

CURRÍCULO COMO MECANISMO DE ACESSO DA POPULAÇÃO NEGRA E AFRO-BRASILEIRA AO ENSINO SUPERIOR: “UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A LEI 10.639”

Filipe Luiz Cerqueira Carvalho

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Filipepeduerj12@gmail.com

Marcos Borges dos Santos Júnior

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Cunhajp2013@gmail.com

Resumo: O texto pretende discutir o respeito do ingresso das pessoas negras e afro-brasileiras nas universidades públicas brasileiras, analisando as políticas públicas que promovem o acesso, deste modo verificando as políticas conhecidas como “ações afirmativas”. Investigaremos o campo curricular, entorno dos debates, procurando mostrar o currículo como mecanismo dos(as) negros(as) e afro-brasileiros(as) a universidade.

Palavras-chave: políticas de ações afirmativas, população negra e afro-brasileira, ensino superior, Currículo.

Introdução

O presente trabalho vislumbra discorrer acerca do acesso da população negra e afro-brasileira ao ensino superior nas universidades públicas brasileiras, investigando as políticas públicas que viabilizam esse acesso, em outras palavras, vamos observar as políticas chamadas de ações afirmativas, termo cunhado a partir dos Estados Unidos, desde W. Du Bois para referir à leis de reparações das desigualdades entre negros e brancos no campo da educação. Concomitante a essa investigação, penetraremos no campo curricular, analisando os debates que giram em torno deste, buscando apresentar o currículo como uma importante ferramenta no a dito de negros(as) e afro-brasileiros(as) na universidade.

Enfatizaremos o currículo e sua importância em todas as instituições/níveis educacionais, principalmente nas IES (Instituições de Ensino Superior) quebrando assim alguns paradigmas encontrados no debate do currículo, como, por exemplo, a delimitação que ocorre do currículo somente como mecanismo

(83) 3322.3222

contato@ceduce.com.br

www.ceduce.com.br

interessante à escola. No entanto, neste trabalho, consideraremos o currículo do curso de pedagogia, da faculdade de educação da UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro – percorremos esse caminho por compreender que o curso de pedagogia, possui relevância na formação de agentes da educação.

Em suma, vamos levantar a possibilidade das ações afirmativas e currículo caminharem conjuntamente, abordando pontos relevantes que há nesse dialogo, como o currículo pode contribuir para o acesso de negros(as) e afro-brasileiros(as) na universidade, qual a importância de ambas as políticas dialogarem? É possível encontrar no espaço acadêmico traços de um ideal do espaço não negro, qual papel do currículo na ruptura dessa afirmativa? Qual papel do currículo na inserção de deste grupo a universidade?

Conceberemos o currículo, como uma ferramenta política capaz de estabelecer uma relação de poder, de controle social e do conhecimento, resultante na manutenção de um saber hegemônico.

[...] Enfim, a elaboração de um currículo é um processo social, no qual convivem lado a lado os fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais e determinantes sociais como poder, interesses, conflitos simbólicos e culturais, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, raça, etnia e gênero. (JESUS, 2008, p.2640)

Com isso não desejamos nesse trabalho atravessar todos os debates que atravessam o campo curricular, a fim de buscar uma definição absoluta para este, nem tampouco determinar o que seria o currículo, pelo contrário, pela característica polissêmica que detém este, vamos nos ater as teorias críticas e pós-crítica curriculares, pois acessaremos o currículo como instrumento dinâmico e passível de mudança em acordo com contexto, algo que está diretamente ligado ao seu tempo, há uma concepção de mundo, de homem e sociedade.

Com essa concepção buscaremos encaminhar algumas contribuições às políticas de acesso ao ensino superior e de reparação para população negra e Afro-Brasileira, observar como essa política aconteceu em algumas universidades, principalmente na UERJ, assim explorar o universo acadêmico, a fim de observar se houve um acompanhamento ou transformações por parte currículo da universidade após a inserção dessa parte da população no âmbito acadêmico.

1. Qual importância do currículo no acesso da população Afro-Brasileira?

Compreendendo a importância do currículo e sua função primordial na seleção de conhecimento, podemos afirmar o currículo como mecanismo fundamental, que exprime uma intensa relação de política e poder. Percebe-se através deste a manutenção do saber hegemônico. Iremos chamar de “*Monocultura do saber*” a sustentação do saber hegemônico nas universidades, onde o *eurocentrismo* é predominante na forma de produzir conhecimento, omitindo outros saberes não oriundos da Europa, os saberes populares e indígenas, e os não ocidentais (África, Ásia, Oceania, Ameríndia), concebidos e alguns casos como senso comum.

