há uma urgência no surgimento de novas práticas na educação étnico-racial e propomos a iniciativa de projeto decolonial do conhecimento e das estruturas de poder respectivamente (MIGNOLO, 2003, 2005; QUIJANO, 2005) além da emergência de uma prática pedagógica sob a perspectiva de interculturalidade crítica (WALSH, 2001, 2005, 2007).

Quijano demonstra essa questão, que justifica nosso posicionamento político frente a educação das relações etnicorraciais, através da ideia de que:

“A incorporação de tão diversas e heterogêneas histórias culturais a um único mundo dominado pela Europa, significou para esse mundo uma configuração cultural, intelectual, em suma intersubjetiva (...). Em outras palavras, como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento.” (QUIJANO, 2005.)

Nesta medida, pensamos que o multiculturalismo único não rompe com as estruturas do racismo e do que a colonialidade provocou como indaga Silva, no que se refere a uma visão disforme de nós mesmos:

“Em geral, o chamado "multiculturalismo" apóia-se em um vago e benevolente apelo à tolerância e ao respeito para com a diversidade e a diferença. É particularmente problemática, nessa perspectiva, a ideia de diversidade. Parece difícil que uma perspectiva que se limita a proclamar a existência da diversidade possa servir de base para uma pedagogia que coloque no seu centro a crítica política da identidade e da diferença. Na perspectiva da diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas.” (2000:73)

Essas identidades, apesar de serem tomadas como diferentes, são desqualificadas e alocadas a um sistema que as marginaliza e as concebe como hierarquicamente inferiores, o que ainda nos impele a tomar a iniciativa no presente trabalho, de nos posicionarmos eticamente frente ao que está posto como “normativa” das relações, desde a primeira infância.

Buscamos incorporar efetivamente práticas pedagógicas que contemplem a ideia de “identidades brasileiras em construção”, valorizando essas diversidades culturais, assim como indicam (CANEN, OLIVEIRA. 2002):

“No caso da educação e da formação de professores em sociedades desiguais, excludentes e multiculturais como o Brasil, adotar o multiculturalismo crítico como horizonte norteador significa incorporar, nos discursos curriculares e nas práticas discursivas, desafios a noções que tendem à essencialização das identidades, entendendo-as, ao contrário, como construções, sempre provisórias, contingentes e inacabadas” (2002:61)

A EDUCAÇÃO INFANTIL E SEU POTENCIAL DE REEDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ETNICORACIAIS

Ao refletirmos acerca das repetições de discursos, por exemplo, que incidem sobre: vocabulários, adjetivos pejorativos e discriminatórios aplicados sistematicamente a certos símbolos e identidades étnico-raciais brasileiras; identificamos que essas histórias contadas sobre essas populações são distorcidas e frequentemente reproduzidas no ambiente escolar sob um olhar que folcloriza os signos, os símbolos culturais, além de silenciar, ocultar diferentes atores sociais de outrora e de hoje.

Sendo assim, validamos nossa pesquisa-ação crítica (FRANCO, 2000) com os docentes, e em seus trabalhos com crianças ainda muito pequenas, pois compreendemos que desde muito novas são expostas a toda a ordem de estímulos pelos discursos, vocabulário, imposições de referências únicas de estética e corpo, através dos mais diversos agentes, incluindo a própria escola, refletindo a necessidade da ótica e práxis da interculturalidade crítica, como aponta Walsh, pois:

“A educação intercultural, em si, somente terá significado, impacto e valor quando for assumida de maneira crítica, como ato-pedagógico-político que procura intervir na refundação da sociedade, como dizia Paulo Freire (2004:18) e, assim, na refundação de suas estruturas, que racializam, inferiorizam e desumanizam” (WALSH, 2009)

A infância é o primeiro período da existência humana, e na mesma começamos o processo da construção da nossa identidade. Não se pode falar em preconceito e discriminação racial sem entender que estes conceitos pré-estabelecidos se iniciam no lar e perpetuam dentro da escola, e o silêncio (CAVALLEIRO, 2015), essa voz que nos faz calar, torna o problema do racismo ainda mais agravante.

