



# A LEI 10.639/2003: UM PROJETO DECOLONIAL DO CONHECIMENTO

*Inaldo Bata Rodrigues*<sup>1</sup>

*Universidade Estadual do Maranhão, Campus Santa Inês, MA, Brasil.*

*Carlos Benedito Rodrigues da Silva*<sup>2</sup>

*Universidade Federal do Maranhão, MA, Brasil*

**Resumo:** A lei 10.639/2003, é resultado de um longo processo histórico do movimento negro organizado para o reconhecimento e necessidade de um ensino brasileiro antirracista. Compreende-se, nesse ensaio, a lei 10639/2003 que legisla sobre a temática africana e afro-brasileira na educação básica como um projeto decolonial do conhecimento. A partir de referencial bibliográfico que versa sobre o projeto decolonial (Ballestrin, 2013; Mignolo,

---

<sup>1</sup> Doutor em Ciências Sociais pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (PPGCsoc-UFMA). Mestre em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Maranhão (2017). Graduado em Licenciatura em Ciências Humanas com Habilitação em Sociologia pela Universidade Federal do Maranhão/Campus de Bacabal (2014). Licenciatura em Pedagogia (FAEL 2018-2020). Atua como professor Bolsista na disciplina de Sociologia (IEMA 2020-). Professor Substituto UEMA- Campus Santa Inês. Membro do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre a África e o Sul Global (NEÁFRICA) e do GPMINA: Grupo de Pesquisa Religião e Cultura Popular. Desenvolve pesquisas no campo dos estudos afro-brasileiros com a Lei 10.639/2003 e educação das relações étnico-raciais. Realiza investigações no campo dos estudos africanos (2014) analisando Moçambique no período colonial e, em África do Sul (2015) relações de Estado, Cultura e Patrimônio. E-mail: [ynaldobhem@gmail.com](mailto:ynaldobhem@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0671-1597>

<sup>2</sup> Professor Titular do Departamento de Sociologia e Antropologia da Universidade Federal do Maranhão-UFMA. Docente do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFMA. Docente da Licenciatura em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros da UFMA (pioneira no Brasil). Coordenador do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros-NEAB-UFMA (2015). Idealizador do Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros da UFMA. Foi Vice Presidente da ABPN 2002/2004 e 2008/2010. E-mail: [cbr.silva@ufma.br](mailto:cbr.silva@ufma.br). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2522-9114>



---

2003; Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007; Quijano, 2007, 2010); e a Lei 10.639/ (Avelar; Valentim, 2009; Gomes, 2012), busca-se, refletir sobre o movimento negro e a referida lei como ações de um projeto decolonial em curso na educação brasileira. Portanto, apesar das lacunas para uma efetiva implementação da lei, a mesma apresenta-se como um projeto decolonial do poder, do saber e do ser ao inserir no sistema educacional uma história outra.

**Palavras-Chave:** lei 10639/2003; movimento negro; projeto decolonial

### **LAW 10639/2003: A decolonial knowledge Project**

**Abstract:** Law 10,639/2003 is the result of a long historical process of the black movement organized for the recognition and need for anti-racist Brazilian education. In this essay, law 10639/2003 is understood, which legislates on African and Afro-Brazilian themes in basic education as a decolonial project of knowledge. Based on bibliographical references that deal with the decolonial project (Ballestrin, 2013; Mignolo, 2003; Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007; Quijano, 2007, 2010); and law 10,639 (Avelar; Valentim, 2009; Gomes, 2012), we seek to reflect on the black movement and the aforementioned law as actions of an ongoing decolonial project in Brazilian education. Therefore, despite the gaps in the effective implementation of the law, it presents itself as a decolonial project of power, knowledge and being by inserting a different story into the educational system.

**Keywords:** law 10,639/2003; black movement; decolonial Project.

### **LEY 10639/2003: Un proyecto de conocimiento descolonial**



**Resumen:** La Ley 10.639/2003 es el resultado de un largo proceso histórico del movimiento negro organizado por el reconocimiento y la necesidad de la educación antirracista brasileña. En este ensayo se entiende la ley 10639/2003, que legisla sobre temas africanos y afrobrasileños en la educación básica como proyecto decolonial de conocimiento. Basado en referencias bibliográficas que abordan el proyecto descolonial (Ballestrin, 2013; Mignolo, 2003; Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007; Quijano, 2007, 2010); y la ley 10.639 (Avelar; Valentim, 2009; Gomes, 2012), buscamos reflexionar sobre el movimiento negro y la mencionada ley como acciones de un proyecto descolonial en curso en la educación brasileña. Por lo tanto, a pesar de los vacíos en la implementación efectiva de la ley, ésta se presenta como un proyecto decolonial de poder, conocimiento y ser al insertar un relato diferente en el sistema educativo.

**Palabras-clave:** ley 10.639/2003; proyecto decolonial; movimiento negro.

**Résumé:** La loi 10.639/2003 est le résultat d'un long processus historique du mouvement noir organisé pour la reconnaissance et la nécessité d'une éducation antiraciste au Brésil. Dans cet essai, on comprend la loi 10.639/2003, qui légifère sur les thèmes africains et afro-brésiliens dans l'éducation de base comme un projet décolonial de connaissances. Basé sur des références bibliographiques traitant du projet décolonial (Ballestrin, 2013; Mignolo, 2003; Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007; Quijano, 2007, 2010); et la loi 10.639 (Avelar; Valentim, 2009; Gomes, 2012), nous cherchons à réfléchir sur le mouvement noir et la loi susmentionnée en tant qu'actions d'un projet décolonial en cours dans l'éducation brésilienne. Ainsi, malgré les lacunes dans la mise en œuvre effective de la loi, celle-ci se présente comme un projet décolonial de pouvoir, de savoir et d'être en insérant une histoire différente dans le système éducatif.



---

**Mots-clés:** lei 10639 ; mouvement noir; projet décolonial

## INTRODUÇÃO

No ano de 2003, foi sancionada a lei 10.639/2003, que passou a legislar sobre a Obrigatoriedade do Ensino de História Africana e Afro-brasileira na educação básica do país. A referida lei parte do reconhecimento da diversidade étnica e cultural na formação da sociedade nacional, com destaque aos negros escravizados do continente africano, que saíram de suas terras de forma compulsória e violenta a partir do tráfico negreiro. Já em terras brasileiras, esses sujeitos foram indivíduos ativos na construção histórica nacional, porém por muito tempo o estado inviabilizou essa parte da história, criando uma “história única” (Adichie, 2009). A referida lei foi alterada pela 11.645/2008, acrescentando a obrigatoriedade do ensino da História Indígena.