São históricas as tensões do movimento negro no campo da educação, sobretudo na luta pela redução das desigualdades sociais entre negros e brancos. Mas foi a partir dos anos 2000 que as primeiras políticas e avanços buscando uma atenuação dessa cissiparidade, particularmente após a conferência de Durban e 2001, que designou para África e suas diásporas diversas recomendações a fim de promover a igualdade social, econômica e educacional.

Acreditamos que precisamos ir além quando tratamos do acesso da população negra e afro-brasileira ao ensino superior, para nós, o acesso não requer somente um “*ir e vir*” no espaço acadêmico, acessar é pertencer, adquirir, receber o que é transmitido, o conhecimento que ali é apreendido. Através desta compreensão, enxergamos a necessidade do currículo no ingresso e pertencimento da população negra e afro-brasileira nas instituições de ensino superior. É preciso que haja algumas rupturas na monocultura do saber, assim perpassando os conhecimentos afro-brasileiros e africanos nas universidades, diretamente por adquirir, encontrar e produzir um conhecimento além do saber eurocentrado, como aponta *Muniz Sodré* (2012), afirmando ser necessário que a educação, de uma maneira ampla e democrática, receba uma *ecologia de saberes*, e que os currículos se nutram dessa ecologia.

Possibilidade de que a ciência entre não como monocultura, mas como parte de uma ecologia mais ampla de saberes, em que o saber científico possa dialogar com saber laico, com saber popular, com saber dos indígenas, com saber das populações urbanas marginais, com saber do camponês. (Sodré, 2012, p. 42)

Para nós, se trata diretamente de uma diversidade no saber produzido no interior acadêmico, este saber ecológico possibilita uma relação entre o saber europeu e o saber africano e afro-brasileiro, mostrando e evidenciando a relevância histórica desse grupo para formulação do Brasil. Agora, depois de discorrermos

um pouco sobre a importância do currículo, compreendemos a necessidade de ser reavaliado na implementação de diferentes saberes – tanto africanos como afro-brasileiros – para o ensino-aprendizagem que contemple os(as) negros(as) e afro-brasileiros(as).

2. A promoção dos saberes afro-brasileiros e africanos nos espaços acadêmicos

A promoção da diversidade de saberes – tanto africanos como afro-brasileiros – no espaço acadêmico é essencial para o pertencimento e produção, ou seja, para o acesso da população negra e afro-brasileira à universidade. Assim torna-se viável um posicionamento que afrente e seja alternativo à hegemonia no saber e com certa hierarquização das culturas. Portanto cabe ao currículo compreender e organizar esses saberes, a fim de organizar um ensino-aprendizagem que contribua com acesso dos afro-brasileiros à universidade.

Não nos interessa resumir os debates acerca do currículo, a fim de reduzir ou buscar uma definição única e verdadeira do que esse seja ou deva ser, pelo contrário, como apontamos anteriormente, trata-se de compreender o currículo como um instrumento amplo, em constante movimento, mas sem perder de vista que possui o currículo também, uma capacidade de determinar o que deve ser ensinado, de promover controle social e principalmente de estabelecer uma concepção de mundo e de homem como aponta Adriana Regina de Jesus (2008, p, 2641):

Assim, o currículo não é um elemento neutro de transmissão do conhecimento social. Ele está imbricado em relações de poder e é expressão do equilíbrio de interesses e forças que atuam no sistema educativo em um dado momento, tendo em seu conteúdo e formas, a opção historicamente configurada de um determinado meio cultural, social, político e econômico.

Então, para promoção dos saberes afro-brasileiros e africanos, foi proposto cursos de formação continuada pela SECADI - (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão). O objetivo é alcançar os agentes da educação – professoras e professores das diferentes áreas do ensino – para o cumprimento da lei 10.639/03, fazendo jus à educação para relações étnico-raciais. Ainda se faz necessário uma relação entre o acesso dos(as) negros(as) e afro-brasileiros(as), e alterações no currículo no ensino superior e básico para a promoção dos saberes afro-brasileiros e africanos. O currículo é a ferramenta essencial para produção do projeto político pedagógico que direciona o processo de ensino-aprendizagem nas relações étnico-raciais, além disso:

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais. (SILVA, 1996, p. 23)

São estas funções que percebemos com a manutenção da hegemonia do conhecimento, da monocultura do saber, obrigatoriamente perpassa por ferramentas políticas – o currículo –, portanto para romper com a mesma é primordial pensar o currículo a partir de uma ecologia do saber, ou seja, relacionar o saber já pré-estabelecido nos currículos das universidades. Através deste cambio, de caráter político e ideológico que buscamos o acesso da população negra e afro-brasileira ao ensino superior.

