

---

**HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA NA EDUCAÇÃO BÁSICA:**  
entre dilemas e propostas de ensino

Odair de Souza | EEBMCS/SED/SC  
Valdemar de Assis Lima | Museologia/UFSC/SC

**RESUMO:**

Este artigo tem como objetivo apresentar as percepções de estudantes de turmas de primeiros anos do ensino médio sobre o continente africano e ao mesmo tempo problematizar e refletir a importância da implementação da lei nº 10.639/2003 que aborda a história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica, sobretudo no ensino médio, articulado com a perspectiva decolonial.

**Palavras-chave:** Ensino de história. Continente africano. Lei nº 10.639/2003. Colonialidade. Decolonialidade.

**AFRICAN HISTORY AND CULTURE IN BASIC EDUCATION:**  
Between dilemmas and teaching proposals**ABSTRACT:**

This article aims to present the perceptions of students from first-year high school classes about the African continent and, at the same time, problematize and reflect on the importance of implementing Law No. 10.639/2003, which addresses Afro-Brazilian and African history and culture. in basic education, especially in secondary education, articulated with the decolonial perspective.

**Keywords:** History teaching. African continent. Law 10.639/2003. Coloniality. Decoloniality.

**INTRODUÇÃO**

Embora se tenham passado quase 18 anos, tanto a lei nº 10.639/2003<sup>1</sup> e suas Diretrizes, quanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, doravante chamada DCNERER, apresentam algumas dificuldades de implementação na educação brasileira. Algumas pesquisas como as da

---

<sup>1</sup> A lei nº 10.639/2003 institui nas redes públicas e privadas de ensino a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em sala de aula. Em 2008 foi modificado pela lei nº 11.645 para incluir nos currículos o ensino de história e cultura indígena.

---

pensadora Nilma Lino Gomes, desenvolvida de fevereiro a dezembro de 2009 e publicada em 2012 (GOMES, 2012) e suas reflexões teóricas como as de Gomes(2009); Gomes; Jesus (2013) e Cardoso, Fagundes (2019) tem apontado justamente a fragilidade e as dificuldades da efetivação dessa lei no país.

As DCNERER no que se refere a efetuação da educação para as relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira orienta/instrui/dispões que nos princípios do ensino deve constar “a história da África, tratada em perspectiva positiva, não só da denúncia de misérias e discriminações que atingem o continente”. ( BRASIL, 2005, p. 21) . Importante observar que o ensino da história e da cultura africana, por si só, não promove efetivamente uma educação antirracista. Concordamos com Gomes de que

trabalhar com essas dimensões não significa transformá-la em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes de nossa formação humana se manifesta em nossa vida e no próprio cotidiano escolar. Dessa maneira poderemos reconstituir coletivamente novas formas de convivência e de respeito entre professores, alunos e comunidade. É preciso que a escola se conscientize cada vez mais de que ela existe para atender a sociedade na qual ela está inserida e não aos órgãos governamentais ou aos desejos dos educadores. (GOMES, 2008, p. 143).

É preciso questionar, problematizar e refletir a invisibilização e omissão das histórias e culturas africanas em sala de aula, nos planejamentos, nos planos de ensino, nos materiais didáticos, enfim, em todos os espaços de ensino e particularmente no sistema educacional, pois a lei nº 10.639/2003 cita que “a história e culturas afro-brasileira deve ser trabalhada em todas as escolas – públicas e privadas de ensino e em todos os níveis da educação básica – do fundamental ao médio”. (BRASIL, 2003).

---

Foi diante desse aspecto que a pesquisa desenvolvida na Escola de Educação Básica Professora Maria do Carmo de Souza, Palhoça, no bairro Pachecos, Santa Catarina, identificou uma série de lacunas relacionados a história e cultura africana no processo ensino-aprendizagem no ensino fundamental, que ainda precisam ser preenchidas no que diz respeito a efetivação e eficácia socialmente referenciada do ensino de história e cultura africana.

### **Contextualizando a escola da pesquisa**

A Escola de Educação Básica Professora Maria do Carmo de Souza (EEBPMCS) atende toda a educação básica nos três níveis de ensino: fundamental inicial, final e ensino médio. É uma escola que recebe um número considerável de oriundos concluintes do ensino fundamental final de escolas próximas, de outros municípios catarinenses e até mesmo de outros estados brasileiros e que cursarão o ensino médio, especialmente pelo fato de atender uma comunidade rodeada por condomínios residenciais e loteamentos à venda e domicílios para alugar.

Atualmente cerca de 1300 estudantes frequentam essa escola, com matrículas em ascensão, e no ano passado, devido a pandemia promovida pelo novo coronavírus e a partir da resolução do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina<sup>2</sup> que instituiu, como protocolo de segurança, o ensino emergencial remoto, os/as estudantes passaram a participar de aulas por meio de plataformas de teleconferência ou a buscar as atividades na escola, caso não pudesse acessar a internet em suas casas. O currículo atual do ensino médio prevê que nos primeiros anos do ensino médio dêem-se preferências aos estudos de civilizações antigas e, entre elas, as

---

<sup>2</sup> A resolução nº 009 de março de 2020 do Conselho Estadual de Educação de SC dispõe sobre o regime de Atividades Escolares não presenciais nas escolas públicas do Estado de Santa Catarina.

---

civilizações africanas, geralmente identificadas nos títulos de livros didáticos como: civilizações, povos, impérios e reinos africanos.

Na referida pesquisa, o professor que ministra a disciplina de História, Odair de Souza, da referida escola, antes de, propriamente iniciar este tema, no livro didático, fez com os estudantes uma breve enquete com as turmas de estudantes, para saber qual a visão destas sobre o continente africano atual e para detectar aquilo que, em educação, é denominado de conhecimentos prévios. Os conhecimentos prévios oportunizam a professores/professoras a saber quais os conhecimentos dos/das estudantes sobre determinado tema/assunto e, construir nossas aulas a partir dessas informações preliminares, com maiores aprofundamentos.

