

## AS LEGISLAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS DE CURRÍCULO COMO UMA POLÍTICA DECOLONIAL DE EDUCAÇÃO

Washington Santos dos Reis <sup>1</sup>  
Victor Giraldo <sup>2</sup>

### RESUMO

No presente trabalho, defendemos que a aplicação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 na educação pode provocar ações de decolonização dos currículos, uma vez que essas são conquistas históricas dos movimentos sociais negros e indígenas, que apresentam propostas que podemos demarcar como decoloniais. O referencial teórico se situa na articulação entre estudos decoloniais, em particular nos trabalhos de Aníbal Quijano e Catherine Walsh, com foco nos conceitos de colonialidade do poder, do saber e do ser; e o campo do currículo, especialmente os trabalhos de Nilma Lino Gomes. Metodologicamente, a pesquisa se caracteriza como bibliográfica e documental. Analisamos as prescrições das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e de documentos como as Diretrizes Curriculares e o Plano de Implementação das Diretrizes Curriculares associadas à Educação para as Relações Étnico-raciais, procurando estabelecer um diálogo com esse referencial teórico. Prosseguimos com uma reflexão epistemológica dos impactos das Leis na política educacional alinhada com os pressupostos do pensamento decolonial. Por meio dessas análises, entendemos que as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 como políticas decoloniais de currículo, uma vez que o que está em jogo é sobretudo a possibilidade de estabelecer conexões com a valorização e reconhecimento da história e das culturas africanas, afrodiáspóricas e indígenas por meio do conhecimento instituído e legitimado no currículo. Desse modo, os saberes legitimados nas prescrições curriculares podem se deslocar e se esgarçar para abarcar outras epistemologias, vivências, saberes e perspectivas que não a hegemônica.

**Palavras-chave:** Educação, Lei 10.639/2003, Lei 11.645/2008, Decolonialidade, Educações para as relações étnico-raciais.

### INTRODUÇÃO

Neste trabalho apresentamos parte dos resultados do projeto de Iniciação Científica denominado “A Lei 10.639/2003 na educação matemática: desafios à insurgência decolonial” desenvolvido de janeiro de 2020 à março de 2022 na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), sendo esta instituição a financiadora da pesquisa. O projeto teve como foco a temática da educação das relações étnico-raciais no âmbito da educação matemática, em particular o contexto de implementação da Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003) no ensino de matemática da educação básica.

---

<sup>1</sup> Graduado em Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, [swashingtonreis@gmail.com](mailto:swashingtonreis@gmail.com);

<sup>2</sup> Doutor, Instituto de Matemática - UFRJ, [victor.giraldo@gmail.com](mailto:victor.giraldo@gmail.com).



A Lei 10.639/2003 instituiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira na educação básica, em todos os componentes curriculares. O texto dessa Lei foi incluído na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que é o documento que orienta a educação brasileira. No entanto, existe muita resistência para que tal marco legal seja implementado de forma ampla e contínua nos currículos.

Cinco anos depois foi promulgada a Lei 11.645/2008, que alterou a Lei 11.639/2003 incluindo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena. No entanto, neste trabalho fazemos um recorte para analisar a Lei 10.639/2003, uma vez que o projeto se concentrou nas questões concernentes à negritude. Assim também como acreditamos na importância de demarcar que tal Lei existe desde 2003, e sua dificuldade em adentrar aos currículos é algo a ser denunciado e mobilizado no contexto das pesquisas educacionais.

O enquadramento teórico realizado neste trabalho, além da teoria decolonial, que será levantada nos resultados e discussão, nos baseamos nas teorizações curriculares, em particular no trabalho de Nilma Lino Gomes quando esta aborda o contexto das relações étnico-raciais e decolonização dos currículos. Segunda ela:

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciemos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos.