Maria Aparecida Silva Bento aponta a educação infantil como o momento chave para atuar nessa reeducação étnico-racial pelo reconhecimento das diferenças, pois entende essa fase como aquela capaz de impactar fortemente na construção da identidade de quem se é e do outro, principalmente a partir da percepção do corpo:

[...] a identidade é construída por meio do corpo e na convivência com o outro. Nosso “eu” é produto de muitos outros que o constituem. Esses “outros”, nos

primeiros anos de vida, com frequência são a mãe, o pai, a professora ou outros adultos que cuidam diretamente da criança. Por meio do olhar, do toque, da voz, dos gestos desse outro, a criança vai tomando consciência de seu corpo, do valor atribuído a ele e ao corpo dos coetâneos, e construindo sua auto-imagem, seu autoconceito. Assim, podemos concluir que o estágio em que está o adulto, no que diz respeito a sua identidade racial e sua percepção sobre diferenças raciais, é elemento importante no cuidado com a criança. (BENTO, 2012, p. 112).

PROPOSIÇÕES DE AÇÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Pensar a questão etnicorracial com os docentes, a partir da construção de certos termos, o uso de vocábulos e linguagens, nos fez levantar a questão conceitual de raça e etnia, por exemplo, e para isso, nossa estrutura de pensamento esteve baseada na discussão sobre as origens do conceito raça do fim do século XIX que associaram características fenotípicas a aspectos morais, racializando povos e sendo validada por uma ciência de caráter ideológico, passando pela proposição da Antropologia dos anos 30 e intensificada nos anos 50, do uso do termo etnia como conceito antropológico que deslocava as diferenças para os aspectos linguísticos e culturais (MUNANGA: 2000).

A proposta de formação intermediária (FRANCO, 2000) – a que iniciamos com os docentes – concretizou-se nas oficinas, onde discutimos questões de caráter teórico e também prático, desenhando em conjunto novas ações pedagógicas orientadas por discussões aprofundadas dos temas: identidade, corpo, racismo, raça e etnia – conceitos e usos, vocábulos: negro, cultura, branco, diversidade, identidade brasileira, diversidade étnico-racial, visão eurocêntrica, reconhecimento das diferenças, decolonialidade do saber, ancestralidade, africanidades entre outros conceitos e usos de termos.

Nas turmas de berçário e ECO1, estamos realizando uma discussão sobre a essencialização e até universalização do que se construiu como imagem e representação de “indígena”, romantizada ainda por muitas práticas pedagógicas que fazem de um dia por exemplo, o dia 19 de abril como o único momento de enunciação desse personagem alocado como coadjuvante da história passada e presente da população brasileira, e em muitas leituras ainda como inocente, infantil, ingênuo, sem fé, entre outros estereótipos marcadamente folclóricos.

Outras propostas pedagógicas começam a surgir a partir da percepção da localização em que a escola está inserida, visto que as histórias desses lugares convergem nas histórias de algumas etnias indígenas dessa localidade. Embora essa questão, especificamente, não possa ser abordada com as crianças dessas turmas, em razão de não se adequar idade às possibilidades cognitivas dessas crianças para apreender o que está sendo colocado; partimos desse ponto com os docentes para pensar a questão da oralidade, da tradição, das brincadeiras e a sabedoria dos mais velhos tão presentes e diversificadas nas realidades culturais de diversas populações indígenas.

Algumas propostas já começaram a surgir: uma delas foi propor aos pais que enviassem sementes de plantas medicinais, e que enviassem numa segunda etapa “saberes reunidos e propagados em família, de forma oral”, a fim de revitalizar a horta da escola. Ali os bebês e crianças de 6 meses a 1 ano e meio desenvolverão o táctil, trabalharão com texturas diversas, com a linguagem de nomes de plantas (algumas estão bem desenvolvidas na fala entre 1 ano e 1 ano e meio).

“Rodas de contação de histórias”, surge como outro projeto pedagógico que será realizado posteriormente com a ECO2 e 3 (2 a 4 anos), em torno da goiabeira que se encontra no pátio da escola, a partir de uma reflexão que tivemos sobre ancestralidade, tradição oral, ouvir para desenvolver linguagens a partir da história do baobá⁵ em algumas etnias africanas, por exemplo.

