



**20 ANOS DA LEI N. 10.639/03  
REFLEXÕES SOBRE  
(DE)COLONIALIDADE E ENSINO  
DAS RELAÇÕES  
ÉTNICO-RACIAIS**

20 YEARS OF LAW 10.639/03  
REFLECTIONS ON (DE) COLONIALITY AND  
ETHNIC-RACIAL RELATIONS TEACHING

20 AÑOS DE LA LEY N. 10.639/03  
REFLEXIONES SOBRE LA (DE)COLONIALIDAD Y  
ENSEÑANZA DE LAS RELACIONES ÉTNICO-RACIALE

 10.5935/2177-6644.20230043

**Lilian Santos de Andrade \***

 [0000-0003-4916-9205](https://orcid.org/0000-0003-4916-9205)

**Hebert Faria Sena \*\***

 [0000-0001-5691-1979](https://orcid.org/0000-0001-5691-1979)

**Resumo:** O artigo analisa os constructos, temas e conceitos que permeiam a implementação da Lei Federal n. 10.639/03. As discussões apresentadas giram em torno da História do ensino das relações étnico-raciais no Brasil, do cenário de criação da lei e seus desdobramentos. Trata-se de uma análise bibliográfica com uma abordagem qualitativa somada à perspectiva teórica dos chamados estudos decoloniais, pós-coloniais e subalternos. O estudo permitiu uma reflexão crítica sobre a implementação da Lei 10.639/03 e o ensino das relações étnico-raciais no Brasil. Notamos que os caminhos de implementação da lei não são lineares, portanto, é preciso analisar constantemente as diferentes tensões, avanços e limites envolvidos neste processo.

**Palavras-chave:** Lei Federal n. 10.639/03. Ensino das relações étnico-raciais. Ensino de História. Decolonialidade.

**Abstract:** This paper analyzes the constructs, themes and concepts that permeate the implementation of Federal Law 10.639/03. The debates presented revolve around the History of ethnic-racial relations teaching in Brazil, the setting for the creation of Law 10.639/03 and its consequences. It is a bibliographical analysis with a qualitative approach along with the theoretical perspective of decolonial, postcolonial and subaltern studies. The study allowed a critical reflection on the implementation of Law 10.639/03 and the teaching of ethnic-racial relations in Brazil. We observe that the ways of implementing the law are not linear, therefore, it is necessary to constantly analyze the different tensions, advances and limits involved in this process.

**Key-words:** Federal Law 10.639/03. Ethnic-racial relations teaching. History teaching. Decoloniality.

**Resumen:** El artículo analiza los constructos, temas y conceptos que permean la implementación de la Ley Federal N° 10.639/03. Las discusiones presentadas giran en torno a la Historia de la enseñanza de las relaciones étnico-raciales en Brasil, del escenario de creación de la ley y sus consecuencias. Se trata de un análisis bibliográfico con un enfoque cualitativo sumado a la perspectiva teórica de los llamados estudios decoloniales, poscoloniales y subalternos. El estudio permitió una reflexión crítica sobre la ley y la enseñanza de las relaciones étnico-raciales en Brasil. Notemos que los caminos de implementación de la ley no son lineales, por lo que es necesario analizar las diferentes tensiones, avances y límites involucrados en este proceso.

**Palabras-clave:** Ley Federal N. 10.639/03. Enseñanza de las relaciones étnico-raciales. Enseñanza de la Historia. Decolonialidad.

---

\* Doutoranda em História pela Universidade Federal de Mato Grosso. Professora Efetiva de História da Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer do Mato Grosso - SEDUC/MT.  [7485907077022804](https://orcid.org/7485907077022804) - E-mail: [andradelilian51@gmail.com](mailto:andradelilian51@gmail.com).

\*\* Doutorando em História pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), com bolsa financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).  [6201124848892272](https://orcid.org/6201124848892272) - E-mail: [hebert\\_sena@yahoo.com.br](mailto:hebert_sena@yahoo.com.br).

## **Introdução**

O presente artigo tem por objetivo discutir e apresentar alguns dos principais constructos, temas e conceitos que permeiam a implementação da Lei Federal n. 10.639/03 e a luta por uma sociedade mais justa. Nessa empreitada, as discussões apresentadas giram em torno da História do ensino das relações étnico-raciais no Brasil, do cenário de criação da Lei n. 10.639/03 e seus desdobramentos e do racismo estrutural presente na sociedade brasileira. Alguns dos conceitos debatidos e apresentados são: racismo estrutural, poder, representação, identidade, colonialidade e decolonialidade. Trata-se de uma análise bibliográfica com uma abordagem qualitativa somada à perspectiva teórica dos chamados estudos decoloniais, pós-coloniais e subalternos. O estudo buscou realizar uma reflexão crítica sobre a implementação da Lei n. 10.639/03 e o ensino das relações étnico-raciais no Brasil.

Este texto é um desdobramento de uma pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHistória, núcleo UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso. A pesquisa analisou, desde a perspectiva dos estudos decoloniais, subalternos e pós-coloniais, a implementação da Lei Federal n. 10.639/03 na educação básica. Esta lei completa 20 anos de promulgação este ano (2023) e foi a responsável por tornar obrigatório o estudo da história e cultura africana e afro-brasileira na educação básica. Diante das duas décadas de sua promulgação, ressaltamos a importância de análises e balanços sobre sua implementação ao longo deste período.

## **Colonialidade, racismo estrutural e ensino das relações étnico-raciais no Brasil**

Desde a década de 1990 há um conjunto de políticas públicas, especialmente, no campo da educação que podemos compreender como políticas de reparação e ações afirmativas. São também resultado das lutas históricas dos diferentes movimentos negros e setores sociais por um país justo. Neste conjunto de políticas públicas, podemos citar: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB<sup>1</sup>, nº 9394/96 de 1996, que substituiu a antiga Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 5692/71; os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, com o “PCN - temas transversais<sup>2</sup>”; a promulgação da Lei Federal n. 10.639/03; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações

---

<sup>1</sup> A partir do legado da Constituição Federal de 1988 (art. 26, 4º parágrafo), estabelece que “[...] o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia”.

<sup>2</sup> Os temas transversais, que podem ser trabalhos nas diferentes disciplinas, são: Pluralidade Cultural, Convívio Social e Ética, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Saúde, Trabalho e Consumo.

Étnico-Raciais e para o Ensino de História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana, e a Lei n. 11.645/08. As duas últimas leis citadas alteraram um dos artigos da Lei n. 9.394 de 1996 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional e colocam como obrigatória na educação básica as temáticas da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena.

Estas políticas públicas e todo o aparato constituído para garanti-las, representam enormes avanços no combate às desigualdades raciais e, especialmente, no reconhecimento do racismo presente na sociedade brasileira, da negação de uma suposta igualdade racial e na luta por uma educação antirracista. Por educação antirracista, compreendemos a partir de Santos, Silva & Coelho (2014, p. 128) como aquela:

Que se pretende no âmbito da escola e da sociedade deverá atentar para a educação das relações étnico-raciais. Isso quer dizer que a discussão acerca da África e a cultura afro-brasileira e africana somente terá sentido na práxis pedagógicas se for realizada num contexto de uma postura étnica como norteadora do processo educativo. Essa postura não se constrói no segregacionismo, mas na relação do eu e do outro, com vista a tornar as relações na escola emancipatórias. [...] É nessa perspectiva ética de libertação que as relações raciais devem ser pensadas no âmbito da sociedade e da escola.