Quando se trata de estudar o continente africano é preciso partir de informações preliminares, observando as invisibilidades, omissões, preconceitos e discriminações depositados sobre esse continente, ao longo dos séculos, via currículo da educação básica. No entanto, a partir da Lei nº 10.639/2003 subtende-se que essas lacunas seriam minimizadas ou quase suprimidas, o que deveria ser comprovado pela pesquisa para auferir as percepções sobre o mesmo. Será que as respostas fornecidas nos dariam a dimensão da aplicação da lei em sala de aula? Será que os estudantes se apropriando de temas relacionados aos estudos de histórias e culturas africanas nas séries finais do ensino fundamental final? E os docentes estariam efetivamente fazendo valer a lei nº 10.639/2003 e as DCNERER nas escolas e nas salas de aula? É o que se verá a partir da pesquisa.

### **Metodologia**

A proposta foi desenvolvida a partir de 5 questões sobre o continente africano, com quatro afirmações, em cada uma delas, os/as estudantes teriam que assinalar uma opção daquelas apresentadas. Após as respostas o professor identificaria os

possíveis equívocos respondidos no questionário e trabalharia com eles em sala de aula. Participaram da enquete 60 estudantes de 5 turmas de primeiros anos. Assim, a primeira questão levantada foi: - A África é: um país, um estado, um continente ou um município. Para essa afirmação 26% responderam assinalando que a África é um país; 68% responderam que a África é um continente e nenhuma resposta para a África é um Estado ou um município. Ao se perguntar a esses e essas estudantes sobre o porque de afirmarem que a África é um continente, narraram que haviam estudado sobre isso – ainda que superficialmente - em Geografia, no ensino fundamental final<sup>3</sup>. Constatou-se que os/as estudantes que assinalaram a afirmação de que a África é um país desconheciam completamente aquela região geográfica, bem como todas as suas características políticas e geo-sociais. Anderson Ribeiro Oliva nos ajuda a pensar sobre as dificuldades dos/das estudantes em apreender e compreender o continente africano ao afirmar que

reproduzimos em nossas idéias as notícias que circulam pelas mídias e que revelam um continente marcado pela miséria, guerras étnicas, instabilidade política, AIDS fome e falência econômica. As imagens e informações que dominam os meios de comunicação e a discriminação a qual são submetidos os afrodescendentes aqui dentro. [...]. Para além da educação escolar falha, é certo afirmar que as discriminações racistas e discriminatórias elaboradas sobre a África e incorporadas pelos brasileiros são resultado do casamento de ações e de pensamentos do passado e do presente. Neste caso percebe-se que as representações deturpadas sobre o continente africano não são uma exclusividade brasileira. [...] as distorções simplificadas e generalizações de suas histórias e de suas populações são comuns a várias parte e tempos do mundo ocidental. (OLIVA, 2003, p.431)

Para a segunda pergunta da enquete, que pedia para assinalar se a África tinha em sua composição étnica-racial: só brancos; somente negros; brancos e negros; negros, brancos e outras etnias (trata-se de raças ou grupos étnicos) – as respostas assinaladas foram reveladoras de uma compreensão limitada da realidade daquele

---

<sup>3</sup> Lembrar que todos esses estudantes no ano de 2020 estavam estudando de forma remota devido a pandemia de COVID-19 e isto pode ter afetado em parte a compreensão de alguns temas próprios do 9º ano como a geografia africana.

continente. 41% responderam que, em África, só existe raça negra; 8,3% que as Áfricas são compostas de negros e brancos; 48,3% acreditam que em África há negros, brancos e outras etnias. Chama atenção, aqui, o fato de um número considerável de estudantes acreditar que lá só existem povos negros.

Essa leitura deturpada é advindo da maioria das informações veiculada da imprensa falada e escrita que, quase sempre retratam o continente como sendo habitado majoritariamente por povos negros e inclusive os livros didáticos que infelizmente o continente africano: em África Branca – minoria de povos acima do deserto do Saara, e África Negra - maioria da população abaixo do deserto do Saara. Trazer esta perspectiva da história das etnias africanas – só de negros e/ou somente de negros e brancos é desconhecer ou ter uma visão reducionista de toda a complexidade e características físicas, geomorfológicas, sóciohistóricas e étnico-raciais constituintes das Áfricas.

Ao fazer um estudo das representações étnico-raciais dos livros de Geografia, Santos e Costa (2011) evidenciam que a maior parte desses livros colocam em suas páginas poucas imagens de pessoas negras e por isso

nos exemplares (livros) que trazem a África em seu conteúdo, a distribuição cromática se dá na seguinte proporção: Geografia: espaço e vivência: 22 pretos e quatro pardos contra 37 brancos; número elevado de pretos e pardos se comparados aos outros exemplares da mesma coleção, onde a exposição de imagens dessa categoria cromática não chega a 15% desta quantidade. No Para Viver Juntos: Geografia: são 14 pretos e 04 pardos contra 18 brancos, considerando que em todos os exemplares o número de pretos e pardos chega a 16. Nota-se uma elevada concentração de negros num só exemplar. Na coleção Ariribá, a quantidade de imagens mostrando exclusivamente pretos e pardos ficam restritos a 32 contra 103 brancos. Cabe expor que a África é conteúdo do livro do nono/oitavo serei nesta coleção onde é dado ênfase aos conteúdos referentes à Europa (duas unidades, enquanto que outros continentes contam com apenas uma). (p. 35, nota)

Quando perguntados qual o país tem a segunda maior população negra do mundo, do total de 60 estudantes: responderam Nigéria (20%); África do Sul (38,3%);

Angola (35%) e Brasil (5%). Importante destacar que a maioria dos/das estudantes perguntaram ao professor onde ficava o país, Angola e Nigéria. Destacamos que os estudantes pareciam ter uma certa familiaridade com o país África do Sul, inclusive colocando que neste país é onde se registra a maior presença de população negra do mundo, desconhecendo assim que é o Brasil é o país que concentra a maior população negra do mundo fora do continente africano. do mundo e o 1º país em população negra fora do continente africano.<sup>4</sup> Destacamos que, ao perguntarem sobre onde ficavam os países Nigéria e Angola, para poderem assinalá-los, intuímos que estavam deduzindo a África como o “continente negro” como foi durante muito tempo assim considerado pela historiografia ocidental. Inclusive, de acordo com o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Brasil, possui 54% de população negra (considerando os pretos e pardos) superando a população que se identifica como branca.