[...] Juntamente às formas novas de exploração capitalista surgem movimentos de luta pela democracia, governos populares, reações contra-hegemônicas de países considerados periféricos ou em desenvolvimento. Esse processo atinge os currículos, os sujeitos e suas práticas, instando-os a um processo de renovação. Não mais a renovação restrita à teoria, mas aquela que cobra uma real relação teoria e prática. E mais: uma renovação do imaginário pedagógico e da relação entre os sujeitos da educação. Os currículos passam a ser um dos territórios em disputa, sobretudo desses novos sujeitos sociais organizados em ações coletivas e movimentos sociais (GOMES, 2012, p. 102-103)

Neste trabalho temos por objetivo articular a Lei 10.639/2003 com a teoria/postura decolonial a fim de evidenciar o seu potencial em atuar nas brechas, causando fissuras na lógica colonial racista que estrutura a sociedade brasileira. Não pretendemos aqui reduzir esses movimentos e suas lutas ao enquadrar teoricamente as Leis apenas como política pública, mas sim compreendê-las como marcos civilizatórios para a educação brasileira, por suas potências para mobilizar bases sociais por meio das brechas que vem sendo conquistadas e alargadas

## **METODOLOGIA**



Metodologicamente, a pesquisa se caracteriza como bibliográfica e documental. Analisamos as prescrições das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e de documentos como as Diretrizes Curriculares e o Plano de Implementação das Diretrizes Curriculares associadas à Educação para as Relações Étnico-raciais, procurando estabelecer um diálogo com o referencial teórico aqui abordado.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Este país que nos acostumamos a chamar de Brasil foi fundado sob o princípio da exploração da natureza, de negres/as/os (les/as/os escravizados/as/os no tráfico transatlântico e seus/suas/seus descendentes) e dos povos originários. Tal exploração humana moldou as relações socioculturais e político-econômicas ao longo dos séculos desde a invasão portuguesa. Com isso, formou-se um país em que o racismo é estrutural e estruturante, como pontua Silvio Almeida (2019). Nesse sistema racial, negres/as/os vivem numa zona de não-ser, tal como assevera Franz Fanon (2020). Esta zona de não-ser foi construída como fundamento para atrocidades, violências físicas, culturais e simbólicas, desde a escravização negra transatlântica até as violências contemporâneas, como o assassinato do jovem congolês Moïse Mugenyi Kabagambe, morto por espancamento na cidade do Rio de Janeiro no dia 24 de janeiro de 2022<sup>3</sup>.

No contexto desse sistema de sub-humanização, a Educação sempre teve um papel chave para a manutenção do poder vigente, estando historicamente vinculada ao poder branco da Europa ocidental (MÉNDEZ-REYES, 2021), atuando para naturalizar, disseminar e legitimar seus saberes e racionalidades com epistemologias únicas. No contexto colonial, tais moldes educacionais foram implantados no Brasil, tanto no contexto de organização institucional quanto no modelo pedagógico e na afirmação de conhecimentos e práticas de imposição da superioridade branco-europeia (FONSECA; BARROS, 2016).

Desde o período que a história convencional chama de modernidade, as relações entre o Estado e os sujeitos se dão por meio da escrita, configurando-se numa série de direitos e deveres a serem cumpridos. Nesse aspecto, a população negra no Brasil, desde o período escravocrata colonial até a contemporaneidade, tem sido sistematicamente excluída ou afastada dos processos formais de educação. Podemos constatar essa relação com o exemplo das leis provinciais de 1837 do Rio de Janeiro, quando, ao preconizar sobre o ensino público, dizia “[...]”

---

<sup>3</sup> Disponível em: < <https://www.geledes.org.br/familia-denuncia-que-moise-mugenyi-kabagambe-foi-espancado-ate-a-morte-no-rio-apos-cobrar-salario-atrasado/> >. Acesso em: 31, jan. 2022.



são proibidas de frequentar as escolas públicas. 1º - as pessoas que padecem de moléstias contagiosas, 2º - os escravos e pretos ainda que livres ou libertos.” (NUNES, 2014). Por outro lado, a historiografia recente tem mostrado que a população negra livre em alguns locais do Brasil frequentava escolas elementares, como em Minas Gerais (FONSECA, 2016).