Apesar das lutas dos movimentos sociais e dos avanços das últimas décadas nas políticas sociais no tocante as desigualdades raciais<sup>3</sup>, em especial, na educação, muitas pesquisas revelam que elas ainda são enormes no país<sup>4</sup>. Na educação, do ensino básico ao ensino superior – espaços que se retroalimentam<sup>5</sup> –, isso se expressa desde os índices do abandono escolar de negros(as) à não inserção ou inserção tímida das temáticas africana, afro-brasileira e indígena nos diferentes âmbitos dos currículos (FERNANDES, 2005). Muitos estudos desmontam o mito de que vivemos em uma democracia racial<sup>6</sup> e evidenciam como a população negra possui os piores empregos, salários, acesso a saúde, segurança, educação, e também, pouca representação em espaços sociais de privilégio como programas midiáticos, e quando esta representação ocorre ainda é de forma inferior.

A sociedade brasileira é historicamente marcada por grandes desigualdades que representam perpetuações das lógicas coloniais através do racismo, do mito da democracia racial, da manutenção de privilégios a uma parcela pequena da sociedade, dentre outras

---

<sup>3</sup> Refere-se à desigualdade racial “[...] toda situação injustificada de diferenciação de acesso e fruição de bens, serviços e oportunidade nas esferas pública e privada em virtude da raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica” (Artigo 1º, inciso 2º da Lei nº 12.228, de 20 de julho de 2010).

<sup>4</sup> Ver: *Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil: 2009-2010* e IBGE (2019).

<sup>5</sup> A respeito dos impactos das lacunas e avanços na formação inicial e continuada e também da distância entre pesquisas, centros de formação e a realidade escolar, em específico, no tocante ao ensino das relações étnico-raciais e ao ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, ver.: Oliva (2006; 2009), Fonseca & Couto (2006), Fenelon (2008), Canen & Xavier (2011) e Gomes & Silva (2018).

<sup>6</sup> Sobre o tema, ver.: Fernandes (1965); Munanga (1999); Domingues (2004); Ferreira & Santos (2014) e Gomes (2012).

opressões. A continuidade das diferentes desigualdades vivenciadas pelos negros atualmente é legado da herança colonial e do regime escravista e também uma perpetuação contínua desse histórico nos dias atuais. É, portanto, uma reinvenção da lógica colonial, em que a raça continua sendo, mesmo após o fim da escravização, um marcador importante para compreensão das formas de exploração e enriquecimento através da hierarquização dos grupos humanos. Podemos citar, por exemplo, a diferença salarial entre brancos e não brancos, mesmo entre os mesmos níveis de escolaridade e as diferenças entre os empregos majoritariamente ocupados por brancos e não brancos<sup>7</sup>. A elite brasileira é composta por uma minoria étnica e econômica que utilizou e utiliza diversos mecanismos de dominação (HASENBALG, 2005; PARRON, 2020; 2021).

A educação, assim como outros espaços sociais, é, muitas vezes, um local de perpetuação dessas desigualdades, em especial a racial, quando não dialoga com a diversidade cultural presente no país e não questiona o currículo eurocêntrico, branco, religioso, masculino e racista (CAVALLEIRO, 2006; ALMEIDA, 2019).

Alia-se nesse processo de banimento social a exclusão das oportunidades educacionais, o principal ativo para a mobilidade social no país. Nessa dinâmica, o aparelho educacional tem se constituído, de forma quase absoluta, para os racialmente inferiorizados, como fonte de múltiplos processos de aniquilamento da capacidade cognitiva e da confiança intelectual. É fenômeno que ocorre pelo rebaixamento da autoestima que o racismo e a discriminação provocam no cotidiano escolar; pela negação aos negros da condição de sujeitos de conhecimento, por meio da desvalorização, negação ou ocultamento das contribuições do Continente Africano e da diáspora africana ao patrimônio cultural da humanidade; pela imposição do embranquecimento cultural e pela produção do fracasso e evasão escolar. A esses processos denominamos epistemicídio (CARNEIRO, 2017).

O racismo é estrutural porque o racismo como processo histórico e político estrutura todos os âmbitos da sociedade de forma a reproduzir as desigualdades, de forma que essa estrutura é materializada, de maneira mais ou menos consciente, inclusive, nas instituições, como a escola.<sup>8</sup> A luta por uma educação antirracista é, portanto, a consciência de que “[...] a

---

<sup>7</sup> Alguns autores têm chamado de renda racial essa forma dominante de exploração sobre os não brancos após o fim da escravização moderna que deu fim à propriedade racial. Sobre essa questão e as relações entre raça e capitalismo, ver mais em: Parron (2020; 2021) e Hasenbalg (2005).

<sup>8</sup> A despeito do termo racismo estrutural Almeida (2018, p. 31) afirma que “[...] as instituições reproduzem as condições para o estabelecimento e a manutenção da ordem social. [...] se é possível falar de um racismo institucional, significa que a imposição de regras e padrões racistas por parte da instituição é de alguma maneira vinculada à ordem social que ela visa resguardar. Assim como a instituição tem sua atuação condicionada a uma estrutura social previamente existente – com todos os conflitos que lhe são inerentes –, o racismo que essa instituição venha a expressar é também parte dessa mesma estrutura. As instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos. Dito de modo mais direto: as instituições são racistas porque a sociedade é racista”. Dessa maneira, “[...] entender que o racismo é estrutural, e não um ato isolado de um indivíduo ou de um grupo, nos torna ainda mais responsáveis pelo combate ao racismo e aos racistas. Consciente de que o racismo é parte da estrutura social e, por isso, não necessita de intenção para se manifestar, por mais que calar-se diante do racismo não faça

escola, o conhecimento acadêmico e as formas de conhecimento centrado na cultura europeia (ou na mais disseminada) contribuem para manter coesa a estrutura social existente” (KING, 2018, p. 62). Não se trata de negar os saberes e conhecimentos europeus na educação e na ciência, mas de interrogar esse saber e propor que os saberes e conhecimentos de outros povos também sejam inseridos de forma igualitária, possibilitando o reconhecimento das diferenças, o diálogo e uma sociedade justa. Sendo também fundamental “[...] que não reduzamos as nossas análises educacionais somente à educação escolar, desconsiderando os processos culturais, sociais e políticos mais amplos, constituintes de toda experiência humana” (GOMES; SILVA, 2018, p. 17).

Há um pensamento de longa tradição no ocidente acentuado a partir da colonização que retrata os povos indígenas, africanos e afrodescendentes em diferentes narrativas – inclusive a historiográfica – de forma pejorativa, inferior (OLIVA, 2003; MUNANGA; GOMES, 2006). Nelas, eles eram retratados como atrasados, preguiçosos, povos sem história, entraves à colonização e ao desenvolvimento. Um exemplo disso são as teorias raciais<sup>9</sup>, que serviram de justificativa para a sujeição cultural, a exploração desses povos e seus territórios (SCHWARCZ, 1993), sob o pretexto que caberia aos homens brancos a missão de civilizá-los<sup>10</sup> e ajudá-los a promover seu desenvolvimento.