3. Acesso, currículo e educação para as relações étnico-raciais: a lei 10.639 e o racismo na educação brasileira

É recente o reconhecimento da diversidade pelo estado brasileiro como nos aponta a conferencia de Durban, mais recente ainda, quando observamos as desigualdades que permeia estas diversidades partindo do reconhecimento, percebemos então que as criações de diversas políticas vislumbram atenuar as desigualdades primordialmente entre os(as)negros(as) e afro-brasileiros(as). Enquanto já houve algumas transformações e políticas nas universidades que caminhassem nesse sentido no século passado, grande parte tomou forma na primeira metade do século XXI, sobretudo com as recomendações das instituições e conferencias internacionais, como “ONU, Conferencias de DURBAN”¹ com direcionamentos apontados por estas conferencias para correções das desigualdades no Brasil. Acompanhamos as criações das ações afirmativas, a lei estadual 4151/03 e a lei 10.639.

A primeira buscou garantir o ingresso da população negra/afro-brasileira e indígena nas instituições de ensino superior brasileira, dando conta de ajustar as desigualdades históricas dos(as) negros(as) e afro-brasileiros(as) em relação a população branca. A implementação da lei tem pouco mais de 10 anos, assim percebemos um aumento significativo do número de estudantes negros nas universidades, sobretudo se compararmos com os anos iniciais a lei: Em 2005 um ano após a implementação das ações afirmativas, com

¹ Declaração e Programa de Ação da Conferencia Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. Adotada em 8 de setembro de 2001 em Durban, África do Sul.

as cotas, apenas 5,5 % da juventude preta e parda estavam no ensino superior, e em 2015 esse número aumentou para 12,8%, segundo a Agência Brasil através dos dados do IBGE.

No contexto em que as “cotas” foram implantadas era demasiadamente limitado, de certo modo pouco reconhecidas as contribuições epistemológicas, culturais e históricas da população negra e afro-brasileira, além disso, o mercado editorial brasileiro se encontrava-se bastante engessado no que tange as temáticas das relações raciais. O trânsito deste grupo no ensino superior possibilitou um acréscimo nas produções e estudos para relações étnicas raciais, provocando uma abertura no próprio mercado editorial para tal tema, embora esse fato não tenha sido o suficiente para romper com saber hegemônico e eurocentrado² que encabeça a educação brasileira.

No segundo caso, a lei 10.639, sancionada em 9 de janeiro de 2003, de certa maneira concomitante ao ingresso dos(as) negros(as) e afro-brasileiros(as) a universidade, o que de alguma forma foi um provocador para implantação e implementação da 10.639, fundamentalmente cria alterações na LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tornando obrigatório o ensino da história África e da cultura afro-brasileira nos currículos das entidades e estabelecimentos de educação básica públicas e privadas. Além diste feito, em 17 de Junho de 2004 o CNE – Conselho Nacional de Educação, aprovou a resolução Nº 01 que promoveu diretrizes curriculares nacionais para educação da relações étnicas raciais, vejamos:

Art. 1º A presente resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores.

§ 1º As Instituições de ensino superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP nº 3/2004. (Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno Resolução – 2004)

Apegamo-nos às diretrizes do CNE e da LDB, para implicarmos a necessidade de alteração nos currículos das IES, inserindo as ecologias epistemológicas necessárias, acreditamos que resultará no rompimento com engessamento epistemológico, com eurocentrismo, que é preciso para o cumprimento da 10.639. Portanto o acesso de negros(as) e

² EUROCENTRADO – coloca a Europa como centro epistemológico e cultural do mundo.

afro-brasileiros(as) à universidade tem de estar implicitamente anexada numa orientação curricular que busque dar conta de contribuir, no importante acesso epistemológico deste grupo. É essencial o acesso da população negra e afro-brasileira para boa gestão e direcionamento da lei 10.639 que os currículos compreendam uma educação nas relações raciais, principalmente nos cursos de pedagogias e licenciatura, onde são formados(as) os(as) agentes da educação.