Outra questão sobre o principais idiomas de África teve como resultado: somente o africano (26,6%); o português (1,6%); o inglês (3,33%) e diversos outros idiomas e línguas regionais (68,3%). O que chamou a atenção foi que a maioria respondeu, que a África tem diversos idiomas oficiais e regionais.

Também responderam a partir da pergunta: Diante do que você vê na televisão e/ou você sabe sobre África, você pode dizer que: A África só tem bichos (leões, elefantes), 83% responderam afirmativamente; os povos ainda vivem como na pré-história ( na Idade da Pedra), 16,6% responderam sim e se a África tem área rural ou urbana (73,3%). Destaque a resposta que a África tem de 73,3% que a África tem área rural e urbana a alternativa que diz que os povos ainda “vivem como na Idade da Pedra” demonstra um completo absurdo desconhecimento desse continente na

---

<sup>4</sup> AZEVEDO, Janaina. Negros no Mundo. **Laboratório de Demografia de Estudos Populacionais:** Universidade Federal de Juiz de Fora, MG. 24 de janeiro de 2010. Disponível em <https://www.ufjf.br/ladem/2010/01/24/negros-do-mundo/>. Acesso em 16/10/2021.

contemporaneidade. É como se ele não existisse e não estabelecesse nenhuma relação contemporânea, desde a pré-história e da origem humana, inclusive sendo o continente africano o berço da humanidade. Esses 10 estudantes que responderam de um total de 60, ainda que insignificante é preocupante, pois desconhecem profundamente esse rico e imenso continente.

Por fim, outro questionário feito por meio de outra estratégia de ensino foi de colocar verdadeiro ou falso: o continente africano é um dos que possuem maior diversidade de plantas e animais do planeta e 71% responderam verdadeiro e 23,3% responderam falso. Logo evidenciamos a partir dessas respostas aquilo que está posto nos meios de comunicação, sobretudo na televisão que quando mostra o continente africano, reduz-se aos safáris da África, ou aos animais exóticos como leões, elefantes, e hipopótamos. Refletimos também que raramente é projetado a beleza de um país ou uma cidade e seu povo com seu povo, culturas e histórias.

Quando perguntados se o continente africano era um dos mais pobres do mundo 70% responderam que sim e 25% responderam que não. Mais uma vez o continente se projeta na mente desses estudantes como o continente de misérias, fome, pobreza e doenças. É a eterna maldição que o continente carrega sobre si. Acrescenta-se também outro questionamentos “as escolas são muito pobres, responderam como verdadeiros 71,6% e não 25%. Já, na pergunta se no continente africano tinha muito calor, ele é quase um deserto afirmaram positivamente 63,3% e negativamente 33,3%, ou seja, a África apresenta-se como o grande deserto, talvez como o mais famoso e conhecido deserto do mundo: o Saara.

A partir desses questionários feitos com os/as estudantes para obter seus conhecimentos prévios para podermos organizar a aula, percebemos desconhecimentos em vários aspectos: políticos, econômicos, geográficos, históricos, culturais desse imenso continente que possui em si uma diversidade de povos,

histórias e culturas. Toda essa desinformação é derivada de séculos de invisibilização e omissão desse continente no currículo escolar ou de uma estereotipada visão do mesmo repassada por meio de livros didáticos e seus professores. Mas, diante dessa invisibilidade histórica e secular, pergunta-se: o que faz com que esse continente tenha essa invisibilidade em todo o processo histórico educacional brasileiro? Entre algumas das respostas possíveis podemos citar os livros didáticos.

A representação da África nos livros didáticos ainda estão muito atrelados a uma visão negativa. Sendo um dos requisitos da lei representações positivas no que se refere a história dos afrodescendentes e além disso ainda nota-se que assuntos como preconceitos e discriminação racial ainda são poucos citados nos livros. Por meio da análise dos livros, nota-se que a partir das figuras e recortes de textos que se enfatiza a visão eurocêntrica do continente africano, propagando um discurso único que enaltece elemento negativos da África como acúmulo de lixo, analogias à escravidão, moradias precárias e poluição. Aspectos positivos como o fato do continente ter sido o berço da humanidade são invisibilizados. Portanto, a abordagem da África no livro didático ainda ao se enquadra nos requisitos da lei 10.639/2003 que visa uma representação positiva da história da África. (SANTOS, COSTA, JUNIOR, 2019, p. 770)

Além dos problemas constatados nos livros didáticos em relação a história e cultura africana, outros problemas estruturais impedem um estudo de história africana mais aprofundada nas escolas, qual sejam, a pouca ou nenhuma formação de professores; bibliotecas com pouco ou nenhum acervo que trata desta temática; deficitária estrutura física das escolas que, na maioria das vezes, impedem um trabalho pedagógico mais dinâmico e construtivo; a disciplinaridade constante em praticamente todas as escolas onde cada professor e professora trabalha somente dentro da sua grade de horário<sup>5</sup> e de sua disciplina, não compartilhando com colegas, as suas experiências e muito menos propondo uma atividade interdisciplinar ou por meio de projeto, entre outros. Mas, para além destes entraves, de cunho mais imediato,

---

<sup>5</sup> Isto é bastante comum no ensino fundamental final e ensino médio onde cada professor dispõe de determinado número de aulas semanais e determinado tempo ( geralmente 45 minutos para ensino fundamental final e 40 minutos para ensino médio) e fica focado nestes momentos exclusivos de aula não abrindo para outras possibilidades como trabalhos interdisciplinares, transdisciplinares ou por meio de projetos.

entendemos que a sociedade brasileira se alicerça no racismo estrutural e compartilha a episteme do eurocentrismo, da branquitude acrítica e do mito da democracia racial, elementos centrais para que não aconteça, de fato, uma educação antirracista para as relações étnico-raciais no sistema de ensino brasileiro.