Ambas as Leis buscam romper o padrão hegemônico do conhecimento ao propor uma educação intercultural (Candau; Oliveira, 2010) para além do paradigma dominante. Tais Leis possibilitam uma descolonização do currículo (Gomes, 2012; Marques; Calderoni, 2020; Oliveira, 2023), ao tratar de temas subalternizados pela academia, pela sociedade e pela própria ciência moderna-colonial, articulando conhecimento científico e os outros conhecimentos produzidos pelos sujeitos sociais em suas realidades sociais, culturais, históricas e políticas.

A sanção em 2003, pode ser tomado como marco histórico de reconhecimento de uma política pública educacional por parte do Estado, mas os acontecimentos de ordem histórica foram responsáveis pela demanda de um ensino pautado em uma perspectiva decolonial do saber e sobre o conhecimento, serão encontrados ao longo da história do país, desde o início



do século XX, com a organização do movimento negro, que começou a discutir um ensino não eurocentrado, concebendo a história africana como essencial para (re)construção de uma história nacional, positivando a população negra na construção da sociedade (Gonzalez, 1982; 2009). Essa crítica ao modelo de ensino é acionada nesse ensaio como uma prática decolonial, ao inserir temas e conteúdo que partem de uma perspectiva dos sujeitos subalternizados historicamente.

Ao focar o movimento negro em uma perspectiva de um pensamento decolonial, parte-se do reconhecimento que esse movimento agiu em forma decolonial do poder, do saber e do ser, ao iniciar em suas reivindicações nas primeiras décadas do século XX uma educação decolonizadora, situando o continente africano como *locus* do conhecimento e de história, propondo um currículo descolonizado (Gomes, 2012; Marques; Calderoni, 2020). A descolonização do currículo perpassa pelo reconhecimento e valorização da diversidade cultural e epistemológica, buscando relação teoria e prática. (Oliveira, 2023).

O presente artigo encontra-se dividido em quatro seções, além dessa breve introdução, discute-se as teorias e concepções sobre o pensamento decolonial, logo após, a organização movimento negro em prol de uma educação antirracista, seguido do item que discute a implementação da lei 10639; posteriormente resultados e discussões e, por fim, as considerações finais.

## **O PENSAMENTO DECOLONIAL E SEU PROJETO DE CONHECIMENTO**

O final da década de 1990 viu eclodir os chamados estudos decoloniais. Um campo teórico-epistemológico-político, formulado a partir de pensadores latino-americanos, que postulam em seus estudos uma revisão da



construção histórica da modernidade e do processo de colonização, que começou a ser debatido para além de uma dominação apenas territorial, mas em outros campos da vida social, cultural e política a partir do grupo Modernidade/Colonialidade, por meio de uma crítica teórica, epistemológica e uma renovação crítica do pensamento das ciências sociais na América Latina (Ballestrin, 2012; Mignolo, 2003; Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007; Quijano, 2007, 2010).

O conhecimento moderno foi produzido a partir de um discurso firmado em uma ideologia de dominação a partir do colonialismo com a descoberta do Novo mundo pós século XV: no centro e partindo dele a Europa e a europeização do mundo. Esse processo anulou qualquer forma de conhecimento válido que não derivasse dos cânones europeus, criou-se a partir de então uma “história única” (Adichie, 2009). O perigo da história única para nigeriana Chimamanda Adichie (2009), é que ela se torna logo universal e generalista, causando o ocultamento de qualquer outra história, anulando sujeitos, lugares e culturas, e foi o que a modernidade europeia fez criou um mundo à sua imagem e semelhança.

A dominação colonial não foi apenas territorial e material, ela se constituiu na anulação do outro e em qualquer forma de conhecimento produzido por esses indivíduos (Lugones, 2014; Fanon, 1968). Para Aníbal Quijano (2005), o epistemicídio é elemento constituinte da colonialidade do saber, mecanismo essencial para a perpetuação do status universal e verdadeiro do conhecimento eurocêntrico.

No percurso histórico de narrativas, discursos e práticas que foi se construindo teorias, concepções e ideologias que começaram a postular a supremacia de um povo sobre o outro na modernidade “conhecimentos, relações e valores, práticas ecológicas, econômicas e espirituais são logicamente constituídos em oposição a uma lógica dicotômica, hierárquica,



‘categorial’” (Lugones, 2014, p. 936), constituindo posteriormente como critério de classificação e diferenciação a concepção de raça no processo da “diferença colonial” (Mignolo, 2003; Fanon, 1968).

A construção de raça não foi algo isolado e nem mero acaso, está dentro de um processo de dominação e exclusão, dividiu-se povos e nações para dominação de corpos e mentes. (Ballestrin, 2012; Mignolo, 2003; Castro-Gómez, Grosfoguel, 2007; Lugones, 2014). O projeto colonialidade/modernidade construiu-se a partir de uma concepção estrutural e estruturante de um centro de poder por meio de suas ideologias e formas de dominação cultural.

Maria Lugones em seu artigo *Rumo ao feminismo decolonial* (2014), advoga que o colonialismo moderno é categórico e hierárquico, criou dicotomias nas relações sociais sobre raça, gênero e sexualidade. Ainda de acordo com a autora “A modernidade organiza o mundo ontologicamente em termos de categorias homogêneas, atômicas, separáveis” (Lugones, 2014, p. 935).

Tal projeto tem suas marcas mais profundas na própria concepção de modernidade histórica, criada a partir de acontecimentos históricos europeus e os adventos e revoluções proclamados pós século XVII, principalmente o racionalismo científico cartesiano e a dupla revolução europeia. É como se o mundo surgisse a partir desse momento. E não deixa de ser por um instante uma certa verdade, pois o projeto iluminista e o advento da concepção de modernidade, pairam nesses acontecimentos históricos para demarcar uma nova fase da humanidade, dito moderno.

A noção de modernidade passa a ser questionada por pensadores periféricos fora dos grandes centros europeus, que questionam essa construção da modernidade a partir do prisma eurocêntrico, colocando-a em uma outra dimensão temporal, não mais a do mito da criação pós século XVII e



os acontecimentos históricos advindos da Europa, mas do século XV, considerando que esse foi o momento da colonização, precisando a partir dessa problemática a necessidade de fazer uma nova (re)leitura do processo de colonização, temos a partir dessa crítica da modernidade europeia a formação de um pensamento pós-colonial formulados a partir do século XX.

Os estudos pós-coloniais partem do reconhecimento da existência de outras formas de conhecimento para além daquelas postas historicamente pelo eurocentrismo e, os projetos da modernidade europeia com seus acontecimentos históricos. Esses acontecimentos marcam uma fase de transição e consolidação de uma nova fase da humanidade, onde a criação e anulação do outro passam a ser critério de identificação e exclusão geográfica.