---

do indivíduo moral e/ou juridicamente culpado ou responsável, certamente o silêncio o torna ética e politicamente responsável pela manutenção do racismo. A mudança da sociedade não se faz apenas com denúncias ou com o repúdio moral do racismo: depende, antes de tudo, da tomada de posturas e da adoção de práticas antirracistas” (ALMEIDA, p. 34).

<sup>9</sup> O termo teorias raciais faz referência a um conjunto discursivo também conhecido como racismo científico, pois buscava afirmar através da ciência e dos pressupostos da racionalidade e da universalidade, existir hierarquias biológicas entre as raças humanas. Essa doutrina compôs os discursos de parte da elite intelectual brasileira e também foi disseminada socialmente, contribuindo para reforçar representações negativas a respeito dos africanos, afrodescendentes e indígenas (SCHWARCZ, 1993).

<sup>10</sup> A respeito do conceito de civilização: “[...] o conceito de civilização, que se consolida no século XVIII, foi criado pelos europeus para referir-se a suas culturas, ou melhor, à cultura, avaliada por eles próprios como superior, a única civilizada. Conforme ensina Taylor (2000, p. 151), o termo passa a ser usado no plural, quando admitiu-se que outros povos também construíram conhecimentos consistentes; mas o plural era e é indicativo de inferioridade em relação à civilização no singular” (SILVA, 2007, p. 495). Maldonado-Torres (2019, p. 37) explica ainda como a colonização das Américas teve um enorme impacto sobre a noção de ser civilizado e para o estabelecimento do ideal de civilização moderno ocidental que serviu de justificativa para a missão civilizatória e naturalização das violências sobre esses povos. Isso porque a chegada às Américas envolveu um colapso de edifício da intersubjetividade e da alteridade e uma distorção do significado de humanidade. Essa catástrofe metafísica está no cerne da transformação da “epistemologia, ontologia e ética”, que é parte da fundação da modernidade/colonialidade “[...] as divisões bastante radicais entre seres humanos já existiam no ocidente, [...] entretanto [...] tenderam a ser limitadas e contidas pela ideia monoteísta de um Deus que criou todos [...] O desencantamento do mundo e sua concepção utilitária são partes dessa mudança, como é também o reordenamento de todas as relações humanas existentes [...] A catástrofe metafísica incluiu o colapso massivo e radical da estrutura Eu-Outro de subjetividade e sociabilidade e o começo da relação Senhor-Escravo. Isso introduz o que eu denominei em outro lugar de diferença subontológica ou diferença entre seres e aqueles abaixo dos seres [...] a principal diferença entre os sujeitos será menos uma questão de crença e mais de essência nessa nova ordem mundial”. Sobre o uso do termo civilização no Brasil e em outros lugares do mundo, em especial, a partir do século XIX, de forma dicotômica e hierarquizante (progresso x atraso; civilizado x bárbaro; branco x indígena/negros), ver.: F. Júnior & de Sá (2014).

### Césaire e Memmi são incisivos sobre o processo de colonização:

A alguns [...] ainda agrada representar o colonizador como um homem de grande estatura [...] ele se devota aos homens, cuida dos doentes e difunde a cultura [...] ninguém mais acredita na missão cultural e moral, mesmo original, do colonizador [...] a partida rumo à colônia [...] não é a tentação da aventura, mas a da facilidade (MEMMI, 1977, p. 37).

Falam-me de progresso, de realizações, [...] de níveis de vida elevados acima de si próprios. Eu, eu falo de sociedades esvaziadas de si próprias, de culturas espezinhadas, de instituições mimadas, de terras confiscadas, de religiões assassinadas, de magnificências artísticas aniquiladas, de extraordinárias possibilidades suprimidas (CÉSAIRE, 1978, p. 25).

Como parte da colonialidade<sup>11</sup>, ou seja, da continuidade dos legados e/ou atualização do colonialismo, essas abordagens inferiores a respeito dos negros estiveram e estão presentes até hoje em diferentes medidas em muitos manuais didáticos, nas escolas, na memória coletiva, na autoimagem dos povos, nas pretensões, em suma, em diferentes âmbitos da cultura histórica<sup>12</sup> (FONSECA, 2003; OLIVA, 2009). São representações que retiram dos indígenas, dos africanos e dos afrodescendentes sua condição de *ser humano* e suas múltiplas identidades, que não reconhecem suas especificidades históricas e culturais. O racismo como produtor de subjetividades e de visão de mundo constrói em diferentes sujeitos sociais, a ideia de que os brancos são superiores em relação aos povos indígenas, africanos, afrodescendentes, dentre outros. Essa ideia impacta diretamente a forma de ser e estar no mundo desses sujeitos.

A empreitada colonial, calcada em binarismos, humano/não humano, belo/ feio, progresso/regresso, foi espiritual e corpórea. Fanon (1968) apontou o processo violento de introjeção dos valores (de liberdade, do universalismo, do humanismo, da civilização) europeus durante o processo colonial. Suas críticas revelam a emergência das mudanças nas balizas da concepção de história ocidental. Isso porque o discurso colonial se justificou e se

---

<sup>11</sup> Entendemos a colonialidade como “[...] um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social cotidiana e da escala societal” (QUIJANO, 2009, p. 73). Entender o racismo como lógica estruturante das relações sociais e de dominação na modernidade não significa reduzir as outras hierarquias (classe, sexo, gênero, nação etc.) coloniais de dominação, pelo contrário, só é possível compreendê-las em conjunto. A colonialidade é importante para compreensão de que a colonização não termina com as independências políticas das colônias. Como um legado fundamental do colonialismo, a colonialidade tem um impacto direto não apenas na vida dos sujeitos, mas em suas experiências de vida. Por isso é possível falar em diversas dimensões da colonialidade (do poder, do saber, do ser etc.) que atuam em conjunto a partir das hierarquias (de classe, gênero, sexualidade, religião, raça etc.) subalternizando sujeitos, saberes, culturas, epistemologias ao mesmo tempo em que reafirma os valores, saberes, epistemes europeus, brancos, masculinos, cristãos etc.

<sup>12</sup> Cultura histórica significa os diferentes âmbitos da vida em que aprendemos história, reconstituímos e evidenciamos memórias, produzimos sentidos e significados, conscientes ou não, como por exemplo, o cinema, a música, o teatro, inclusive, o ensino de história e a historiografia. Para ver mais sobre o conceito: Rösen (2010).

legitimou através de uma ideia de que estava levando a civilização aos indígenas, quando na verdade estavam cometendo atos de barbárie em um projeto de dominação do outro considerado incivilizado, atrasado e inferior: o colonizado (o indígena<sup>13</sup>). Portanto, “[...] por ser uma negação sistematizada do outro, uma decisão furiosa de recusar ao outro qualquer atributo de humanidade, o colonialismo compele o colonizado a se interrogar constantemente: ‘quem sou eu na realidade?’” (FANON, 1968, p. 212).