### **O eurocentrismo, a branquitude e o mito da democracia racial como elementos impeditivos à Educação das Relações Étnico-raciais na Educação Básica**

O eurocentrismo é um pressuposto teórico que se impôs como o único aceito em todos os âmbitos sociais (LANDER, 2006) e, particularmente, na educação. O eurocentrismo se naturalizou e se impôs como algo dado, acabado e é uma construção histórica, uma maneira própria de ver e perceber o mundo que se alicerça num referencial europeu de vida e de existência, reprimindo conhecimentos, valores, ciências, histórias, memórias e patrimônios de outros povos e etnias contra-hegemônicas. Esse é um paradigma epistemológico racista que se ocupa em naturalizar e reforçar como únicos, válidos e aceitos universalmente os valores ideológicos e epistemes europeus.

Quijano (2007, p. 115) nos provoca a pensarmos que

o eurocentrismo é uma perspectiva de conhecimento iniciada na Europa Ocidental no século XVII cuja constituição esteve associada a específica secularização burguesa do pensamento europeu e a experiência e as necessidades do padrão mundial do poder capitalista colonial/moderno eurocentrado estabelecido a partir da América.

Também Barbosa (2008, p.47) em diálogo com Samir Amim define o eurocentrismo como

a crença generalizada de que o modelo de desenvolvimento europeu ocidental seja uma finalidade (desejável) para todas as sociedades e nações. [...] Uma ideologia cuja genealogia deveria ser buscada no Renascimento remontando a gênese do capitalismo como sistema mundial [...] como modelo de produção realmente existente.

Entendemos o eurocentrismo, portanto, como ideologia e paradigma que durante muito tempo invisibilizou e silenciou a história de povos e culturas africanas e que repercutiu e repercute ainda hoje na compreensão do continente africano pela

---

população brasileira e sobretudo, na educação, isto é, o currículo escolar em sua grande maioria apresenta conteúdos focados na concepção europeia, deixando pouco espaço para história e culturas africanas.

Em relação a branquitude entendemos que ela não impede que o sujeito de identidade racial branca se identifique como detentor de privilégios por ser branco e isto potencializa a suposta não necessidade de se estudar temáticas raciais nas escolas e nas salas de aula. A branquitude não faz as pessoas brancas se enxergarem como sujeitos brancos racializados sociologicamente e que, por isso, “naturalmente” dispõe de privilégios. Uma vez que o racismo é uma construção do pensamento colonial, portanto hegemonicamente branco, as estruturas de poder são organizadas e distribuídas a partir de uma perspectiva racial. Educação também é campo de disputa em uma sociedade sócio-racialmente desigual e o debater sobre a educação das relações étnico-raciais, portanto, demanda a compreensão do privilégio branco nesse processo e que, a educação das relações étnico-raciais não é, por natureza, antirracista: pode estar a serviço, justamente de um projeto necrófilo de educação que sustenta uma retórica de justiça racial mas que pode ser mantenedor da subalternização da população negra, usando uma política pedagógica supressora das suas subjetividades.

A branquitude tem sido objeto de estudos de diversos pesquisadores/pesquisadoras e entre eles/elas destacamos a psicóloga e educadora Lia Schucman (2014, p. 56) afirma que a “branquitude entendida como uma posição em que sujeitos ocupando esta posição foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito aos acesos materiais e simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo imperialismo e que se mantêm e são conservados na contemporaneidade”. Ainda o historiador Marcos Rodrigues e Silva (2012, p.16) em diálogo com a pensadora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e sociólogo Luiz Alberto Oliveira Gonçalves considera que a

nação brasileira se mostrou branca conforme mostram proposições e argumentos de Romero (1943) e Vianna (1938), por isto explica Seyffert (2002, p. 37) a migração europeia teve entre seus objetivos “o clareamento da população ( que também significa ocidentalização), supondo-se que, num processo histórico de mestiçagem fosse prevalecer as características da raça branca”. (SILVA; GONÇALVES, 2003.)

Essa ideia de braqueamento da população brasileira se acentua, sobretudo, no sul do Brasil, particularmente em Santa Catarina, onde, por não hever um sistema escravista de modelo latifundiário e agroexportador e nem áreas de mineração, alguns estudiosos deduziram que a população negra no estado era insignificante e constitui-se assim a imagem não apenas de um “estado branco, mas de uma Europa inscrustada no Brasil, de uma superioridade racial, de desenvolvimento e progresso”. (LEITE, 1996, p. 40).

Esta posição de privilégios concebida e usufruída pelos sujeitos brancos produz sentimentos de superioridade, fazendo com que não sejam estudados, por exemplo, histórias e culturas outras na escola como a africana, invisibilizando-se assim outros povos e culturas, memórias, patrimônios. Cardoso (2010, p. 611) complementou o debate afirmando que “a branquitude é um lugar de privilégios simbólicos subjetivos e objetivos, isto é, materiais palpáveis que contribuem para a construção social e reprodução do preconceito racial, discriminação racial “injusta” e racismo”. Esta manutenção de privilégios iniciada no colonialismo, se reproduz no pensamento de pessoas brancas mantém até os dias atuais e se reproduz em vários espaços sociais, dentre eles, a escola.

A escola tem se constituído como lugar de práticas preconceituosas e discriminatórias quando: não problematiza o currículo europeizado; eurocentrado; branco; masculino e cristão e, portanto, racista. Quando não se discutem relações raciais na escola ou quando não oportunizam que outras pessoas – sejam elas brancas ou negras – o façam. No entanto, há negros/negras, brancos/brancas que tentam fazer uma educação antirracista. A utilização do termo branco antirracista foi inspirada em Cardoso, para se referir a uma branquitude crítica. Assim, para Cardoso (2017, p. 33)

---

branquitude crítica é aquela pertencente a indivíduos ou grupo de brancos que desaprovam publicamente o racismo. Por outro lado, nomeei de branquitude acrítica a identidade branca individual ou coletiva que argumenta a favor de uma superioridade racial. De modo geral, os brancos antirracistas, exemplicam uma branquitude crítica.

O diálogo com Cardoso lança e reforça a compreensão de que a branquitude acrítica é o que tem prevalecido na sociedade, em especial, nas escolas, pois as pessoas brancas acríticas ainda não querem “desaprender” o racismo, desconstruir a secular história de tentativa de invisibilização e inferiorização dos povos africanos na sociedade brasileira e, por consequência, não querem mobilizar-se por uma sociedade mais justa e equânime.