A pesquisadora Luciana Ballestrin (2012), em escrito abordando a constituição do Grupo Modernidade/Colonialidade, faz uma retrospectiva sobre a formação dos estudos pós-coloniais. A crítica à modernidade europeia começou a ser discutida por teóricos de fora dos grandes centros acadêmicos, situados em locais periféricos do globo. Nessa constituição teórica-crítica encontra-se a tríade francesa Césaire, Memmi e Fanon, sujeitos colonizados que escreveram sobre o processo de colonização em seus territórios e seus corpos como sujeitos colonizados no início do século XX. O pensamento pós-colonial apresenta uma tríade formada por intelectuais que já estavam pensando nessa perspectiva alternativa de um outro conhecimento formado e articulado pelo subalterno antes do processo formal do colonialismo. São eles:

Franz Fanon (1925-1961) – psicanalista, negro, nascido na Martinica e revolucionário do processo de libertação nacional da Argélia – , Aimé Césaire (1913-2008) – poeta, negro, também nascido na Martinica – e Albert Memmi (1920-) – escritor e professor, nascido na Tunísia, de origem judaica – foram os porta-vozes que intercederam pelo colonizado quando este não tinha voz, para usar os termos de Spivak. Os livros Retrato do colonizado precedido de retrato



---

do colonizador (1947), de Albert Memmi, Discurso sobre o colonialismo (1950), de Césaire, e Os condenados da terra (1961), de Franz Fanon, foram escritos seminais [...] A esses três clássicos soma-se a obra *Orientalismo* (1978), de Edward Said (1935-2003), crítico literário de origem palestina, intelectual e militante da causa. O Oriente como “invenção” do Ocidente denunciou a funcionalidade da produção do conhecimento no exercício de dominação sobre o “outro” (Ballestrin, 2012, p. 92).

Como apresentado por Ballestrin, na gênese de uma produção alternativa do conhecimento, esses quatro autores, com suas respectivas obras, colocaram os estudos pós-coloniais no centro do debate do conhecimento. A origem desses autores se torna fulcrais para a compreensão desses novos estudos e de suas literaturas que buscam romper com o padrão hegemônico do conhecimento, inserindo os periféricos e marginalizados como produtores de conhecimento e intelectuais de produção científica. Não é só um rompimento de cátedra geográfica, é uma via alternativa de escrita sobre povos, sociedades e culturas que foram construídas à margem do discurso dominante, contribuindo assim para uma base epistemológica das ciências sociais.

A partir dessa teoria-crítica citada acima os anos seguintes surgiram novos movimentos teóricos a questionar a modernidade: em 1970, formou-se no sul asiático o Grupo de Estudos Subalternos Asiáticos; em 1980 difusão dos debates pós-colonial no campo da crítica literária e dos estudos culturais na Inglaterra e Estados Unidos; 1990, formou-se nos Estados Unidos o Grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos. Mas esses grupos não conseguiram romper com o pensamento eurocêntrico, mesmo estando fora da Europa, continuavam a pensar os problemas do terceiro mundo a partir de pensadores eurocêntricos, essa crítica levou a formação do Grupo Modernidade/Colonialidade Latino-Americano, que buscou pensar as questões



---

da América Latina a partir do próprio continente e com autores de fora dos grandes centros acadêmicos (Ballestrin, 2012).

A crítica ao conceito pós-colonial é por esse compreender que o século XIX apresenta-se como fim formal do colonialismo nos espaços colonizados desde o século XVI. Sobre essa concepção os autores decoloniais do grupo Modernidade/colonialidade defendem que o fim do sistema colonial não representa o fim do colonialismo, mas pelo contrário, novas formas de colonização se fazem presentes nesses espaços agora livres do domínio colonial “las estructuras de larga duración formadas durante los siglos XVI y XVII continúan jugando un rol importante en el presente” (Castro-Gómez, Grosfoguel, 2007, p. 10). O fim formal do colonialismo não foi encerrado, permanecendo na colonialidade do poder (Quijano, 2005), nas estruturas herdadas do colonialismo que se fazem presentes, como o próprio conhecimento.

No prólogo da obra *Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico*, Santiago Castro-Gómez e Ramon Grosfoguel (2007), apresentam de forma sucinta a trajetória do grupo de investigação Modernidade/Colonialidade, os campos teóricos e as categorias analíticas abordadas por pesquisadores, principalmente, latino-americanos. Estes pensadores constituintes da América Latina e dos Estados Unidos estão a desenvolver uma ruptura crítica a noção de modernidade, postulando não só uma inversão, mas situando novas teorias para se pensar as consequências do colonialismo e da colonialidade, buscando para isso um pensamento decolonial.

Em estudo analítico-crítico ao projeto ocidental de uma ciência da Religião e essa com sua formação hegemônica, Lauri Emílio Wirth, partindo das definições de Grosfoguel, sintetiza as epistemologias pós-coloniais:



---

Um cânone de pensamento mais amplo do que cânone ocidental (incluindo o cânone ocidental de esquerda); um diálogo crítico entre diversos projetos críticos políticos/éticos/epistêmicos, que tenham como horizonte de sentido um mundo pluriversal, portanto não universal e abstrato; o diálogo entre perspectivas, visões de mundo e cosmologias de pensadores críticos do Sul Global, que pensam com e a partir de corpos e lugares étnico-raciais/sexuais subalternizados (Wirth *apud* Grosfoguel, s/d, p. 130)

A crítica central do grupo Modernidade/colonialidade pauta-se na produção do conhecimento formulado a partir de um modelo europeu, por isso, a necessidade de (re)pensar a produção do conhecimento para além dessa fronteira do conhecimento criada na formação da modernidade europeia, que subjugou, anulou e excluiu outras formas de conhecimento, principalmente, das ciências sociais, por isso, a necessidade de um pensamento decolonial (Wirth, s/d; Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007).

Luciana Ballestrin (2012, p. 16), nos indica que o pensamento decolonial trata de uma elaboração posterior ao que Mignolo teria elaborado com a denominação de Pensamento Fronteiriço:

O pensamento fronteiriço, desde a perspectiva da subalternidade colonial, é um pensamento que não pode ignorar o pensamento da modernidade, mas que não pode tampouco subjugar-se a ele, ainda que o pensamento moderno seja de esquerda ou progressista. O pensamento fronteiriço é o pensamento que afirma o espaço onde o pensamento foi negado pelo pensamento da modernidade, de esquerda ou de direita. (Mignolo *apud* Ballestrin, 2013, p. 17).