Achille Mbembe (2014) ao se referir à construção das identidades (negras e brancas) evidenciou como a modernidade só foi possível a partir da opressão racial. A modernidade é tematizada por ele não como uma categoria neutra, mas como um projeto de dominação do outro, que se constituiu a partir da criação do que é humano e do que não é. O negro e o branco são construções (do branco) que serviram e ainda servem para identificar quais corpos podem ser explorados e descartados. Essa exploração foi uma peculiaridade da modernidade e um fator crucial para acumulação primitiva do capital. A filosofia e a História participaram da construção do outro a ser violentado, como por exemplo, a partir do humanismo. A modernidade, inclusive o seu pensamento, só foi possível pela escravização, a criação daquele que poderia ser submetido. De forma que há um problema inerente a linguagem moderna que define as identidades no ocidente.

A própria modernidade criou um horizonte de possibilidades no qual só o moderno, europeu e branco tem o poder de dizer o que o outro é. Os próprios ideais modernos de liberdade, igualdade e fraternidade existiram a partir do racismo e da escravização. Liberdade marcada por uma política do medo, em que o escravizado e o negro são a ameaça a essa liberdade, por isso deve ser submetido. Tal política do medo garante a legitimação às políticas violentas e coercitivas do Estado moderno. Por isso mesmo, nenhuma criação moderna conseguiu acabar com o racismo, porque ele é parte estruturante da modernidade.

Para Mbembe (2014), é preciso redefinir a linguagem da modernidade, na medida em que a linguagem não apenas comunica, mas institui uma realidade, o que passa, por exemplo, por desconstruir a humanidade moderna, reinventar o humanismo, pensar seus limites, usos e abusos. Restituir a humanidade dos subalternizados<sup>14</sup> talvez requeira pensar em várias humanidades, expandir nossa compreensão de humano.

---

<sup>13</sup> O indígena como aquele que pertence aquela terra, em oposição ao alienígena, no caso, os colonizadores.

<sup>14</sup> A subalternidade é entendida aqui como uma posição e não uma identidade (essência). Um subalterno pode deixar de ser subalterno. Essa compreensão de sujeito proposta por Spivak (2010) questiona, inclusive, as postulações pós-coloniais sobre a possibilidade de agência dos subalternos. Questiona qualquer noção de sujeito soberano, homogêneo e monolítico, pois o entende como heterogêneo.

A colonização e a herança colonial ainda refletem na história do Brasil, nos processos educativos que contribuem para uma visão de sociedade excludente, como se fossemos uma sociedade monocultural. Esse tipo de compreensão de mundo representa desafios e possibilidades no ensino de História e no próprio ambiente escolar, no que diz respeito à necessidade de construção e afirmação das memórias contra-hegemônicas, de novas leituras, abordagens e visões de mundo dos diferentes segmentos sociais (indígenas, afro-descendentes, africanos, pobres, mulheres, LGBTQIA+, pessoas com deficiência, idosos, dentre outros<sup>15</sup>). Enfim, trata-se de apreender, reconhecer e não hierarquizar outras formas de ser e existir no mundo.

Por representação, entendemos ações de produção de significados para tornar possível a compreensão do mundo, da realidade social e na construção do imaginário social materializado em signos, significantes, conceitos, discursos e práticas (CHARTIER, 1990). Aqui, compreendemos que essas representações fazem parte de certo funcionamento do discurso, uma episteme que visa conhecer e disciplinar o outro (em específico, nesta pesquisa, os negros), produzir saber sobre ele para normatizá-lo, torná-lo mais obediente e útil e subalternizá-lo, mascarando as diferentes formas de violência. Portanto, observamos uma relação entre conhecimento e poder (FOUCAULT, 2007).

Faremos um aprofundamento a respeito das dimensões básicas em que a colonialidade atua e se reproduz na modernidade e colonialidade: a do poder, do saber e do ser. A colonialidade do poder denuncia “[...] a continuidade das formas coloniais de dominação após o fim das administrações coloniais, produzidas pelas culturas coloniais e pelas estruturas do sistema-mundo capitalista moderno/colonial” (GROSGOUEL, 2008, p. 126). Também denuncia que esse processo não diz respeito apenas à violência física e material, mas também simbólica, pois um sistema de representação que tem como centro a Europa, diz respeito à introdução de subjetividades nos sujeitos colonizados. Ao se fundamentar em hierarquias

---

<sup>15</sup> O conceito de interseccionalidade é importante, nesse sentido, para a compreensão de que a luta contra o racismo e outras opressões não deve ocorrer de forma isolada, muito menos hierarquizando opressões, pois elas são estruturalmente conectadas. A colonialidade atua e se perpetua através dos diferentes marcadores sociais binários (raça, gênero, sexualidade, classe, geração, nação etc.) que atravessam os sujeitos e criam desigualdades. O conceito de interseccionalidade nos lembra também como todo sujeito é possuidor de múltiplas identidades e que as identidades sociais têm um caráter histórico, plural e instável (AKOTIRENE, 2019). Dessa maneira, compreendemos que “[...] o projeto de transformação tem que obrigatoriamente ser antissistêmico [...] a luta tem que abarcar todas as lógicas civilizatórias da modernidade no sentido de ser anticapitalista/antipatriarcalista/antieurocêntrica/antiocidental-cêntrica/anticristã-cêntrica/antiecologicida, porém mantendo, a partir da diversidade epistêmica de cada projeto, uma pluralidade de soluções de problemas similares. Não tem que haver uma única solução para um único problema. Podemos perfeitamente imaginar múltiplas soluções para um mesmo problema” (GROSGOUEL, 2019, p. 66).

(raça, gênero, sexualidade etc.), subalterniza outros povos, saberes, culturas e epistemologias considerados inferiores (QUIJANO, 2009).

Sendo assim, é possível falar em colonialidade do saber – fruto das relações entre poder e conhecimento – que constrói uma cegueira em relação aos saberes e conhecimentos que não são europeus, porque os saberes vindos da Europa são considerados os únicos válidos e superiores. A reafirmação dos saberes e valores europeus é construída a partir da subalternização e negação do não europeu como sujeito possuidor de conhecimentos, e assim, da negação de seus conhecimentos como saberes e no seu esquecimento, configurando o epistemicídio e o racismo epistêmico.

A colonialidade do ser nos informa a respeito de como as colonialidades impactam não apenas a vida, mas a experiência de vida dos sujeitos. Refere-se ao processo de desumanização de alguns seres ou quando estes possuem sua humanidade considerada inferior, de forma a justificar a violência e extermínio. Trata-se também da introdução do pensamento hegemônico na subjetividade dos sujeitos, de modo a dificultar a reflexão crítica sobre si e o mundo e o rompimento da condição de subalterno. Essas colonialidades atuam articuladamente nos diferentes espaços sociais, como a escola, a família, a mídia, entre outros (MALDONADO-TORRES, 2007). Nos espaços escolares, a:

Centralidade da mentalidade e organizações europeias nos espaços escolares incorre na perda da dimensão de quanto às histórias narradas em termos de forma e quantidade, envolvem relações de poder que perpassam a construção identitária de cada membro de uma sociedade. Ao negligenciar tais preocupações em sala de aula, nega-se a inserção do protagonismo de povos e culturas que não se vinculam a estrutura narrativa europeia em suas próprias histórias. Outra consequência do não deslocamento das narrativas eurocêntricas é a destituição da dignidade da memória de outras identidades [...] Essas práticas de exclusão são resultados e ao mesmo tempo resultam em duas formas de genocídio: o epistemicídio e a morte física que perenizam a violência colonial (MEYER, 2017, p. 21).