Contudo, é inegável que a condição da escravização e a negação formal de educação impactam de forma contundente as posições sociais de negres/as/os brasileiros/as/os até os dias de hoje, uma vez que, mesmo constituindo maioria da população em geral (IBGE, 2011), ainda são minoria dentre a população escolarizada, inclusive em nível universitário, e, por conseguinte, também dentre os que ocupam cargos de liderança em instituições das esferas pública e privada. Nos últimos dez anos, tal situação no contexto dos cursos superiores passou por grandes mudanças, com a institucionalização de ações afirmativas no âmbito do acesso e permanência de pessoas negras em cursos de nível superior (BRASIL, 2012), e mais recentemente, em programas de pós-graduação (GODINHO, 2021). Tais conquistas são reflexos de lutas travadas ao longo da história pelo Movimento Negro brasileiro.

As lutas por cidadania do povo negro no Brasil sempre envolveram ações de coletivos e movimentos, como os quilombos, as insurgências e revoltas ocorridas no período da escravização até as lutas dos movimentos contemporâneos. Tais lutas ocorreram tanto em prol do fim da escravização até a cobranças de políticas do Estado e colaboração para criação de mecanismos sociais para essa população. No século XX podemos citar a existência da Frente Negra Brasileira, do Teatro Experimental do Negro, do Movimento Negro Unificado e da União dos Homens de Cor de Porto Alegre, que posteriormente inspirou a criação de outras unidades, como nas cidades de Blumenau e Rio de Janeiro (PEREIRA, 2013).

Segundo Nilma Lino Gomes (2017), o Movimento Negro constitui espaços que propiciam a construção de saberes no contexto das lutas por emancipação, ou seja, o Movimento Negro tem um caráter educador. Nesse sentido, Gomes pontua que esse Movimento “constrói, sistematiza, articula saberes emancipatórios produzidos pela população negra ao longo da história social, política, cultural e educacional brasileira” (p. 24). Nesse aspecto, o campo educacional se faz crucial “devido ao fato de ser um direito social, arduamente conquistado pelos grupos não hegemônicos do Brasil e que durante muito tempo foi sistematicamente negado aos negros e às negras brasileiros” (p. 24).

Como conquista de lutas históricas do Movimento Negro brasileiro em prol de uma educação para as relações étnico-raciais, foi proposto em 1999 o Projeto de Lei 259/1999 pela



parlamentar Ester Grossi (PT/RS). Tal Projeto “Dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da Rede de Ensino, da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’ e dá outras providências.” (PL 249/1999, 1999). Foi esse projeto que posteriormente deu origem à Lei 10.639/2003.

A promulgação da Lei 10.639/2003 ocorreu no dia 9 de janeiro de 2003, sendo uma das primeiras medidas do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva. No entanto, é importante ressaltar, mais uma vez, que tal feito não deve ser visto como atribuição exclusiva de um governo, mas sim como conquista de lutas históricas do Movimento Negro brasileiro. Além disso, na ocorrência da Terceira Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 2001, na cidade de Durban, África do Sul, houve uma ampla discussão sobre a educação para as relações étnico-raciais. Estudos apontam que esse evento também teve grande relevância para corroborar com políticas de ações afirmativas no Brasil, sendo uma delas a Lei 10.639/2003 (e.g. ALVES, 2002; ALMEIDA; SOUZA, 2013). A letra da Lei diz que:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’. (BRASIL, 2003).

O Art. 79-B parece ter ganhado muito mais aderência na Rede de Ensino do que o Art. 26-A. Inclusive, há questões problemáticas que a relação entre esses dois artigos pode levantar na discussão da Lei. Em particular, é muito comum a aplicação da Lei se dê apenas na Semana da Consciência Negra, e não em todo o calendário escolar, como o caráter transversal da Lei preconiza (NOVAIS; FILHO; MOREIRA, 2012).