O pensamento de fronteira foi construído no mito da modernidade europeia, ignorando outras organizações sociais, necessitando agora ser superado, mas pensando a partir dele para reconstrução histórica. Na construção da modernidade europeia, criou-se uma linha ideológica de



fronteira, negando a partir desse momento qualquer forma de conhecimento do ponto de vista da racionalidade não-eurocêntrica, por isso, o pensamento fronteiriço busca romper com essa linha imaginária que foi construída, postulando um pensamento de fronteira como contra hegemônico. Compartilhando com os autores citados, Boa Ventura de Sousa Santos advoga que essa linha ideológica é “abissal”, precisando ser rompida para assim se construir a ecologia de saberes, aproveitando todo e qualquer tipo de conhecimento, não se prevalecendo um sobre o outro de forma hierárquica, mas de forma relacional (Santos, 2011).

Ballestrin em seu estudo sobre os estudos decoloniais pontua que o grupo de pesquisadores latino americanos formados no final de 1990 promoveram uma inversão radical ao mudarem a conceituação pós-colonial para giro decolonial. O giro decolonial foi uma ruptura com a noção pós-colonial que passou a ser criticada pelo Grupo Modernidade/colonialidade, apresentado o novo termo como movimento de resistência e propondo ao invés do termo pós-colonial a utilização de decolonial.

‘Giro decolonial’ é um termo cunhado originalmente por Nelson Maldonado-Torres em 2005 e que basicamente significa o movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade. A decolonialidade aparece, portanto, como o terceiro elemento da modernidade/colonialidade. (Ballestrin, 2012, p.105)

O grupo M/C formado a partir de 1990 é o rompimento dos estudos subalternos latino-americanos esse inspirado no Grupo Sul-Asiático dos Estudos Subalternos, mas receberá críticas de um dos principais autores decoloniais Walter Dignolo que compreende que os problemas oriundos do colonialismo na América latina diferem-se dos encontrados na Índia, precisando de uma crítica do ocidentalismo a partir do próprio continente



---

latino-americano. Por essas e outras divergências de caráter epistêmico e teóricos o grupo dos estudos subalternos foi dissolvido em 1998, formando-se o Grupo Colonialidade/Modernidade, a partir de autores latino americanos que passaram a pensar o problema do colonialismo e suas consequências a partir da própria América Latina.

A concepção de decolonialidade é assim apresentada por seu grande expoente Wagner Mignolo:

Colonialidade e descolonialidade introduzem uma fratura entre a pós-modernidade e a pós-colonialidade como projetos no meio do caminho entre o pensamento pós-moderno francês de Michel Foucault, Jacques Lacan e Jacques Derrida e quem é reconhecido como a base do cânone pós-colonial: Edward Said, Gayatri Spivak e Homi Bhabha. A descolonialidade – em contrapartida – arranca de outras fontes. Desde a marca descolonial implícita na Nueva Crónica y Buen Gobierno de Guamán Poma de Ayala; no tratado político de Ottobah Cugoano; no ativismo e crítica decolonial de Mahatma Ghandi; na fratura do Marxismo em seu encontro com o legado colonial nos Andes, no trabalho de José Carlos Mariátegui; na política radical, o giro epistemológico de Amílcar Cabral, Aimé Césaire, Frantz Fanon, Rigoberta Menchú, Gloria Anzaldúa, entre outros (Mignolo, 2010, pp. 14-15).

O termo decolonial passa a ser adotado pelo grupo ao invés de descolonial, pois partem da compreensão que esse último se refere a uma contraposição ao colonialismo formal findado no final do século XIX nas lutas de independências coloniais, essa ideia de fim do colonialismo é criticado pelo grupo modernidade/colonialidade, que passa a utilizar a terminologia decolonial e decolonialidade, pois compreendem que as estruturas coloniais de dominação ainda se fazem presente na atualidade a partir das estruturas herdadas do passado histórico e das formas de dominação, principalmente as



---

instituições sociais, como o próprio conhecimento. (Castro-Gómez, Grosfoguel, 2007; Walsh, 2009; Mignolo, 2003; Quijano, 2007, 2010).

A epistemologia dominante assentada na diferença colonial desperdiçou outros saberes sociais reduzindo a diversidade epistemológica, cultural e política do mundo. Por meio dessa crítica, Mignolo (2003, p. 11), propõe o “pensamento liminar por meio de uma perspectiva subalterna “o lócus fraturado da enunciação define o pensamento liminar como uma reação à diferença colonial”. O pensamento liminar passa a ser condição necessária para a realização do giro decolonial, que só poderá ser possível a partir das experiências subalternizadas permitindo uma possível e real decolonialidade como advoga Mignolo (2003, p. 76).

A compreensão da concepção do projeto decolonial torna-se essencial nesse ensaio, pois é a partir de sua tomada de conhecimento que situamos o movimento negro como um projeto decolonial, pois este, irá criticar o racismo na sociedade brasileiro e seu reflexo direto no sistema educacional pautado no modelo eurocêntrico sobre o conhecimento, e a forma como é ensinado nas escolas brasileiras no início do século XX, buscando, por meio de políticas públicas educacionais, inserir assuntos sobre o continente africano, seus povos e suas culturas como espaço de conhecimento que precisa ser ensinado aos alunos.

Toma-se aqui o pensamento decolonial para refletir sobre a inserção da temática africana e afro-brasileira na educação básica brasileira. Porém, as reivindicações do movimento para inserção da temática africana nos bancos escolares brasileiros, somente foi atendida pelo Estado em 2003, quando, por forma de lei, tornou obrigatório conteúdos referentes ao espaço geográfico africano não mais em uma perspectiva depreciativa e negativa, mas como espaço de história e de conhecimento.



---

## O MOVIMENTO NEGRO E SEU PROJETO DECOLONIAL DE SOCIEDADE

Na busca por direitos sociais, políticos e igualdade que fez emergir no início do século XX no Brasil o movimento negro, contestador em prol da comunidade afro-brasileira, que luta por uma sociedade mais democrática com possibilidades de reparos e acesso aos bens públicos para com os negros do país e sua inserção na sociedade de classes que se formava e a direitos básicos; educação, saúde, trabalho e moradia, que eram negados pelo estado (Rodrigues, 2021; Gomes, 2012).

O movimento negro, com seus intelectuais e simpatizantes, lutou pela igualdade racial e por uma sociedade mais igualitária para com a comunidade afro-brasileira, em que a cor da pele não fosse sinônimo de exclusão e discriminação. A luta por uma sociedade mais igualitária, faz-se presente desde as lutas pela abolição da escravidão pressionando os governantes e a sociedade para o reconhecimento discriminatório que havia com os afros-descendentes do país.