Queremos chamar atenção também para como todo sujeito:

É constituído e sustentado pela sua localização no tempo e no espaço, sua posição na estrutura de poder e na cultura, e nos modos como se posiciona em relação à produção do saber [...] o sujeito tanto como produto quanto como um gerador da estrutura social e cultural [...] é um campo de luta e um espaço que deve ser controlado e dominado para que a coerência de uma dada ordem e visão de mundo continue estável (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 43)

Por conseguinte, compreendemos que todo conhecimento é forjado no interior de um mundo com relações de poder que não são neutras, isso expressa que não há uma relação direta entre o discurso e o real, entre as palavras e as coisas (FOUCAULT, 2016). Somos formados em um mundo cercado de representações limitadas e marcadas por estereótipos e preconceitos a respeito dos povos africanos e afrodescendentes. A compreensão de que todo

conhecimento é forjado no interior de um mundo com relações de poder é fundamental para desmascarar os discursos de construção do outro de forma violenta, que muitas vezes estão cristalizados no imaginário social. Para a crítica efetiva da tradição ocidental eurocêntrica (branca, masculina, cristã e heterossexual) é importante que outros saberes e visões de mundo sejam trabalhados e inseridos no ambiente escolar. Para tal, é fundamental que saibamos como esses saberes têm sido trabalhados e mobilizados.

Referimo-nos ao poder como sendo composto por uma rede de relações de forças instáveis em toda sociedade, dentre indivíduos, grupos, instituições e estruturas que se materializam em relações políticas, sociais e econômicas. Referimo-nos ao poder como relações que operam por meio de formas e técnicas variadas, não como algo que emana de um lugar ou de uma pessoa específica sobre outra. As relações de poder são fundamentais para a produção de subjetividades específicas que também servem para mascarar essas relações.

A colonização – e as relações de poder dela resultantes – produziram subjetividades e diferentes categorias de sujeitos; por exemplo, a compreensão de um humano como ser racional e superior (o branco) e uma categoria de sub-homens ou não homens (nesta pesquisa, em específico, os negros) (QUIJANO, 2009). Quando essas subjetividades são aceitas acriticamente e cristalizadas, elas mascaram as relações de poder que as mantêm. Por isso, é fundamental questioná-las e rompê-las nos diferentes âmbitos da sociedade. As variadas relações de força e de poder nas interações sociais em diferentes âmbitos da sociedade constroem e fortalecem sistemas e processos, mas não são estáticas. Há sempre a possibilidade de mudança.

São as desigualdades nas relações de força que formam as relações de poder, e são as mesmas desigualdades que muitas vezes dificultam o rompimento e transformação das relações, como é o caso da perpetuação das desigualdades sociais e raciais no Brasil, permitindo que certos sujeitos (parcialmente conscientes ou não) ocupem um lugar de privilégio nas relações de poder e outros não. Dessa forma, o poder como produtor de realidades não é um:

Conjunto de instituições e aparelhos garantidores da sujeição [...] ou um sistema geral de dominação exercida por um elemento ou grupo sobre o outro e cujos efeitos [...] atravessam o corpo social inteiro [...] a soberania do Estado, a forma da lei ou a unidade global de uma dominação; estas são apenas e, antes de mais nada, suas formas terminais. [...] se deve compreender o poder, primeiro, como a multiplicidade de relações de força imanente ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de força encontram umas nas outras,

formando assim cadeias sistemas ou ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si; enfim, as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais (FOUCAULT, 1988, p. 88-89).

Sendo assim, compreendemos que a identidade dos sujeitos é construída continuamente em diferentes espaços sociais e nas diferentes relações consigo e com o outro, o que faz delas algo sempre híbrido, histórico, inacabado, instável, contraditório, fragmentado e plural. Ao contrário do que diz a ideia eurocêntrica e colonizadora

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, a medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (HALL, 2006, p. 13).

A identidade negra como uma identidade fixa, essencialista e inferior são construções coloniais. Dessa maneira, a escola tem um papel importante na forma como essa identidade será construída positivamente ou não, bem como na desconstrução das representações em vigor há séculos. Para negros e negras do Brasil, é um desafio enorme “[...] construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo” (GOMES, 2005, p. 43).

Uma educação que contemple a diversidade étnico-racial brasileira e que permita estudar outros povos e culturas que fazem parte do nosso território rompendo com as representações eurocêntricas hegemônicas, desde uma perspectiva antirracista e intercultural, diz respeito a conhecer nossa própria história, a transformar o olhar para si e para os outros. É fundamental para responder perguntas como: “Quem somos? De onde viemos? Para onde vamos? [...] perguntas [...] para conhecer a si e reconhecer aos outros, [...] para conhecer a realidade presente, passada e projetar-se para o futuro” (MUNANGA, 2006, p. 11). Essas perguntas-chave para uma transformação social efetiva remetem a um conhecimento que foi negado pela história tradicionalmente ensinada na escola e até mesmo pela historiografia (GUIMARÃES, 2004).

Nesse sentido, em especial a história e o ensino de História têm uma responsabilidade central nesse debate porque têm o papel de formar os sujeitos, construir suas subjetividades, formas de ver, de pensar, de sentir e se posicionar no mundo e em relação aos outros. É indispensável a preocupação com os modelos de subjetividade que o Ensino de História e a historiografia ajudam a formar. A História, através do ensino de outras experiências humanas no tempo, permite o aprendizado da alteridade e da diferença que constitui o ser humano. Ela tem o papel de evidenciar os problemas das versões cristalizadas do passado e de romper com

as visões de mundo excludentes que nos orientam sem que nem a percebemos (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2012).

### **Decolonização na educação: caminhos trilhados e a trilhar a partir da Lei Federal n. 10.639/03**

A decolonização do pensamento é fundamental em sociedades que passaram por processos coloniais, como a brasileira. A decolonialidade refere-se a “[...] constante lembrança de que a lógica e os legados do colonialismo podem continuar existindo mesmo depois do fim da colonização formal” (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 28). Se quisermos avançar no combate às práticas discriminatórias, não podemos esquecer os legados e atualizações da colonização nas variadas dimensões e espaços de vida, atentando para suas reconfigurações no tempo e no espaço. Optamos pelo conceito de decolonização a partir do proposto por autores como Maldonado-Torres (2019, p. 36), pois,

Se a descolonização refere-se a momentos históricos em que os sujeitos coloniais insurgiram contra os ex-impérios e reivindicaram a independência, a decolonialidade refere-se à luta contra a lógica da colonialidade e seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos. Em tais casos, a descolonização é tipicamente concebida não como uma realização ou um objetivo pontual, mas sim como um projeto inacabado. Colonialismo é também usado às vezes no sentido de colonialidade [...] ao contrário do padrão e do conceito histórico puramente empírico do colonialismo, colonialidade é uma lógica que está embutida na modernidade, e decolonialidade é uma luta que busca alcançar não uma diferente modernidade, mas alguma coisa maior do que a modernidade. Isso não significa que um número de idéias e práticas que usualmente consideramos ‘modernas’ não fará parte dessa outra ordem mundial, bem como não significa que o que chamamos de modernidade eliminou tudo o que a própria modernidade no seu discurso autorreferido concebeu como diferente dela [...] a busca por uma outra ordem mundial é a luta pela criação de um mundo onde muitos mundos possam existir, e onde, portanto, diferentes concepções de tempo, espaço e subjetividade possam coexistir e também se relacionar produtivamente (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 36).