Em “Bruna e a Galinha D’angola”, contaremos às turmas ECO 2 e Eco 3 (2 a 4 anos) histórias míticas sobre a criação do mundo a partir de um imaginário de africanidade (a galinha D’angola) buscando mais do que uma ruptura com o saber colonial judaico-cristão da origem do mundo, mas fundamentalmente buscaremos suscitar no imaginário dessas crianças, a relação entre um território que se aproxima deles: a África, quando relacionada a explicações sobre a origem do mundo e aos animais que eles conhecem em outros contextos.

A referência aqui foi na tradição em África, do baobá. Conta a tradição que, antes de serem embarcados, os prisioneiros vendidos aos negreiros como escravos eram obrigados a

dar voltas em torno de um baobá, a "Árvore do Esquecimento", para perder a memória de seus vínculos de família, língua ou costumes e seu pertencimento a um lugar e uma cultura, garantindo que não recaísse sobre seus algozes a culpa por seus sofrimentos.

Neste caso, subverteremos essa questão para histórias das pessoas e das famílias; sendo as auxiliares chamadas para protagonizarem essas práticas, o que para nossa pesquisa vem sendo de grande valia, pois essas auxiliares praticamente não participam efetivamente de construções de saber e nem de projetos, muitas vezes são relegadas a função de disciplinadoras, por exemplo.

Outras ações contemplam a contação de histórias, a partir de alguns livros e atividades que pensam questões específicas como: o uso do livro: "Chico Juba", "Moça bonita do laço de fita" e "Meninas Negras" a fim de pensar os corpos, as diferenças entre eles (no cabelo, na pele), mas repensar fundamentalmente, partir de uma nova perspectiva que questiona a visão de um ideal de brancura (FANON, 1963) sobre o corpo, que revelaria 'perfeição', como reflexos de uma mentalidade que a colonialidade produziu. Para isso anteriormente produzimos uma oficina, onde esse assunto foi abordado e colocado de modo a fazer pensar sobre "essa metafísica da brancura", e em como e por que os discursos hegemônicos escolares e de formação docente apresentam um ideal, um desejo e um sonho de brancura como beleza, perfeição, se falar nos aspectos morais associados.

Ao lançarmos mão do método de pesquisa-ação, entendemos como Franco (2003), que uma pesquisa não se sustenta através de epistemologia positivista, pois ela pressupõe a integração dialética entre o sujeito e sua existência; entre fatos e valores; entre pensamento e ação; e entre pesquisador e pesquisado. E por isso, reconhecemos que em muitos momentos tivemos que redirecionar nossa intervenção de formação intermediária/continuada – a que se refere aos docentes – e isso produziu um novo devir pedagógico – no sentido da aplicação de algo diferente, em prol da emergência das diferenças., tal como nos chama atenção Barbier, já que o verdadeiro espírito da pesquisa-ação consiste em sua "abordagem em espiral, pois: "todo avanço em pesquisa-ação implica o efeito recursivo em função de uma reflexão permanente sobre a ação" (BARBIER, 2002: 117).

Neste sentido, essa ação passa a assumir um caráter formativo emancipatório, pois em conjunto, buscamos não somente analisar nossa formação anterior, mas pensar sobre o que elas têm reproduzido, e assim, buscando transformar essas realidades mutuamente através de novos recursos, práticas e saberes acerca da diversidade etnicorracial brasileira.

REFERÊNCIAS:

BARBIER, Renné. *A pesquisa-ação*. Brasília: Plano, 2002

BHABHA, Hommi. *O local das culturas*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 10.639*, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

———. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. CP/DF Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

———. Ministério da Educação/Secad. 2004 *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica*.

BRASIL. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03*. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

CALLIGARIS, Contardo. “Do homem cordial ao homem vulgar”. In: CASTRO ROCHA, João Cezar (org), *Cordialidade à brasileira, mito ou realidade?* Editora Museu da Republica. 2005.