Portanto não daremos caráter de auto-suficiência às leis, políticas, diretrizes e acordos internacionais, é preciso ir além, quando queremos refletir o racismo na educação, como aborda Carlos Moore:

[...] pode-se até colocar muitas leis, você sabe, a lei se dá, mas não se cumpre. Os que estão contra, não vão dizer que estão contra, simplesmente não cumprem. Vê essa lei contra o racismo, o racismo nesse país é crime, mas quantas pessoas foram incriminadas, foram levadas a prisão por racismo aqui nesse país? (MOORE, 2005, on-line)

Embora haja alguns casos de processos ganhos, prisões e denúncias, não podemos deixar de tomar e observar o não cumprimento das leis como um fato de relevância para pensarmos as problemáticas da questão racial.

Queremos, por fim, ratificar ausência africana que ainda encontramos no ambiente escolar, no saber apresentado na escola, se nosso objetivo é formar profissionais e educar cidadãos para um país isonômico através da educação das relações étnico raciais precisamos buscar fontes, até mesmo outros agentes formadores, que seria a população negra e afro-brasileira na medida em que chegam ao ensino superior. Construindo esta atitude política, a formação, as novas fontes, os novos agentes, tratam-se de uma ecologia do saber, que irá medrar a monocultura do saber, rompendo com mitos sociais brasileiros e com ausência dos saberes africano.

A única possibilidade de mudar a visão da sociedade, a visão civilizatória da América Latina é quando entrar nas universidades os negros e os índios com as experiências histórias deles, porque eles entram com verdades opostas as verdades dominantes, é a única maneira de quebrar esse círculo vicioso que há, na qual as universidades se retro alimentam com todos os seus mitos e mentiras. (MOORE, 2005, on-line)

4. Descolonização: o currículo como fermenta ao acesso epistemológico dos(as)

negros(as) e afro-brasileiros(as)

Descolonização, inicialmente gostaria de conceber este conceito, “como a síntese da obra”, em outras palavras, o sentido de tudo de tudo que tratamos neste trabalho, está implicado nesse termo que discorreremos até agora. Para nós, esse é o tempo da educação brasileira, tempo de descolonizar, e é o que pretendemos discorrer ao longo deste trabalho - Do que se trata? O que é? Porque descolonizar? Descolonizar o quê? - Não vamos aqui criar receitas para descolonizar, nem esgotar o tema, mas apontar sua importância e necessidade para educação brasileira como um todo e percorrer alguns caminhos para realização deste.

Talvez descolonização, descolonialidade ou neodescolonização sejam, nos últimos anos no Brasil, as palavras e/ou conceitos mais utilizados e debatidos nos ciclos de debates, congressos e seminários. Muitos autores pensam um sistema educacional brasileiro caucionado na equidade social, no progresso, na diversidade, no multiculturalismo, pluralismo, enfim, na educação para relações raciais vem se ancorando nesses conceitos ou no que podemos chamar de resignificação deste, tais como: “*Reinventar, Enegrecer, Africanizar ou Reafricanizar*”. Todas essas terminologias buscam dar conta de compreender uma educação que pontue questões em direção aos(as) negros(as) e afro-brasileiros(as), qualquer uma dessas sem dúvidas daria conta de sintetizar e compreender as indagações que permeiam o universo do nosso objeto de pesquisa. No entanto optamos por utilizar “*descolonização*” por acreditar que este conceito atinge de maneira mais abrangente nosso objetivo neste capítulo, justificando até mesmo as necessidades históricas e filosóficas de se pensar descolonização na maneira de pensar educação.

Contudo não descartaremos nenhuma das concepções acima, para nós, é de certo modo inviável pensar descolonização sem esses, sem autores que são expoente na educação das relações raciais e diversidade, como – Frantz Fanon (2008), Paulo Freire (1996), Muniz Sodré (2012), Petronilha Gonçalves (2000), Aníbal Quijano (2005), dentre outros que trazem reflexões e apontamentos neste sentido.