Decolonizar os saberes se trata também de restituir a humanidade dos povos afrodescendentes sem produzir uma unicidade no conceito de humano. A noção moderna (ocidental) definiu o homem de forma normativa (razão, transparência e afastamento do mundo). O humanismo<sup>16</sup>, por exemplo, produziu violências ao entender o homem como um

---

<sup>16</sup> No prefácio da obra *Os condenados da Terra* de Fanon, Sartre é incisivo nas denúncias ao humanismo, para ele “[...] o humanismo pretende ser universal [...] eles dão que o colonizado não é o semelhante do homem. [...] para justificar que o colono o trate como bestas de carga. A violência colonial não tem somente o objetivo de garantir o respeito desses homens subjugados, procura desumaniza-los. Nada deve ser poupado para liquidar as suas tradições para substituir a língua deles pela nossa [...] se ainda resistem, o medo concluirá o trabalho” (SARTRE, 1968, p 9), trata-se de “[...] um humanismo racista, uma vez que o europeu só pode fazer-se homem fabricando escravos e monstros. [...] encontrávamos no gênero humano uma abstrata postulação de universalidade que servia para encobrir praticas mais realistas: havia do outro lado dos mares, uma raça de subhomens, que graças a nós, talvez, teria acesso a nossa condição” (SARTRE, 1968, p. 17-18). Ver também as críticas as ideias do humanismo e do historicismo em Althusser (1999; 2002).

postulado universal de essência racional. Bem como a partir da ideia de que a ciência é superior e, portanto, um único discurso é válido e correto. O que chamamos de vozes subalternizadas, são todos aqueles que não foram reconhecidos enquanto humanos, ou, quando foram, foram vistos a partir da ideia de que estavam em um estágio inferior, ao contrário das sociedades modernas. O epistemicídio é justamente aquilo que ocorreu e ainda ocorre quando se busca regulamentar todos aqueles que não são considerados adequados ao paradigma moderno considerado superior.

É preciso trazer elementos do humano, que são considerados imperfeitos pelo discurso do humano universal moderno. A retomada da ancestralidade e saberes africanos são parte importante desse trabalho. É urgente reconhecer o sujeito como ancorado no mundo, e por isso, passível de crítica, ao contrário da ideia de sujeito de essência transcendental de razão pura que desconsidera os lugares de produção dos discursos (FOUCAULT, 2016). Todo sujeito existe a partir de certas condições de possibilidade e experiências que o constituem e interferem na forma como pensa e enxerga o mundo (RIBEIRO, 2017; SPIVAK, 2010; BUTLER, 2015).

Para a crítica efetiva da tradição ocidental eurocêntrica (branca, masculina, cristã), é muito importante que essa tradição seja deslocada e que outros saberes e visões de mundo sejam trabalhados e inseridos no ambiente escolar de forma a deslocar os sujeitos para além de si e do seu mundo, possibilitando também pensar outros mundos. Para isso, é fundamental que saibamos como esses saberes têm sido trabalhados e mobilizados e se estão ocorrendo como propõem as leis federais. O que passa por discutir as violências, os valores, as crenças, os estereótipos, os discursos na construção e ensino dos saberes no ambiente escolar, para então, pensar qual ética queremos que oriente nossos trabalhos e nossa ação no mundo. Em suma, trata-se de pensar o que fazemos e o que queremos fazer em relação ao outro, sem esquecer que também somos o outro do outro. A importância da Lei Federal n. 10.639/03, afirma-se nesse sentido:

Por saber que a instituição escolar tem um papel fundamental no combate ao preconceito e à discriminação, porque participa na formulação de atitudes e valores essenciais à formação da cidadania de nossos educandos [...] o conhecimento da história da África e do negro poderá contribuir para se desfazer os preconceitos e estereótipos ligados ao segmento afro-brasileiro, além de contribuir para o resgate da auto-estima de milhares de crianças e jovens que se veem marginalizados por uma escola de padrões eurocêntricos, que nega a pluralidade étnico-cultural de nossa formação (FERNANDES, 2005, p. 381-302).

Na medida em que regulamenta a obrigatoriedade dos estudos sobre história e cultura da África e afro-brasileira na educação básica a lei aponta para o que tem sido proposto pelos

autores e autoras dos chamados estudos pós-coloniais, subalternos e decoloniais<sup>17</sup>, bem como pelos diversos movimentos sociais e políticos, e nos processos de resistência dos negros e indígenas: a urgência do trabalho para restituir a humanidade da população negra, que foi (e de certa forma ainda é) colonizado pela hegemonia branca (FANON, 2008). Aponta ainda para a urgência de decolonização não apenas do ensino de História e de narrativas hegemônicas, mas da educação brasileira, através do que alguns autores têm chamado de multiculturalismo crítico e mais recentemente de interculturalidade crítica (OLIVEIRA; CANDAU, 2010). A interculturalidade crítica se refere a:

Uma construção de e desde os grupos/comunidades que tem sofrido uma história de submissão e subalternização. Uma proposta de um projeto político que também pode implicar uma aliança com pessoas e grupos que, de igual forma, buscam alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto para a transformação social como para criar condições do poder, do saber e do ser muito diferentes. Pensada desta forma, a interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si mesma. É um projeto de existência, de vida (WALSH, 2007 p. 7-8).

Como parte do projeto de decolonização e indo além do multiculturalismo crítico (MCLAREN, 1997), que reconhece a existência de uma pluralidade de saberes, conhecimentos e culturas, a interculturalidade crítica afirma a necessidade de integração e diálogo entre as diferentes culturas e sujeitos, de modo a promover a justiça social, econômica, cognitiva, relações igualitárias entre os grupos, dentre outras coisas. A interculturalidade crítica é uma estratégia de combate as diferentes formas de opressão que têm consequências simbólicas e materiais para os sujeitos. Desse modo, trata-se de pensar uma escola em que haja uma relação de solidariedade e diálogo efetivo entre os diferentes sujeitos, em que haja espaço para os diferentes saberes, epistemes e culturas no currículo, em suma, nos diferentes processos educativos do espaço escolar<sup>18</sup>.