Portanto, essas duas ideias: o eurocentrismo, que coloca a Europa como centro mundial de poder e conhecimento, a normalização da branquitude e o não questionamento do branco enquanto detentor de privilégios pelo simples fato de ser branco, alicerçado e endossado por professores/professoras e gestores, acabam por reproduzir e reforçar o racismo.

Diante do que foi apresentado acima e dos estudos sobre o racismo e o preconceito existentes nas escolas, bem como as dificuldades de estudantes em entender e apreender os temas relacionados a história e cultura da África questiona-se: porque se configura entrave por parte de docentes, gestores e equipe pedagógica de implementarem esses temas nos currículos das escolas, bem como, para educação antirracista das relações étnico-raciais? Seria negligência por parte desses agentes? Seria falta de conhecimento do que é educação antirracista para as relações étnico-raciais ou desinteresse e irresponsabilidade política e educacional por parte dos docentes para com este tema? Qual a responsabilidade do Estado, dos municípios e da União na implementação dessa política pública? Quais as principais metodologias para as relações étnico-raciais?

**A colonialidade do poder e do saber como estruturante dos currículos escolares**

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e estatística (IBGE), no segundo trimestre de 2020, 117 milhões de pessoas constituem a população negra do país e conforme o último recenseamento de 1980 haviam 119 milhões de habitantes. Desse total, 54,77% era constituída de pessoas brancas, pessoas pretas constituem 5,89% e 38,45% pardas, o percentual de pessoas amarelas foi de 0,63%. Portanto, temos 44,34% da população composto de negros ou de índios e há décadas esses números aumentam consideravelmente. Apesar de representarem mais da metade da população brasileira, pessoas negras historicamente são vitimadas pelo racismo que opera no campo psicoemocional, comprometendo suas subjetividades, precarizando a sua auto-estima, enquanto a dominação branca atua justamente no campo psicológico.

A imposição de um único modelo de pensamento sobre mundividências outras, de um suposto único modelo de pensamento, válido permite-nos afirmar que a colonialidade subsume a colonialidade do saber eurocentrado que é supressora de possibilidades que nega a pluralidade de culturas, a profusão de epistemes, a variedade de conhecimentos, o sortimento de narrativas. Sobre a imposição colonial de uma única racionalidade, Oliveira (2012, p. 50) alega que o colonizador europeu

(...) destrói o imaginário do outro, invisibilizando e subalternizando-o enquanto reafirma seu próprio imaginário. Assim, a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as 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 dos processos históricos não europeus. Essa operação pode-se realizar por várias formas como pela sedução, pela cultura colonialista e o fetichismo cultural que o europeu cria em torno de sua cultura realizando uma verdadeira aspiração pela cultura europeia por parte dos sujeitos subalternizados. Portanto, o eurocentrismo não é a perspectiva cognitiva somente do europeu, mas também daqueles do conjunto dos educados sob sua hegemonia.

Essa razão eurocentrista moldou o mundo do conhecimento de povos como os da América Ladina<sup>6</sup>, expostos a uniformização da aprendizagem, engessamento do ensino, cerceamento do pensar, deformando instituições de ensino e sistemas educativos de todos os países africanos. Para Oliveira, precisamos agir e subverter essa colonialidade do saber que

operou a inferioridade de grupos humanos não europeus do ponto de vista da divisão racial do trabalho. Do salário, da produção cultural e dos conhecimentos. Por isso, Quijano fala da colonialidade do saber entendida como repressão de outras formas de produção de conhecimentos não europeus que nega o legado intelectual e histórico dos povos indígenas e africanos, por exemplo, reduzindo-os por sua vez a categorias de primitivos e irracionais, pois pertencem a uma outra raça. (2012, p. 54).

Por seu turno, o pensamento hegemônico também impôs a colonialidade do ser, a partir da qual os povos subalternizados introjetam a episteme europeizante tão profundamente, que se torna difícil radicalizar e romper com essa compreensão viciada. O ser humano subalternizado pode internalizar esse controle a ponto de não conseguir exercitar uma autoconsciência; pensar sobre si mesmo. Oliveira (2012, p. 59) nos explica que intelectuais da teoria decolonial como Quijano; Castro-Gomes; Grosfoguel(2007) e Maldonado-Torres (2007) entendem a colonialidade como a “experiência vivida da colonização e seus impactos na linguagem que, responde a necessidade de se explicitar sobre os efeitos da colonialidade na experiência de vida e não somente na vida dos colonizados”.

---

<sup>6</sup>Lélia Gonzalez fala em América Ladina para evocar e reiterar a presença e participação de povos ameríndios e africanos na formação da nossa América, entendendo que uma herança plural e não exclusivamente europeia é repositório da nossa configuração geográfico-histórica-cultural. Em lugar de uma América Latina, que exalta a colonização europeia em sua empresa de invasão e conquista para impor um padrão civilizatório, a América Ladina de Gonzalez reivindica “todo um processo histórico de intensa dinâmica cultural (resistência, acomodação, reinterpretção, criação de novas formas) referenciada em modelos africanos e que remete à construção de toda uma identidade étnica” (GONZALEZ, 2018, p. 336).

---

Como duas faces de uma mesma moeda, a colonialidade e a modernidade estabelecem uma espécie de simbiose e o racismo vai exercer a axial função de organizar a partir de dentro todas as relações sociais e hierárquicas de dominação da modernidade. E à luz da teoria decolonial podemos entender a importância do racismo para a modernidade/colonialidade como princípio organizador e estruturador das relações de poder.

A decolonialidade nos oferece subsídios importantes para uma leitura crítica da modernidade/colonialidade como um projeto civilizatório e regenerador e a histórica luta de grupos que sofrem tentativas de subalternização por esse projeto. Luta, resistência e ginga contra a barbárie civilizatória como a sofrida pela população preta no Brasil, descendentes de pessoas brutalmente arrancadas de África pelo escravismo europeu e submetidas à toda sorte de vitupérios físicos e morais, à privação de liberdade, de subjetividade, de memória e, mesmo, de vida. Pessoas pretas que, por volta de 1530, tiveram suas vidas desqualificadas ao tempo em que eram relegadas à “zona de não-ser, uma região extraordinariamente estéril e árida,” como nos aponta o filósofo político e psiquiatra Frantz Fanon (2008, p. 26), um lugar de sofrimento e morte historicamente desenhado pela mesma lógica necrófila do colonialismo do século XVI, a partir da qual operou o escravismo europeu calcado na necessidade de “justificação da apropriação da vida e da destruição de um processo civilizatório milenar africano” segundo a educadora Ana Célia da Silva (2019, p.15).