Sem dúvidas, abordar o tema descolonização é complexo, sobretudo quando o direcionamos à questão epistemológica e de ensino-aprendizagem, todavia consideramos o conceito mais adequado se pretendemos questionar o monoculturalismo, o saber único e hegemônico debruçado no saber europeu, presente na educação, logo também nos currículos. Esse monismo encontrado na educação, esse saber

eurocentrado que provoca hierarquias no

(83) 3322.3222

contato@ceduce.com.br

www.ceduce.com.br

conhecimento e na cultura, pode ser traduzido pela idéia de um saber colonizado, o que nos permite deslindar sobre relevância da descolonização.

Por tanto, tratar de descolonização implica diretamente em falar da lógica da colonialidade e sua relação de poder estabelecida como relata Quijano (2005, p. 227) está relacionada a uma: "construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo."

Consideramos que colonialidade é uma força que localiza a Europa no centro do mundo, estabelecendo compressões de inferioridade e superioridade, sobretudo superioridade étnica, racial, cultural e epistêmica. Para nós, é interessante a última, a superioridade epistêmica enraizada na colonialidade, é esta superioridade que delimita o que é ou não conhecimento, ciência, inferiorizando e excluindo aquilo que não está compreendido pelo europeu, impossibilitando a organização da *ecologia de saberes*, a qual já apontamos ao longo do trabalho como essencial para dar conta dos saberes assujeitados pelo eurocentrismo, nessa perspectiva que observamos que a colonialidade execrou os saberes africanos, indígenas, o saber laico, urbano, direcionando a esses, ausência de razão, como coloca *Eloise da Silveira Petter Damázio* em um de seus trabalhos "*descolonialidade e interculturalidade epistemológica dos saberes, político-jurídicos: uma análise a partir do pensamento descolonial*":

O conhecimento produzido pelo homem branco é geralmente qualificado como científico, objetivo e racional, enquanto que aquele produzido por homens de cor (ou mulheres) é mágico, subjetivo e irracional. Esta dimensão, a colonialidade epistêmica ou do saber, não apenas estabelece o eurocentrismo como perspectiva única de conhecimento, mas também descarta as outras produções intelectuais. (DAMÁZIO, 2010, p. 2)

Em suma, se nos prontificarmos a observar a superioridade epistemológica, veremos que se encontra sua possibilidade e manutenção através do currículo, não podemos perder de vista, mesmo que oculto está relacionado ao currículo uma constante relação de poder. Nesse aspecto, encontramos a necessidade de uma descolonização "epistêmica curricular", os efeitos desta possibilitará o acesso epistemológico e cultural aos(as) negros(as) e afro-brasileiros(as) que ingressaram na universidade a partir da lei de cotas, concomitantemente ampliará as metodologias de ensino-aprendizagem para um discorrimento mais abrangente da lei 10 639.

De fato, queremos uma educação que se relacione

com saberes, culturas, histórias e subjetividades dos(as) negros(as) e afro-brasileiros(as) em todos os níveis, do ensino básico as instituições de ensino superior, temos obrigatoriedade de refletir acerca dos currículos, abrindo portas para um currículo que se posicione além do tradicional, seja encurvado à pluralidade e ao multiculturalismo, vejamos o que observa Adriana Regina de Jesus (2008, p, 2646-2647):

Todavia, o currículo tradicional não tem mais espaço na atual conjuntura, assim, necessitamos de um currículo reconstrucionista que tenha como parâmetro o multiculturalismo, ou seja, um currículo inclusivo, incorporando as tradições dos diferentes 2647 grupos culturais e sociais (mulheres, negros, índio, etc).

Então a descolonização de maneira geral é antes de tudo um processo de disputa de poder, de força, entre o saber que se pretende como único e universal e o saber que foi colonizado, expressando Fanon (1979, p. 26) – “A descolonização é o encontro de duas forças congenitamente antagônicas que extraem sua originalidade precisamente dessa espécie de substantificação que segrega e alimenta a situação colonial.”. Esse duelo, essa disputa epistêmica, o encontro dessas forças terá no currículo de batalha nos currículos.