Os autores dividem o movimento a partir de períodos históricos, buscando situá-lo ao longo da história nacional (Pereira, 2008, 2010; Domingues, 2007; Franco, 2019). O primeiro momento da Primeira República ao Estado Novo (1889-1937), caracterizado pela formação da Frente Negra Brasileira (FNB), em 1931. Posteriormente, da segunda república à ditadura militar (1940-1964), que teve como símbolo máximo a formação do Teatro Experimental Negro (TEN), seguido do período pós-ditadura militar na formação da Constituinte e a inserção do reconhecimento por parte do Estado na concepção de um país multicultural e pluriétnico e a fase pós anos 2000, com os ganhos no cenário político-jurídico.

Os quatro momentos representam fases distintas, mas complementares; os primeiros momentos a luta pela inserção do negro na sociedade de classes,



---

acesso a direitos básicos negado pelo estado, passando pelas conquistas no campo social e jurídico. A fase pós anos dois mil, concretiza-se com as políticas públicas antirracistas em formato jurídico (Franco, 2019).

O movimento negro, como sujeito de políticas públicas, esteve sempre buscando que o Estado reconhecesse a situação étnica e afro-brasileira como um problema que deveria ser enfrentado pelo país como uma questão social, e que precisava entrar na agenda pública para uma atenção do Estado para se formular e implementar políticas públicas para com essa população. A busca por essa garantia de direito é essencial para que uma questão social entre na agenda pública “Questionam nossos currículos colonizados e colonizadores e exigem propostas emancipatórias” (Gomes,, 2012, p. 99).

A autora Maria Ozanira Silva e Silva, em seu trabalho sobre a avaliação de políticas e programas sociais (2008), aponta a constituição de um problema para a agenda governamental:

Esse movimento é constituído por uma lista de problemas ou assuntos que chamam a atenção da sociedade e do governo, podendo por força da pressão social, assumir visibilidade e transformar-se em questão social merecedora de atenção por parte do poder público; também por conseguinte, transformar-se em política. Trata-se, geralmente, de problemas que afetam os indivíduos ou grupos, mas que, para se transformar numa questão social e integrar a agenda pública, precisam ter reconhecimento da sociedade, apresentar possibilidades de ação e ter legitimidade, sendo sujeitos importantes, nessa dinâmica, os partidos políticos, a mídia e grupos de pressão (Silva, 2008, p. 92-93).

Partindo da perspectiva da autora acima citada o movimento negro constitui-se desse grupo de pressão, que levou as ruas os problemas sociais enfrentados pela comunidade afro-brasileira desde o período pós-abolição: acesso a cidadania, negação educação, moradia, saúde, emprego, condições



---

dignas de sobrevivência, organizando-se a partir do século XX para cobrar do Estado políticas públicas sociais para com os negros do país “A política pública é uma resposta decorrente de pressões sociais a partir de diferentes sujeitos, [...]” (Silva, 2008, p.90).

Maria das Graças Rua em seu trabalho conceituando as políticas públicas (mimeo), pontua as características dos diversos “atores políticos”, distinguindo entre atores públicos e privados “Os atores públicos são aqueles que se distinguem por exercer funções públicas e por mobilizar os recursos associados a estas funções”, já os privados “são atores dotados de grande capacidade de influir nas políticas públicas”, destaca-se os movimentos de pressão, que é o caso do movimento negro.

A década de noventa do século XX presenciou o aparecimento de movimentos negros organizados de combate ao racismo e valorização da cultura negra no país:

As décadas de 1930, 1940 e 1950, presenciaram o aparecimento de alguns dos primeiros movimentos organizados de combate ao racismo ou de valorização da cultura negra no país, como a Frente Negra Brasileira (1931), o Teatro Experimental Negro (TEN) (1944) - ambos criados por Abdias do Nascimento - e a União dos Homens de Cor (UHC). No mesmo período aconteceram os primeiros encontros ou congressos para se discutir a situação dos estudos afro-brasileiros ou do negro no país, como o I Congresso Afro-Brasileiro, ocorrido em Recife no ano de 1934, e a Convenção Nacional dos Negros, realizada em São Paulo em 1945. Estes grupos e encontros sinalizavam para a insatisfação e para o poder de organização de parte da população afro-descendente e de intelectuais ligados ao estudo da cultura negra no Brasil. Ao mesmo tempo, apontavam para algumas das primeiras ações de combate ao racismo, de valorização da identidade negra e de um resgate, ainda distante, das suas características africanas. (Oliva, 2009, p.18)



Constata-se, nas palavras do autor acima citado, que, nos anos 90, houve o *boom* das reivindicações do movimento negro organizado e, suas articulações no combate ao racismo e as insatisfações com o Estado em prol de uma política voltada para a comunidade negra. Seguindo essa linha de raciocínio do historiador Oliva (2009), o sociólogo Marcio José de Macedo (2005), em sua dissertação de mestrado sobre a trajetória de Abdias do Nascimento, reconhece os anos de 30, 40 e 50 como os três momentos principais sobre o movimento negro até os anos 80, enfocando a Frente Negra Brasileira (FNB), 1930; Teatro Experimental Negro, (TEN), 1940 e 1950; e o Movimento Negro Unificado (MNU) no final da década de 70 e início dos anos 80 do século XX (Macedo, 2005, p.14).

Abdias do Nascimento é um desses atuantes negros e intelectual tão difundindo pelo movimento, e que tanto lutou para a integração do negro na sociedade nacional tão excludente, idealizando e participando do TEN (teatro experimental do negro), deixando um legado enorme para as lutas e uma nova ideologia para o pensamento negro das épocas presentes e futuras de seu período:

Fundado em 1944 por Abdias do Nascimento, o Teatro Experimental do Negro prosseguia o histórico de lutas contra a discriminação racial. Inserindo a cultura como seu principal campo de atuação para a emancipação da população negra, buscava integrar essa população no contexto da arte dramática (Santos; Souza, 2015, p.3)

O TEN, um movimento negro fundado no momento histórico ditatorial do país, buscava chamar a atenção para outras formas de educação não-formal, através da arte e da cultura, e assim construir uma educação das relações étnico-raciais.

As reivindicações no campo educacional pautavam-se em um conhecimento da história do continente africano, do seu povo e da sociedade,



não apenas como espaço marcada por guerras civis, problemas de ordem natural, social, doenças ou savanas, nem só de negros “escravos”, mas de uma outra história positivando o continente, mostrando uma terra plural e diversa, reconhecendo como berço da humanidade.

Ao situar a temática africana de forma positiva, estaria se praticando um projeto decolonial, contando uma história por parte dos seus sujeitos subalternizados e não mais apenas na imagem que foi construída histórica e socialmente pelo olhar do europeu colonizador. Na formulação da constituinte nos anos de 1980 a temática racial ganha espaço, o retorno do movimento negro com seus militantes, pós-ditadura, passou a pressionar o estado para formulação e implementação de políticas públicas antirracistas, o que veio a acontecer nos anos seguintes de democracia nacional, promovidas nos anos dois mil no governo do PT (2002-2016), mas com retrocessos entre 2016-2022, quando governos considerados de direita retiraram das pautas públicas questões relacionadas a questão étnico-racial (Gomes; Silva; Brito, 2021; Carvalho; Abreu; 2021).