A partir do escravismo, a pessoa preta escravizada passa a ser assumida como “um ser sem alma, sem humanidade, mais próximo dos animais, instintivo e sem razão, um ser inferior, cuja escravização” seria a domesticadora do seu brutalismo, oportunizando assim, a salvação da sua alma a sua “humanização” a partir da “inserção” no inaudito “processo civilizatório europeu”. (SILVA, 2019, p.15) Depois de 300 anos de escravização e com a proclamação da falsa abolição da escravatura, no

---

Brasil, surgem mecanismos cada vez mais sofisticados e complexos de opressão e desumanização de vidas pretas em todo o país.

Em tempos esvaziados de experiência (BENJAMIN, 1985) em que governos necrófilos fomentam a morte por negligenciar demandas sociais básicas, demonstrando descaso para com grupos à margem da cidadania plena, o colonialismo é adaptado, complexificado e segue, escandalosamente, negando a humanização e a vida às pessoas negras no Brasil e em tantos outros países.

Portanto, se a colonialidade do poder evidencia a invisibilidade às Áfricas, os educadores e educadoras desse país devem, justamente, evidenciar as Áfricas de forma positivada e não mais com o viés exótico e folclorizado promovido pelas mídias. Portanto, precisamos assumir uma perspectiva decolonial de educação onde esses povos sejam colocados como protagonistas de sua história: mencionados desde a origem da humanidade até os dias atuais, questionando assim o poder hegemônico mundial do eurocentrismo.

Refletimos assim que os estudos decoloniais nos ajudam a entender que o poder moderno-colonial (ou poder hegemônico) que opera mecanismos de exploração e predação - dos corpos, da terra, dos seres vivos - quer nos apresentar uma única história, aquela que é contada pelo vencedor, a história dos grandes heróis brancos e sua fantasiada missão europeia de salvar o mundo e, em sua pedagogia da morte, ensinando aos considerados selvagens e incautos, o caminho único (europeu) que levaria a redenção, a civilidade e ao progresso. E, como memória é poder, esta também teria que ser única e exclusiva dos vetustos redentores com suas espadas banhadas em sangue e medo. A afirmação de uma história única é uma afirmação de poder, assim, advogamos a indissociabilidade entre história única e poder. Adiche assevera que

é impossível falar sobre a história única sem falar sobre poder. Existe uma palavra em igbo na qual sempre penso quando considero as estruturas de poder no mundo: nkali. É um substantivo que, em tradução livre, quer dizer “ser maior que o outro”. Assim como o mundo econômico e político, as histórias também são definidas pelo princípio de nkali: como elas são contadas e quantas são contadas depende muito de poder.

O poder é a habilidade não apenas de contar a história de outra pessoa, mas de fazer que ela seja sua história definitiva. (ADICHIE, 2019, p. 22 - 23)

O poder hegemônico só reconhece uma memória, única legítima, universal, um único lugar de produção de conhecimento, de enunciação, um único modelo de existência, uma história única (ADICHIE, 2019), essa ideologia exclusivista e excludente serve para criar e reforçar estereótipos e, como aponta Adichie (p.26), “o problema com os estereótipos é a sua incompletude, sua superficialidade”. Toda estereotipização é um reducionismo, uma vez que não revela a totalidade, a complexidade. Na contraproposta à padronização, a epistemologia decolonial, parte da diferença como riqueza e rompe os limites da homogeneização em favor das diferentes performances de vida.

As pessoas com suas memórias devem se insurgir, se levantar em defesa do seus direitos à existência, de exercerem a autoria da suas próprias histórias, de atuarem em suas histórias, de construírem as suas narrativas, de fortalecerem as suas identidades, de defenderem suas subjetividades, de subverterem as tentativas de apagamento e subalternização, enfrentando aquilo que ameaça o seu direito à vida, problematizando a forma como historicamente se constituem as relações de poder, propondo possibilidades outras em oposição à monocultura do poder, a essa concentração de poder em um único grupo.

Em um esforço responsável de leitura autocrítica, cumpre-nos o agenciamento da nossa atuação política em sociedade: o nosso posicionamento, o nosso sentir/pensamento de mundo será mais uma ferramenta do poder hegemônico - do sistema-mundo moderno-colonial - à serviço das violências e da morte? Ou estaremos atuando na construção de tecnologias biófilas; efetivamente trabalhando em defesa

dos direitos de existir, de narrar, de acessar as memórias no fortalecimento das identidades? Essa são também questões de escolha e toda escolha implica em perda, como diz a sabedoria dos povos. Essa provocação/convite à reflexão é especialmente necessária nesses tempos críticos em que reacionários neoliberais se empenham no projeto de país pactuado com a morte. (LIMA, PAULA, 2018).

É inaceitável, sob todos os pontos de vista, ignorarmos uma realidade tão cruel em que pessoas são esvaziadas da sua humanidade por não se enquadrarem em uma padronização de humanidade hegemônica que é patriarcal, racista, misógina, cisnormativa, LGBTQIA+fóbica, cristanicista e que desqualifica para submeter, agredir, para estuprar, incendiar, matar subjetividades, dignidades e vidas.

Em meio à profusão de pós-verdades, negacionismos e outros estratagemas de alienação das massas,—importante avaliarmos a nossa ética científica, profissional e pessoal, educacional para nos certificarmos de que, de fato, estamos operando nas frestas do sistema-mundo capitalista - para construirmos possibilidades outras, socialmente referenciadas, de sistemas-mundo ou permanecemos inertes e coniventes diante do delirante brilho furta-cor do poder hegemônico.