Portanto, acreditamos que educar cidadãos para uma educação plural, atenuando as hierarquias presente nos saberes, ou seja, descolonizar é preciso ter leis, mas principalmente formação, interesse e esforço político, como já apresentamos, a descolonização não irá advir de um voluntarismo acadêmico. É necessário que possamos criar um ambiente favorável para fazer uma ciência que dialogue se relacionando com os saberes, história e identidades da população negra e afro-brasileira, elaborando materiais didáticos, metodologias de ensino, que atenda tais questionamentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Qualquer brasileiro [principalmente o negro/afro-brasileiro(a)] que tenha passado pelo ensino fundamental certamente já ouviu falar da cidade-estado grega, do império Romano, do feudalismo, da Revolução Francesa, das Guerras Mundiais; de nomes o Nero, César, Napoleão, Hitler ou Stálin, mas dificilmente ouviu falar das cidades-estados Yorubas, ou de povos como os Haussa, Bakongo, Makonde, Xhosa e Swahili [...] alguém já estudou a respeito? De Nelson Mandela muitos já ouviram falar, mas de fato conhece a história do país do *apartheid*, que levou este homem a ser isto como herói?” (ZAMPARONI, 2008, p. 20)

Como vemos na citação Valdemir Zamparoni (2008), destaca-se a carência dos estudos sobre história e cultura afro-brasileira e

africana. Portanto, indo na direção de uma atitude política é necessário maior envolvimento dos governos para reparar as desigualdades étnico-raciais.

Só podemos romper a *monocultura do saber* e executar as leis na educação básica se antes houver formação no ensino superior. Como professores e professoras efetuarão as diretrizes de uma lei sem que antes fora preparado? – Não há possibilidade, resultará em um trabalho estereotipado, hierarquizado e até mesmo reprodutor das desigualdades já encontradas no tecido social brasileiro.

Então não podemos esperar um voluntarismo, se trata de atitude política, de uma correlação entre o acesso ao ensino superior, com currículo e as leis de ações afirmativas, buscando um novo direcionamento epistemológico. Através dos desdobramentos da 10.639, da ecologia de saberes, da decoloniedade, romperemos a *monocultura do saber*, assim adicionando outros saberes aos currículos, garantindo o acesso ao conhecimento, literatura, arte, filosofia e história da África e afro-brasileira, nas universidades e escolas brasileiras.

Referências

AGÊNCIA BRASIL. **Percentual de negros em universidades dobra, mas é inferior ao de brancos**. Brasília, DF, 2 dez 2016.

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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 02/05/2018.

BRASIL. 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. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 02/05/2018.

DAMÁZIO, Eloise da Silveira Petter. **Descolonialidade e interculturalidade epistemológica dos saberes, político-jurídicos**: uma análise a partir do pensamento descolonial. 2010. 10 p. Disponível em: <<http://srvapp2s.urisan.tche.br/seer/index.php/direitosculturais/article/viewFile/24/18>>. Acesso em: 09/01/2018.

FANON, Franz. **Os condenados da terra**. 2ed. Trad. J. L. de Melo. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1979.

JESUS, Adriana Regina de. Currículo e educação: conceito e questões no contexto educacional. In. **Educere**. Curitiba: PCUPR, 2008. p. 2638-2651.

LOPES, Maria Aparecida de Oliveira. **Entre o costume e a lei: superando o silêncio e descortinando a história afro-brasileira**. Santa Catarina: Premier, 2011.

MOORE, Charles. **As conquistas e os desafios do movimento negro**. Entrevista concedida à Eparrei no Seminário de Educação organizado pelo NEN - Núcleo de Estudos do Negro. Florianópolis-SC, 2005.

OLIVEIRA, Evaldo Ribeiro. **Negro intelectual, intelectual negro ou negro-intelectual: considerações do processo de se constituir-se negro-intelectual**. São Carlos: UFSCar, 2014.

PACHECO, Jairo; SILVA, Maria Nilza da (Orgs). **O negro na universidade: o direito a inclusão**. Brasília. DF: Fundação Cultural Palmares, 2007.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder, eurocentrismo e América Latina. **En libro: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**.

LANDER, Edgardo, (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro 2005. p. 227-278.

RIO DE JANEIRO. Assembléia legislativa do Estado do Rio de Janeiro. **LEI N° 4151, de 04 de Setembro de 2003**. Institui nova disciplina sobre o sistema de cotas para ingresso nas universidades públicas estaduais e dá outras providências. Disponível em: < <https://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/129515/lei-4151-03>>. Acesso em: 02/05/2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes**. Petrópolis: Vozes, 2012.

ZAMPARONI, Valdemir Donizette. Imagens da África no Brasil. In: BOTELHO, André e SCHWARCZ, Lilia Moritz (Orgs). **Agenda Brasileira: temas de uma sociedade em mudança**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. p. 18-29.