## **A IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS**

O longo processo de reivindicações e pressões do movimento negro para com o Estado brasileiro na implementação de políticas públicas para com os afrodescendentes começou a ser atendida na década de 90 do século XX, quando o Estado começou a tratar através das leis educacionais o respeito e a diversidade da população brasileira.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada em 1996, alerta para a diversidade cultural e étnica na formação brasileira, com isso visa conteúdos que trabalhem essa diversidade, em seu art.26, inciso 4º o documento aponta para a seguinte afirmação “§ 4º - O ensino da História do



Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia”. Pretende-se, nesse artigo, valorizar a composição da sociedade nacional.

Ainda no Art. 26, percebe-se a preocupação na valorização da história do país, assim como dos povos que nela constituíram-se:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º - O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (LDB, 1996).

Depois de estabelecidos os conteúdos, a preocupação agora se dava em que disciplinas seriam ministrados, pois devido a sua abrangência de conteúdos e aos programas pedagógicos das escolas poderia acarretar em uma supremacia, sendo assim, ficou decidido ainda no Art. 26 às disciplinas que trabalhariam tais temáticas: “§ 2º - Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira”.

Por mais que o Estado procurasse meios e sustentáculos para garantir o ensino da diversidade étnica e cultural do país como uma forma compensatória de todo um processo de esquecimento, a LDB, por si só, não conseguiu seguir o



que estava proposto, deixando a desejar nos conteúdos ministrados nas escolas a temática africana e indígena, com isso o movimento negro novamente pressionou o governo para que se efetivassem as propostas estabelecidas no documento entregue na marcha Zumbi +10, que em uma de suas prerrogativas pedia igualdade racial perante o sistema educacional, propondo o ensino da História afro-brasileira que a LDB não conseguiu efetivar, com isso os PCN's aparecem como norteadores para professoras e professores e escolas na busca de uma melhor efetivação dos conteúdos da História e Cultura Afro-brasileira e indígena.

Os PCN's surgem como forma atualizada da LDB quanto à temática africana e indígena. Porém, a LDB ainda é o eixo norteador da educação básica brasileira. Na carta de apresentação dos PCN's, aponta-se para a necessidade da garantia da diversidade brasileira, colocando a educação no processo de construção da cidadania:

O conjunto das proposições aqui expressas responde à necessidade de referenciais a partir dos quais o sistema educacional do País se organize, a fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos. Essa igualdade implica necessariamente o acesso à totalidade dos bens públicos, entre os quais o conjunto dos conhecimentos socialmente relevantes (BRASIL, 1997).

Os PCN's passam a tratar agora da temática afro-brasileira como um tema transversal, incorporado como um compromisso com a construção da cidadania e uma necessidade de uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social, uma maneira da temática ser trabalhada não



isoladamente, mas de maneira que as disciplinas afins propiciem uma interdisciplinaridade sobre o tema em questão, ficando como Pluralidade cultural “Os temas transversais que compõem os Parâmetros Curriculares [...] Pluralidade Cultural, [...] por envolver problemáticas sociais atuais e urgentes, consideradas de abrangência nacional e até mesmo mundial” (BRASIL, 1997).

A Pluralidade Cultural estabelecida pelos PCN's visa respeitar e valorizar a diversidade étnica-cultural da sociedade brasileira, atentando para o fato do Brasil em sua formação histórica e pela presença de diferentes etnias “Para viver democraticamente em uma sociedade plural é preciso respeitar e valorizar a diversidade étnica e cultural que a constitui ” (BRASIL, 1997).

O auge do movimento negro aconteceu em 1995 quando o movimento negro foi a Brasília, com mais de trinta mil pessoas, reivindicar para que as políticas de igualdade racial viessem a ser cumpridas, voltando em 2005 para reforçar junto ao governo e ao Estado brasileiro seu compromisso com a comunidade negra.

A pesquisadora Marília Renata Félix Rodrigues (2019, p. 201), concebe que o movimento negro ao focar a temática africana e afro-brasileira “buscou descolonizar o currículo escolar”, ao focar as desigualdades raciais no país “construindo uma população afro-brasileira que tenha desde o ensino básico ao superior a imagem real do percurso histórico de seus ancestrais e raízes culturais para além do processo de escravização/colonialismo” (Rodrigues, 2017, p. 201).

As pressões sociais do movimento negro nos anos de 1990 eclodem no país pela efetivação dos compromissos firmados pelo país na Constituição de 1998, nos documentos educacionais do período democrático, vão se concretizar somente nos anos dois mil com assinatura de leis e implementação de políticas antirracistas no campo educacional.



---

## A LEI 10.639: UM PROJETO DECOLONIAL DO CONHECIMENTO NO BRASIL

O longo processo das lutas e reivindicações do movimento negro para a implementação de políticas públicas veio a acontecer nos anos 2000, com o decreto de lei 10639/2003 que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura afro-brasileira.

A implementação não veio de modo avulso, mas consistiu no resultado da luta dos movimentos negros, que desde a década de 40 do século XX reivindicavam por políticas públicas e igualdade racial na sociedade brasileira. É o que nos mostra Christiane Pinheiro dos Reis Calil Avelar; Silvani dos Santos Valentim (2009), em seu estudo sobre a implementação da Lei 10639/03 na rede pública de ensino na cidade de Belo Horizonte:

A Lei 10.639/2003 é o resultado, em forma de ordenamento jurídico, das diversas lutas travadas ao longo dos anos. Nela estão pautadas algumas das reivindicações do Movimento Negro que já se faziam presentes desde a década de 40 e 50 na ocasião dos Congressos Nacionais do Negro no Brasil, bem como posteriormente no ano de 1988 quando foi apresentado o projeto desta Lei na Constituinte. Sua aprovação foi requerida na ocasião da Marcha de Zumbi em 1995 em Brasília. (Avelar; Valentim, 2009, p.3)

A Lei alterou os dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96 – LDB) ao incluir o artigo 26-A, o qual tornou obrigatório o ensino da temática História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio das redes pública e particular do país. A temática deve ser trabalhada, segundo a lei, no âmbito de todo o currículo escolar, mas preferencialmente, nas disciplinas de História, Língua Portuguesa e Literatura e Educação Artística. Além dessa obrigatoriedade, a Lei 10.639/03 instituiu a



---

data de 20 de novembro no calendário escolar, como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

Em escrito analisando os limites, desafios e possibilidades para educação das relações étnico-raciais Gerson Oliveira (2023), advoga que esse campo do conhecimento “ganhou destaque a partir de um conjunto de normas jurídicas que visavam o fortalecimento da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo da educação básica de um modo geral” (Oliveira, 2023, p, 176). A proposta de uma educação antirracista, inclusiva e pautada na diversidade é encontrada nos aparatos jurídicos pós anos 2000 (BRASIL, 2003; 2004; 2008; 2009).