Tendo em vista, os elementos que cristalizam a educação escolar e o próprio currículo como o eurocentrismo, a branquitude, o mito da democracia racial e a colonialidade do poder, do saber e do ser no que tange à educação para as relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, marcando um ensino eurocentrado, devido as limitações desse texto, sugerimos duas propostas de ensino que procuram romper com esses paradigmas.

Neste sentido, nos ancoramos em duas proposta de atividades para sala de aula inspirados em Munanga (2013) e Silva e Silva (2012). Kabengele Munanga nos provoca a trabalharmos a história e cultura africana a partir da África enquanto berço da humanidade. Ou seja, problematizarmos com os estudantes qual a origem da humanidade. E mais: quem foram os africanos que vieram para o Brasil e construíram

esta nação, ou seja, vieram de que reinos, impérios, povoados, e que cada um deles/delas mesmo nas adversidades conseguiram no Brasil reviverem suas memórias, patrimônios, histórias, culturas, saberes, conhecimentos, conseguiram colocar em movimento e contribuíram para dar ao Brasil esse aspecto multicultural que somos na atualidade.

Além disso, outras possibilidades apresentadas é questionarmos: como combater o preconceito, a discriminação e o racismo a partir do estudo desse continente? Podemos indagar por exemplo, como a mídia impressa, a televisão apresenta este continente, ou seja, na maioria das vezes, promovendo o silenciamento das produções culturais dessas populações, como os cantores famosos, os artistas de cinemas, os cientistas, etc. Ao fazermos isso, estaremos desconstruindo a visão de um continente atrasado, inculto e sem produção artística, intelectual e tecnológica.

Também, Marcos Rodrigues da Silva e Carla Fernanda da Silva sugerem estudar história e cultura africana por meio do estudos dos mitos. Segundo esses autores estudar esse estudos por meio dos mitos e da literatura contemporânea

De forma que se possa conhecer a tradição oral mitológica dos povos africanos presentes nas comunidades negras do Brasil, refletindo sobre esses povos africanos entres da diáspora. Provocar o impensado em nossos alunos, pensar os povos africanos para além da escravidão, para uma existência além da presença branca, ou seja, desconstruir a identidade naturalizada da cultura negra. Assim, pensar a África a partir dos mitos dos seus povos, é pensá-la antes da presença europeia em seu território, é estimular a compreensão da vivência desses povos como livres em seus territórios, e não mais como povos escravizados, cujas existências é meneada pelo outro. ( SILVA; SILVA, 2012, p. 53)

Também as Diretrizes Curriculares para a Educação das relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana deve ser trabalhada em

uma perspectiva positiva, não só de denuncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes que se fará

articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil e serão abordados temas relativos: ao papel dos anciãos e dos griôs como guardiões da memória histórica; - a história da ancestralidade e religiosidade africana; - aos núbios e aos egípcios como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade; - as civilizações e organizações políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbawe; - ao tráfico e à escravidão do ponto de vista dos escravizados; - ao papel de europeus, de asiáticos e também de africanos no tráfico; - à ocupação colonial na perspectiva dos africanos; - as lutas pelas independências políticas nos países africanos (...), - às relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora (...) a diversidade da diáspora hoje nas Américas, caribe, Europa e Ásia. (BRASIL, 2005, p.22)

Percebemos pelos exemplos expostos acima as possibilidades de estudos de história e cultura africana para além de um conteúdo eurocêntrico. Porém, isso demanda por parte dos professores/professoras uma busca ativa de fontes de pesquisa na internet, enciclopédias, jornais, revistas, entre outros materiais possíveis, tendo em vista as limitações dos livros didáticos. É preciso empenho e compromisso político com a diversidade e com as relações étnicas para que a história e cultura africana e afro-brasileira seja efetivada nas escolas.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A estrutura de dominação moderno-colonial se ancora na opressão racial. A ideia de (superioridade de) raça é a força motriz para a máquina esmagadora de vidas que é o racismo. Definindo papéis sociais a partir da dimensão racial, o racismo também estabelece relação direta entre raça e labor, atribuindo a negras e negros os postos (de trabalho) baseados na exploração da mais valia, na precarização, na exaustão física, na subserviência, no silenciamento, na invisibilização e, por mais abjeto que pareça, até mesmo na reedição de condições escravagistas de exploração.

---

Essa estrutura de dominação fundamentada no racismo a partir da conquista da América nos impossibilitou, enquanto educadores/educadoras, de apresentarmos histórias outras (de africanos, de indígenas, de quilombolas, e outras tantas) e ainda continua a invisibilizar, apesar de termos um vasto e bastante avançado material curricular na Rede Pública Estadual de Santa Catarina como o Currículo Base do Território Catarinense – do Ensino Infantil e Fundamental – que traz um capítulo dedicado a Educação para as Relações Étnico-Raciais; Cadernos e Políticas de Educação para as Relações Étnico-Raciais, a Proposta Curricular do estado de Santa Catarina que traz uma parte do capítulo dedicado a EREER e muitas outras. Porém, na prática, muita coisa ainda falta acontecer como: a oferta de cursos de formação continuada aos professores, bibliotecas com estrutura adequada e acervos constituídos por esses temas, a fim de atender as diversas faixas etárias que compõe o universo escolar; discussão sobre as concepções interdisciplinares de trabalho pedagógico junto aos/as professores/as, entre outras.

Para além das demandas apresentadas no parágrafo acima, que são exclusividades do estado, mantenedor da educação pública, é necessário também que tenhamos professores e professoras de todos os níveis de ensino – do fundamental ao médio e do ensino superior – que tenham apreço pela diversidade, que desenvolvam histórias e culturas outras.

Devemos lembrar que muitos mais que estudar a história da África por si só, a proposta também indica que ao fazermos isso associemos este temas aos povos africanos que tiveram que forçadamente e violentamente virem para o Brasil na condição de escravizados e, por isso mesmo, vítimas de todo o tipo de preconceito, discriminação e racismo, acarretando a essas populações desde o passado a atualidade violências físicas, simbólicas e psicológicas.

Lutamos para que se não acabarmos, pelo menos minimizarmos os impactos desse processo violento de opressão sobre essas pessoas, começando a estudar suas histórias e culturas nas escolas, valorizando-as, reconhecendo-as e positivando-as como um aspecto enriquecedor da diversidade e assim fazendo estaremos promovendo um currículo escolar e, conseqüentemente, uma escola mais plural, multicultural, intercultural e democrática.

## REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. 61 p. AZEVEDO, Janaina. Negros no Mundo. **Laboratório de Demografia de Estudos Populacionais**: Universidade Federal de Juiz de Fora, MG. 24 de janeiro de 2010. Disponível em <https://www.ufjf.br/ladem/2010/01/24/negros-do-mundo/>. Acesso em 16/10/2021.
- BARBOSA, Muryatan Santana. Eurocentrismo, história e história da África. **Sankofa**: revista de história da África e dos estudos da diáspora africana. São Paulo: NEACP, nº 1, ano 1, pp. 46 -53, jun/2008.
- BRASIL, **Lei 10.639/2003**, de 09 de janeiro de 2003. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639). Acesso em 05/09/2021.
- BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília-DF: MEC/SECAD, 2005, 35 p.
- BENJAMIN, Walter. **A origem do drama barroco alemão**. São Paulo: brasiliense, 1984.
- CARDOSO, Lourenço. **Branquitude acrílica e crítica**: a supremacia racial e o branco antirracista. Revista Latino Americana de Ciências Sociais. vol. 8, pp. 606 – 630, 2010.
- CARDOSO, Lourenço; MULLER, Tânia Mara Pedroso (Org.). **Branquitude**: estudo sobre a identidade branca no Brasil. Curitiba: Appris editora, 2017, 335 p.
- FAGUNDES, Heldina Pereira Pint O; CARDOSO, Bert A. Lene Costa. Quinze Anos da implementação da lei 10.639/2003: desafios e tensões no contexto da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Exitus**. Santarém, vol. 09, nº 13, jul/set/2019. pp. 59-86.
- GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2ª edi. Brasília. MEC/SECAD, 2008, 200 p.
- GOMES, Nilma Lino. Limites e possibilidades da implementação da lei 10.639/2003 no contexto das políticas públicas em educação. In: PAULA, Marilene de; HERING, Rosana (Orgs.). **Caminhos convergentes**: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll ActionAid, 2009. pp. 39-75.

- GOMES, Nilma Lino. **Prática pedagógica de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da lei 10.639/2003**. Brasília: MEC/UNESCO, 2012. 424 p.
- GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em revista**. Curitiba, nº 47, jan/mar/2013, pp. 19 – 33.
- GONZALEZ, Lélia. **Primavera para as rosa negras**: Lélia Gonzalez em primeira pessoa. Diáspora Africana: Editora filhos da África. 2018, 486 p.
- LANDER, Edgardo. Marxismo, eurocentrismo e colonialismo. In: BORON, Atilio A; AMADEO, Jávier; GONZALEZ, Sabrina.(Org.) **La teoría marxista hoy**: problemas y perspectivas. 1ª ed. Buenos Aires: Consejo Latino-Americano de Ciências Sociales, CLACSO, 2006, 512 p.
- LIMA, Valdemar de Assis; PAULA, Josiani Beloni de. O ser humano como patrimônio: uma possibilidade de salvaguarda de saberes e fazeres culturais. In: PAIM, Elison Antonio; PEREIRA, Pedro Mulbersted; FREIRE, Ana Paula da Silva (Orgs.) **Diálogos com Walter Benjamin**: memórias e experiências educativas. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2018, 344 p.
- MUNANGA, Kabengele. Educação e diversidade étnico-cultural: a importância da história do negro e da África no sistema educativo brasileiro. In: MULLER, Tania Mara Pedroso; COELHO, Wilma de Nazaré Baía (Orgs.) **Relações étnico-raciais e diversidades**. Niterói: editora da UFF, Alternativa, 2013, 224 p.
- OLIVA, Anderson Ribeiro. A história da África nos bancos escolares: representações e imprecisões na literatura didática. **Estudos afro-asiáticos**, ano 25, nº 3, 2003, pp. 421 – 461.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **História da África e dos africanos na escola**: desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação de professores de história. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012, 320 p.
- QUIJANO, Anibal. Colonialidade del poder y clasificación social; CASTRO-GOMES, Santiago; GROSGOUEL, Ramón.(Orgs.) **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica, mas allá del capitalismo global. Bogotá: Universidade Javeriana-Instituto Pensar/Universidade Central – IESCO – Siglo del hombres editores, 2007. pp. 93 -126.
- SANTOS, Cesar Augusto Caldas; COSTA, Raphael Luiz Silva da. Materiais didáticos à luz da lei 10.639/2003: por um ensinar e aprender uma geografia antirracista. **Revista Tamoios**. Ano VII, nº 1, 2011, pp. 25 -36.
- SANTOS, Ester Cardoso dos; COSTA, Israel Esteban Munoz; JÚNIOR, Carlos Batista Alberto Oliveira. A abordagem da África no livro didático de geografia. In: **XIV Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia**: políticas, linguagens e trajetórias. Campinas, 24 de junho a 04 de julho de 2019. pp. 738 – 771.

- 
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e ; GONÇALVES, Carlos Alberto oliveira. Multiculturalismo e educação: do protesto de rua a proposta e política. **Educação e pesquisa**. São Paulo, vol. 29, nº 1, jan/jun, 2003. pp. 109 – 123.
- SILVA, Marcos Rodrigues da. Cultura, direitos humanos e relações étnico-raciais. In; COSTA, José Andre da. et AL. ( Org.) **Direitos Humanos e relações étnico-raciais: caminhos para a educação**. Passo Fundo: Betier, 2012, p. 16.
- SILVA, Marcos Rodrigues da; SILVA, Carla Fernanda da. Mitos e culturas afro-brasileiras como prática pedagógica da diferença. In: NOGUEIRA, João Carlos; NASCIMENTO, Tânia Tomazia do. **Patrimônio Cultural, territórios e identidades**. Florianópolis: Atilende, 2012, 200 p.
- SILVA, Ana Célia da. Ideologia do embranquecimento. In: **As ideias Racistas, os Negros e a Educação**. Série Pensamentos Negro em Educação. vol.1, Editora Atilende: Florianópolis, 2019.