As exigências éticas, políticas, epistemológicas e pedagógicas que permeiam a implementação da lei e suas diretrizes, evidenciam que não se trata de uma simples inclusão de temas ou conteúdos no ensino de história, pois expôs a necessidade de deslocamentos e mudanças epistemológicas, teóricas e políticas tanto nos cursos de formação inicial, quanto nos cursos de formação continuada<sup>19</sup>, assim como nos currículos, nos conteúdos, nas práticas e nos saberes dos professores, seja no ensino superior ou na educação básica pública e

---

<sup>17</sup> Apesar das diferenças, especificidades e amplitude de cada um desses estudos, eles têm em comum a importância para o questionamento e transformação das lógicas coloniais, em especial, na produção do conhecimento (BALLESTRIN, 2013).

<sup>18</sup> No que diz respeito à interculturalidade crítica na educação: Fleuri (2003).

<sup>19</sup> Sobre a centralidade das instituições de ensino superior na luta pela decolonização e das transformações e permanências nesse locus.: Carvalho (2019).

privada do país (RIBEIRO; SANTOS, 2016; SANTOS; SILVA; COELHO, 2014; GOMES, 2012). Não se trata então de apenas analisar se os temas e conteúdos relativos à história e cultura da África e dos afro-brasileiros estão sendo inseridos no ambiente escolar, mas questionar também como tem sido essa inserção.

Apesar dos diferentes avanços nas políticas educacionais, muitos pesquisadores<sup>20</sup> revelam que essas transformações não têm ocorrido tão facilmente na prática e que ainda há um longo caminho para implementação efetiva da Lei n. 10.639/03, do parecer CNE/CP 03/2004, da resolução CNE/CP 01/2004 e suas respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais para a ERER e para o Ensino de História e cultura Afro-Brasileira e Africana. Muitos dos limites e problemas identificados no ensino de História estão presentes no cenário de sua implementação em muitas instituições de ensino, seja pela inserção da história e cultura da África e dos afrodescendentes de forma exótica e estereotipada ou em seu silenciamento (SANTOS; SILVA; COELHO, 2014). A inclusão dessas temáticas nos currículos é problemática quando ocorre sem alterar suas bases eurocêntricas, de forma que os “[...] conteúdos [...] são incorporados como simples [...] apêndices de uma história ocidental hierárquica e não se efetiva a compreensão da história da sociedade brasileira [...] como intercultural” (BITTENCOURT, 2018, p. 112). A respeito do silenciamento:

[...] é preciso colocá-lo no contexto do racismo ambíguo brasileiro e do mito da democracia racial e sua expressão na realidade social e escolar. O silêncio diz de algo que se sabe, mas não se quer falar ou é impedido de falar. No que se refere à questão racial, há que se perguntar: por que não se fala? Em que paradigmas curriculares a escola brasileira se pauta a ponto de ‘não poder falar’ sobre a questão racial? E quando se fala? O que, como e quando se fala? (GOMES, 2012, p. 105).

A discussão das condições históricas e sociais é importante nesse sentido para compreensão de que os elementos de longa duração de uma tradição educacional eurocêntrica não são rompidos facilmente. Se no estudo da lei precisamos levar em conta essas condições, o estudo de sua implementação nos revela “[...] elementos significativos [...] da realidade social, política e educacional de uma determinada realidade”, pois se é “[...] resultante de negociações e disputas, a recepção das mesmas também se realiza em cenários sociais em que não faltam diversos interesses, opiniões e interpretações” (PEREIRA, 2011, p. 148). Entre as dificuldades estruturais do país no tocante ao ensino das relações étnico-raciais, podemos citar: a perpetuação do racismo em diferentes âmbitos, a falta de formação inicial e continuada sobre a temática e de políticas que a favoreçam, a baixa valorização salarial e de

---

<sup>20</sup> Alguns exemplos são: Pereira (2011); Oliva (2009); Paula (2013); Santos, Silva & Coelho (2014); Ferreira & Santos (2014); Cerezer (2019); Souza (2018).

condições de trabalho dos profissionais da educação e a falta de material didático específico e diverso (GOMES; OLIVEIRA; SOUZA, 2010).

A história da África, por exemplo, só foi inserida muito recentemente nos materiais didáticos e nas políticas curriculares na educação básica e no ensino superior, em especial, após a criação da LDB em 1996 e de modo recente, a criação da Lei n. 10.639/2003. Ainda assim, é preciso lembrar que os caminhos de implementação dessas legislações não são lineares, portanto, é preciso analisar as diferentes tensões, avanços e limites envolvidos nesse processo.

### **Considerações finais**

Ainda que não ocorram na maioria dos espaços formativos, existem caminhos e propostas para o rompimento dos paradigmas coloniais e tradicionalmente aceitos nos currículos, nos materiais didáticos, na educação básica e no ensino superior. É nesse sentido que se apresenta a luta pela implementação da Lei n. 10.639/03 e suas diretrizes, desde uma perspectiva de educar para as relações étnico-raciais, para a interculturalidade crítica e para a educação antirracista e decolonial<sup>21</sup> (GOMES, 2019).

A lei possui um caráter epistemológico, ético e político, mas acima de tudo, refere-se a um “projeto de existência de vida”, na medida em que a luta por uma sociedade mais justa significa lutar contra as colonialidades do poder, do saber e do ser que classificam, hierarquizam e excluem sujeitos, culturas, histórias e saberes, de modo a construir outras formas de ser, saber e poder. Reflexões constantes sobre a lei se fazem necessárias não apenas porque estruturas sociais não são rompidas facilmente, mas também porque sabemos que a liberdade é uma luta constante. É preciso atenção cotidiana para garantir a construção de um país justo.

### **Referências**

- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- ALTHUSSER, Louis. A querela do humanismo (1967). **Crítica Marxista**, v.1, n.9, 1999, p. 9-51.

---

<sup>21</sup> Para o rompimento com a colonialidade na historiografia e no ensino, no sentido, da decolonialidade como proposta teórica, epistemológica e metodológica para o ensino das temáticas que versa a lei n° 10.639/03, ver: Mortari (2016)

ALTHUSSER, Louis. A querela do humanismo II (inédito). **Crítica Marxista**, v. 1, n. 14, 2002, p. 48-72.

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval M. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? *In*: GONÇALVES, Mária de A [et al.] (Org.). **Qual o valor da história hoje**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012 p. 21-39.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista brasileira de Ciência Política**, n. 11, 2013, p. 89-117.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP 3/2004. Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: **Diário Oficial da União**, 19 maio 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB, 2013, 562 p.

BRASIL. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** – Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.228**, de 20 de julho de 2010. Brasília: Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2010.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 10.639/2003**, de 09 de janeiro de 2003. Brasília: Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2003

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 5ª a 8ª séries – Introdução**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental - SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica - SEMTEC, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Plano de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SECAD, 2013.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez Editora, 2018.

BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo: crítica da violência ética**. Trad. Rogério Bettoni. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

CANEN, Ana; XAVIER, Giseli Pereli de Moura. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**. v.16, n. 48, 2011. p.641-661.

CARVALHO, José Jorge de. Encontro de Saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. *In*: COSTA, J.; TORRES, N.; GROSFOGUEL, R. (Orgs). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2019.