CANDAU, Vera (org) 2008. *Sociedade, Educação e Cultura(s)* 2. ed. Petrópolis : Vozes.

———. 2001. *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro : DP&A.

CANEN, Ana. 2006. Multiculturalismo e identidade escolar: desafios e perspectivas para repensar a cultura escolar. In: *Cadernos PENESB*. Rio de Janeiro/Niterói, v. 6. p. 35-47.

CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. (Orgs.) *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CAVALLEIRO, Eliane. *Racismo e anti racismo na educação*. São Paulo: Editora Summus, 2001.

_____. “Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil” 6ª ed., São Paulo: Contexto, 2015.

ELIAS, Norbert. SCOTSON, J. L. *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

FANON, Frantz. *Peles negras, máscaras brancas*. Rio de Janeiro: Fator, 1983.

FRANCO, Maria Amélia S. *Dinâmica compreensiva: integrando identidade e formação docente*. X ENDIPE. 2000, Rio de Janeiro. Anais. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. *Pedagogia como ciência da educação*. Campinas: Papyrus, 2003.

FOUCAULT, Michel. *Em Defesa da Sociedade*. Curso no Collège de France, 1975-1976. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. 24.ed. São Paulo: Edições Graal, 2007a.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão*. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

FREYRE, Gilberto. *Casa-Grande & Senzala*, 50ª edição. Global Editora. 2005.

GOMES, Nilma Lino. *A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03*. In: MOREIRA, A.F. e CANDAU, V.M. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes. 2008.

_____ (org). 2007 *Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais*. Belo Horizonte : Autêntica.

GONÇALVES, Luiz Alberto; SILVA, Petronilha Beatriz. 2002 *O jogo das diferenças, o multiculturalismo e seus contextos*. 3. ed. Belo Horizonte : Autêntica.

GONÇALVES, M. A. R. (Org.) *Educação, arte e literatura africana de língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Quartet, 2007. p. 59-86.

GUEERTZ, Clifford. *A interpretação das Culturas*, Editora Guanabara Koogan S.A., Rio de Janeiro, 1989.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio. 2008. *Preconceito racial*. Modos, Temas e Tempos. São Paulo : Cortez.

GROSGOUEL, Ramon. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias decoloniais. In: *Ciência e cultura*. São Paulo: v. 59, n. 2, 2007.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade* – DP&A editora, 9ª ed., 2004.

———. *Da diáspora*. Ed. UFMG. 2006

HOLANDA, Sérgio Buarque. *Raízes do Brasil*. Companhia das Letras, Edição comemorativa 70 anos. 2006.

MIGNOLO, Walter. *Histórias Globais/projetos Locais*. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora 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.

———. *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. Buenos Aires: Del Signo, 2006. p. 21-70.

MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (org) 2008 *Multiculturalismo*. Diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis : Vozes.

MUNANGA, Kabengele (org) *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

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

_____. *Estratégias de combate à discriminação racial*. Editora da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

_____. “Uma abordagem conceitual das noções de Raça, racismo, identidade e etnia.” In: BRANDAO, André Augusto P. (org). Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira, EDUFF, 2000

OLIVEIRA, Iolanda de. Raça, currículo e práxis pedagógica. In: *Cadernos PENESB*. Rio de Janeiro/Niterói, v. 7. pp. 43-70.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Concepções docentes sobre as relações étnico-raciais em educação e a lei 10.639. In: *Anais da 30ª Reunião da Anped. GT: Didática*. 2007.

PEREIRA, Amauri Mendes. Três faces do desafio acadêmico à implementação da Lei 10.639/03: a face filosófica, a face teórica e a face epistemológica.

POUTIGNAT, P., STREIFF-FENART, J. Teorias da etnicidade. São Paulo: Editora Unesp, 1998.

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

_____. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, 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. 93-126.

RIBEIRO, Darcy. *O Povo Brasileiro: A formação e o sentido de Brasil*. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, v.3

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

WALSH, Catherine. *La educación Intercultural en la Educación*. Peru: Ministerio de Educación. (documento de trabalho), 2001.

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

_____. Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial. In: *Memórias del Seminario Internacional "Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad"*, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2007.