A passagem do campo social para o jurídico proporcionou a integração entre ensino, currículo e prática pedagógica. O ensino passou a ser acionado pelo Estado como necessário para formação mais inclusiva da diversidade acompanhado do currículo que apresentou mudanças estruturais a partir dos conteúdos e abordagens que passaram a dialogar com os sujeitos subalternizados, levando o fazer pedagógico não como modelo pronto, mas como práticas relacionados ao cotidiano e ao contexto do aluno.

As pesquisadoras Eugenia Marques e Valéria Calderoni (2020), analisando a implementação das Diretrizes curriculares Nacionais Para Educação das Relações Étnico-Raciais (2009) na educação básica, advoga pela necessidade de subversão da lógica hegemônica Ocidental da matriz monocultural do currículo, pois esse ainda se apresenta de forma eurocentrada e colonizador, necessitando de práticas pedagógicas para descolonização dos currículos. “O currículo escolar é um conhecimento selecionado, nele permanece a manutenção das hierarquias raciais e étnicas do período de colonização brasileira” (Marques; Calderoni, 2020, p. 107).

Percebe-se, então, que essa lei resulta da luta pelo reconhecimento da história e da cultura dos negros e dos africanos como sujeitos ativos da



---

história mundial e particularmente da história do Brasil. É, a partir dessa perspectiva crítica ao modelo colonizador do conhecimento que acionamos nesse escrito a concepção de uma educação decolonial “Quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino superior, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento” (Gomes, 2012, p. 99).

No âmbito dos movimentos de reconhecimento dos diferentes povos na sociedade brasileira, sociedade “multirracial e multiétnica”, é que a lei 11645/08 é sancionada. Esta lei altera a lei 9934/96 (LDB) e modifica a 10639/03 ao incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (BRASIL, 2008).

Essa luta pelo reconhecimento do multiculturalismo brasileiro faz-se presente no que se conhece hoje por cotas, pois foi resultado de reivindicações para implantações nas universidades públicas de uma forma mais igualitária de acesso ao ensino superior, porém as cotas não se restringem apenas a entrada de pessoas negras afro-brasileiras e, indígenas, por esse modelo de “reparação” nos bancos universitários, ela deve ser entendida como toda forma de reparo, ajustes a bens e serviços e integralização da comunidade afrodescendente em todas as formas sociais, econômicas, políticas e culturais que sempre foram negadas a esses grupos “[...] objetivo de promover ações para grupos que historicamente encontram-se em desvantagem na sociedade” (Amorim, 2010).

Após vinte anos da promulgação da lei os debates sobre sua efetividade ainda geram discussões, pois muitos estados, municípios e escolas não trabalham a temática africana como regulamenta lei em todo ensino básico, mas com abordagens momentâneas e folclorizada, em datas que fazem alusão à causa negra, como o 20 de novembro eo 13 de maio, ou em momentos festivos e culturais, reduzindo o continente e os negros a um



---

folclore midiaticizado. Mesmo com suas lacunas e dificuldades sem uma implementação mais efetiva, a lei é marco histórico e social para uma educação antirracista e um conhecimento decolonial.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A decolonização do conhecimento se faz necessário para pensarmos outras vias de explicações da realidade e da sociedade. O projeto decolonial, ao situar espaços e sujeitos subalternizados historicamente, propõe que essa desconstrução seja feita a partir desses espaços que o conhecimento eurocêntrico negou suas histórias. Por isso, a decolonização faz-se necessário na própria escola, por meio de práticas e ações que busquem a positividade do negro e de sua história.

O movimento negro ao defender outras vias do conhecimento, em crítica ao modelo padrão, inseriu a temática africana, o africano e ao afro-brasileiro como processo de decolonização do saber e do poder, que se construiu na sociedade brasileira como não seres humanos e logo sem história. Compreendendo o movimento negro como um projeto decolonial, parte-se da concepção fundante dos teóricos decoloniais em defesa dos subalternizados. Ao propor pensar a partir de seus locais periféricos esses sujeitos possibilitaram a compreensão de conhecimentos outros e uma gradativa quebra da colonização do saber e do poder.

Ao situar a história do movimento negro e sua trajetória em busca de uma educação antirracista e decolonial, tem-se o reconhecimento desse movimento na inserção de políticas públicas educacionais que valorize os inferiorizados pelo modelo que a modernidade criou com sua construção social e ideológica de raças humanas.



---

Portanto, por mais que se reconheça as lacunas da lei 10.639 e a falta de conhecimento por parte da sociedade, ainda sim, tem-se sua importância ao inserir a temática africana na discussão escolar para uma decolonização do conhecimento. Por isso, tomou-se aqui a lei como um projeto decolonial, pois ao situar espaços e sujeitos subalternizados pelo projeto da modernidade/colonialidade, estamos a propor outras perspectivas sobre o saber.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O momento é de mudança de postura no tocante ao saber hegemônico e universalista que se constituiu ao longo da modernidade-colonial-europeia. Os debates em torno do perigo da história única precisam romper os debates acadêmicos e ser inseridos na prática educacional. O cenário educacional nos últimos anos vem ganhando destaque no campo da implementação de políticas antirracistas, mas ainda percebemos a lacuna entre o prescrito e o vivido, entre teoria e prática.

A importância social e jurídica do movimento negro reside em sua luta histórica e em seu papel de sujeito de políticas públicas que sempre esteve pressionando o estado para tomada de posicionamento mais efetivo no enfrentamento do racismo na sociedade brasileira. As conquistas ainda são mínimas quando analisadas em seu contexto histórico de negação de direitos básicos aos afro-brasileiros e as demais minorias sociais, mas um longo percurso já foi percorrido. Os ganhos de hoje são frutos das lutas de ontem.

Portanto, ao tratar a educação a partir do projeto de decolonialidade do conhecimento, estamos a pensar e propor novas visões teóricas e epistemológicas para construção de outras histórias. A lei 10639 é essa outra



---

de tantas histórias que foram silenciadas pela colonialidade do poder, mas que saiu de seu obscurantismo para uma tomada de posicionamento crítico e social.