CARNEIRO, Sueli. Epistemicídio. [Geledes](#), 4 set. 2017.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 5ª ed. - São Paulo: Contexto, 2006.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural**: entre práticas e representações. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CEREZER, Osvaldo Mariotto. **Ensinar História afro-brasileira e indígena no século XXI**: a diversidade em debate. Curitiba: Appris, 2019.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1978.

DOMINGUES, Petrônio José. O mito da democracia racial e a mestiçagem em São Paulo no pós-abolição (1889 – 1930). **Tempos históricos**, v. 5/6, 2005, p. 275-292.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Bahia: Ed. EDUFBA, 2008.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FENELON, Déa Ribeiro. A formação do profissional de História e a realidade do ensino. **Tempos Históricos**, v. 12, n. 1, 2008, p. 23-35.

FERNANDES, J. R. O. Ensino de História e diversidade cultural: desafios e possibilidades. **Caderno Cedes**, v. 25, n. 67, 2005, p. 378-388.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. Volume 1: O legado da “raça branca”. São Paulo: Dominus Editora, 1965.

FERREIRA, Maria C. C.; SANTOS, Marcio André de O. dos. O mito da democracia racial, o ensino de História e culturas afro-brasileiras. *In*: COELHO, Wilma de N. B. [et al.] (Orgs). **A Lei n. 10.639/2003**: pesquisas e debates. São Paulo: Livraria da Física, 2014.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**. n. 23, 2003, p. 16-35.

FOUCAULT, Michel. **As Palavras e As Coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 19ª Ed. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: A vontade de saber. 13ª Ed. - Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**. Campinas: Papirus, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. História. **Coleção para todos**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - Brasília: Ministério da Educação, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículos sem fronteiras**, v. 12, n. 1, 2012, p. 98-109.

GOMES, Nilma L.; SILVA, Petronilha B. (Orgs.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

GOMES, Nilma; OLIVEIRA, Fernanda; SOUZA, Kelly C. Diversidades étnico-raciais e trajetórias docentes: um estudo etnográfico em escolas públicas. In: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma (Orgs.). **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, 2008, p. 115-147.

GROSGOUEL, Ramón. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. In: COSTA, J.; TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2019.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Preconceito de cor e racismo no Brasil. **Revista de Antropologia**, v. 4, n. 1, 2004.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11<sup>o</sup> Ed. - Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. 2<sup>a</sup> Ed. - Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil. **Estudos e Pesquisas, informação demográfica e socioeconômica**, n. 41. 2019.

JÚNIOR, João Feres; SÁ, Maria Elisa Noronha de. Civilização. In: João Feres Júnior (Org.). **Léxico da história dos conceitos políticos do Brasil**. 2<sup>a</sup> Ed. - Belo Horizonte: UFMG, 2014.

KING, Joyce E. Usando o pensamento africano e o conhecimento nativo da comunidade. In: GOMES, Nilma L.; SILVA, Petronilha B. (Orgs.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

LAESER, Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais. **Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil: 2009-2010**.

PAIXÃO, Marcelo; ROSSETTO, Irene; MONTOVANELE, Fabiana; CARVANO, Luiz M. (Org.). Rede Saude, 2010.

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

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: COSTA, J.; TORRES, N.; GROSFUGUEL, R. (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2019, p. 27-53.

MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra**. Lisboa: Antígona, 2014.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MEYER, André Felipe. **Um click na Tekoá**: elaboração de um site de produção de narrativas audiovisuais através de fontes guarani. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História), Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, 2017.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador**. 2ª Ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

MORTARI, Cláudia. O “equilíbrio das histórias”: reflexões em torno de experiências de ensino e pesquisa em História das Áfricas. In: PAULA, Simoni Mendes de, SOUZA, Silvio Marcus Correa. (Orgs.). **Nossa África**: ensino e pesquisa. São Leopoldo: Oikos, 2016, p. 65-90.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidades nacionais versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 1999.

MUNANGA, K.; GOMES, N. L. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A história da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática. **Estudos afro-asiáticos**, n. 3, 2003, p. 421-461.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A História Africana nos Cursos de Formação de Professores. Panorama, perspectivas e experiências. **Estudos Afro-Asiáticos**, n.1/2/3, 2006, p. 187-220.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A história africana nas escolas brasileiras. Entre o prescrito e o vivido, da legislação educacional aos olhares dos especialistas (1995-2006). **História**, v. 28, n. 2, 2009, p. 143-172.

OLIVEIRA, Luiz F. de; CANDAU, Vera M. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, v. 26, n. 01, 2010, p. 15-40.

PARRON, Tâmis. Capital e raça: os segredos por trás dos nomes. **Revista Rosa**. n. 2, 2020.

PARRON, Tâmis. Roda de Conversa #13: A questão racial no Brasil em perspectiva histórica. **Revista Rosa**, n. 3, 2021.

PAULA, Benjamim Xavier de. **A educação para as relações étnicorraciais e o estudo da história e cultura da África e afro-brasileira**: formação, saberes e práticas educativas. Tese (Doutorado em Educação), Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia - UFU, 2013.

PEREIRA, Júnia Sales. Diálogos sobre o exercício da docência: recepção das leis 10.639/03 e 11.645/08. **Educação e Realidade**, v. 36, n.1, 2011, p. 147-172.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, Boaventura de S.; MENESES, Maria P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009. p. 73-117.

RIBEIRO, Djamilia. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017.

RIBEIRO, Renilson R.; SANTOS, Amauri J. da S. O caráter acontecimental da Lei n. 10.639/03: o desafio de (re)escrever narrativas sobre a história africana e afro-brasileira sob um novo contexto epistemológico e histórico. *In*: COELHO, Wilma de N. B.; SILVA, Carlos A. F. da; SOARES, Nicelma J. B. S. (Orgs.). **A diversidade em discussão**: inclusão, ações afirmativas, formação e práticas docentes. São Paulo: Livraria da Física, 2016.

RÜSEN, Jörn. **História viva**: teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico. Trad. Estevão Martins. Brasília: Editora da UnB, 2010.

SANTOS, Raquel A. dos; SILVA, Rosângela M. de N. B e; COELHO, Wilma de N. B. História da África e dos africanos na educação brasileira: mito ou realidade nos 10 anos da Lei nº 10.639/03? *In*: COELHO, Wilma de N. B. [et al.] (Orgs.). **A Lei n. 10.639/2003**: pesquisas e debates. São Paulo: Livraria da Física, 2014.

SARTRE, J. P. Prefácio. *In*: FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças** – cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Petronilha Beatriz G. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, v. 63, n. 3, 2007, p. 489-506.

SOUZA, Odair de. **A educação para as relações étnicorraciais no Ensino de História**: memórias e experiências de professoras da Educação Básica. Dissertação (Mestrado Profissional em História), Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, 2018.

SPIVAK, Gayatri C. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: UFMG. 2010.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica/Pedagogia decolonial. *In*: **Memórias del Seminario Internacional “Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad”**. Bogotá: Universidade Pedagógica Nacional, 2007.

*Artigo submetido em: 15 de junho de 2023.*  
*Artigo aprovado em: 31 de agosto de 2023.*