## REFERÊNCIAS

AMORIM, Roseane Maria. As Políticas de Ações Afirmativas e a Implementação da Lei 10.639/2003 no Cenário Educacional Brasileiro: (des)encontros e acertos no cotidiano escolar. Disponível em <[http://www.encontro2010.historiaoral.org.br/resources/anais/2/1269002497\\_A\\_RQUIVO\\_ASPOLITICASDEACOESAFIRMATIVAtextoenviadoencontrohistoriaoraI.pdf](http://www.encontro2010.historiaoral.org.br/resources/anais/2/1269002497_A_RQUIVO_ASPOLITICASDEACOESAFIRMATIVAtextoenviadoencontrohistoriaoraI.pdf)>. Acesso em 15 de janeiro de 2024.

AVELAR, Christiane Pinheiro dos Reis Calil; VALENTIM, Silvani dos Santos. Cultura Afro-brasileira e Educação: o processo de implementação da lei 10.639/2003 nas escolas públicas de Belo Horizonte. Disponível em [http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais\\_2010/Artigos/GT9/CULTURA\\_AFRO-BRASILEIRA.pdf](http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2010/Artigos/GT9/CULTURA_AFRO-BRASILEIRA.pdf). Acesso em 20 de janeiro de 2024.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº 11. Brasília, pp. 89-117, maio-agosto de 2013.

**BRASIL**. Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. MEC/SECAD. 2008.



---

**BRASIL.** Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

CARNEIRO, Sueli. Escritos de uma vida. Belo Horizonte (MG): *Letramento*, 2018.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramón. Prólogo: Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramón (Eds.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 9-23.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Trad. José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968. Cap. 1: Da violência, p. 23-85.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais no Brasil na Era da Participação: 1978 – 1989. In: **TEORIA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS** – paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo, Edições Loyola, 1997. pp. 273- 324.

GOMES, Nilma. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, nº1, 2012, p. 98-109.

GOMES, Nilma Lino. Por uma indignação antirracista e diaspórica: negritude e afrobrasilidade em tempos de incertezas. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, v. 10, n. 26, p. 111-124, out. 2018. ISSN 2177-2770. Disponível em:



---

<<http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/642>>

Acesso em: 20/01/2020.

GROSGUÉL, Ramón. Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramón (Eds.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 63-77.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 22(3): 935-952, setembro-dezembro/2014.

MACEDO. Márcio José de. **Abdias Do Nascimento** A Trajetória De Um Negro Revoltado (1914-1968). Universidade De São Paulo Faculdade De Filosofia, Letras E Ciências Humanas Departamento De Sociologia. São Paulo. 2005. Disponível em >[http://www.academia.edu/918816/Abdias\\_do\\_Nascimento\\_a\\_Trajetoria\\_de\\_um\\_Negro\\_Revoltado\\_1914-1968\\_](http://www.academia.edu/918816/Abdias_do_Nascimento_a_Trajetoria_de_um_Negro_Revoltado_1914-1968_)> Acesso em 10 de setembro de 2023.

MARQUES, Eugenio Portela de Siqueira. CALDERONI, Valeria Aparecida Mendonça de Oliveira. A IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: Subversão à lógica da colonialidade no currículo escolar. **Revista ABPN**. V.12, n. 32, março-maio, 2020. p. 97-117.



---

MIGNOLO, W. **Histórias locais/projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003. Prefácio e Agradecimentos; Introdução: A gnose e o imaginário do Sistema Mundial Colonial/Moderno, p. 9-76.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A invenção da África no Brasil: Os africanos no diante dos imaginários e discursos brasileiros dos séculos XIX e XX. **Revista África e Africanidades**. Ano 1, n.4, fevereiro de 2009.

OLIVEIRA, Gerson Alves de. Uma educação para relações étnico-raciais na escola: Limites, possibilidades e desafios. **Revista ABPN**, v. 15, n. Edição Especial, abril, 2023. P.174-194.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUET, Ramón (Eds.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 93-126.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Lisboa; CES, Biblioteca Nacional de Portugal. 2010. P. 73-118

QUINTERO, Pablo; FIGUEIRA, Patrícia; ELIZALDE, Paz Concha. Uma breve história dos estudos decoloniais. In: CARNEIRO, Amanda (Org.). **Arte e descolonização**. MASP, 2019. P 1-12.



---

ROCHA, Lourdes de Maria de Leitão Nunes. O Judiciário como Sujeito do Processo das Políticas Públicas: Função Social e Papel Político. **Revista de Políticas Públicas**, São Luís, v.4, nº 1, pp. 121-129, jan/dez. 2000.

ROCHA. Luís Carlos Paixão. **Políticas Afirmativas e Educação**: a lei 10639/03 no contexto das Políticas Educacionais no Brasil Contemporâneo. Disponível em >[www.nupe.ufpr.br/paixao.pdf](http://www.nupe.ufpr.br/paixao.pdf)> Acesso em 10 de setembro de 2023.

RODRIGUES, Marília Renata Félix. ENSINAR BRASIL-ÁFRICA: REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A LEI 10.639/03 NA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 13, n. 38, p. 199-211, nov. 2021. ISSN 2177-2770. Disponível em: <<https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/1283>>. Acesso em: 11 abr. 2022.

RUA, Maria das Graças. Análise de políticas públicas: conceitos básicos, s.n.t. (mimeo).

SANTOS, Richard Christian Pinto dos; SOUZA, Grace Kelly Silva Sobral. O Movimento Negro enquanto sujeito das Políticas Públicas de Educação. VII Jornada Internacional de Políticas Públicas. 2015. Disponível em <<http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2015/pdfs/eixo6/o-movimento-negro-enquanto-sujeito-das-politicas-publicas-de-educacao.pdf>>. Acesso em 02 de fevereiro de 2016.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. Avaliação de políticas e programas sociais: uma reflexão sobre o conteúdo teórico e metodológico da pesquisa avaliativa.



---

In: SILVA, Maria Ozanira da Silva e. **Pesquisa Avaliativa**: aspectos teórico-metodológicos. São Paulo: Veras, 2008, p.89-177.

SOCIOLOGIA E HISTÓRIA. Movimento Negro. Disponível em: > <http://sociohistoria2011.blogspot.com.br/2012/02/movimento-negro.html>>.

Acesso em 25 de setembro de 2023.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder: Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (Eds.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. pp. 47-62.

WIRTH, Lauri Emílio. Religião e epistemologias pós-coloniais. Disponível em: [https://www.pucsp.br/sites/default/files/download/posgraduacao/programas/cienciadareligiao/religiao\\_e\\_epistemologias\\_pos\\_coloniais\\_2.pdf](https://www.pucsp.br/sites/default/files/download/posgraduacao/programas/cienciadareligiao/religiao_e_epistemologias_pos_coloniais_2.pdf). Acesso em 05 de Outubro de 2021.

*Recebido em: 25/02/2025*

*Aprovado em: 13/05/2025*