A mobilização pela criação dessa Lei também abriu caminhos para outras políticas públicas educacionais, como a Lei 11.645/2008, que ampliou o escopo da própria Lei 10.639/2003, incluindo também a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Indígena no currículo das Redes de Ensinos, como mostrado abaixo



Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

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.

§ 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 brasileiras.” (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. (BRASIL, 2008).

Entretanto, vale ressaltar que tanto a Lei 10.639/2003 como a 11.645/2008 são alterações feitas à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ou seja, esses marcos legais compõem o documento máximo que rege a educação nacional – o que precisa ser constantemente destacado.

Como a ênfase desse trabalho são as questões concernentes à população negra, iremos nos concentrar na Lei 10.639/2003 como forma de estabelecer essa delimitação. Assim como é importante demarcar que essa política pública educacional foi promulgada em 2003, cinco anos antes da 11.645/2008, e que o tempo já transcorrido dá uma medida das dificuldades e obstáculos na aderência à Lei em todo o território nacional.

Neste trabalho, defendemos que a aplicação da Lei 10.639/2003 na educação pode constituir um movimento de decolonização do currículo, uma vez que a Lei apresenta características que podemos demarcar como decoloniais. Não pretendemos aqui reduzir o Movimento Negro e suas lutas ao encaixar teoricamente a Lei como uma política pública decolonial, mas sim compreendê-la como um marco para a educação brasileira, em virtude de sua potência para mobilizar bases sociais por meio das brechas que vem sendo conquistadas e alargadas nos últimos anos. Tais brechas podem ser pensadas como forma de luta por meio da decolonização dos currículos e das posturas sociais. Procuraremos agora situar a Lei 10.639/2003 como uma política pública de educação decolonial, em particular seguindo os eixos de decolonialidade do saber, do ser, do poder e da natureza (WALSH, 2008). Precisamos primeiro contextualizar um pouco do pensamento decolonial.



Desde meados do século XX, as ciências sociais vêm discutindo com mais afinco as questões relacionadas ao colonialismo e suas consequências para as conformações socioculturais contemporâneas. Os estudos Pós-coloniais e Subalternos são responsáveis por difundir essas ideias ao redor do mundo, e influenciaram a criação de outros coletivos que pensam os processos de colonização e os movimentos de resistência e insurgência a esses com base nas referências epistêmicas e culturais dos próprios povos e territórios colonizados e subalternizados. Esse é o caso da Rede Modernidade/Colonialidade, que surge com a intenção de romper com a produção eurocêntrica de então, trazendo o pensamento sobre a colonização a partir da historiografia da América Latina (BALLESTRIN, 2013).

No pensamento decolonial se defende que o fim do colonialismo não extinguiu os meios de dominação e de poder que as metrópoles exerciam sobre suas colônias. Dessa forma, propõe-se o conceito de colonialidade, que exprime os traços e efeitos que o colonialismo deixou nesses territórios explorados (QUIJANO, 2009). Partindo dessa perspectiva, os estudos decoloniais trazem importantes eixos para pensar as consequências que o colonialismo deixou nesses territórios – especialmente a colonialidade do poder, do saber, do ser e da natureza –, que operam de forma entrelaçada. Ao discorrer sobre a *colonialidade do poder*, Quijano afirma que

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do 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 subjectivos, da existência social cotidiana e da escala societal. Origina-se e mundializa-se a partir da América. (QUIJANO, 2009, p. 73).

Ou seja, as categorias étnico-raciais são pontos-chave para compreender essa dominação, a qual respinga também na *colonialidade do ser*, que, por sua vez, se refere ontologicamente à ideia de que indivíduos racializados se encontram numa zona de não-ser, de desumanização, como coloca Fanon (2020). No entanto, a dominação do colonizado pelo colonizador se deu também por meio do campo das ideias, do conhecimento, uma vez que o único conhecimento válido e viabilizado se situa no cânone europeu, o que se coloca como *colonialidade do saber*. Como destaca Walsh,

o posicionamento do eurocentrismo como a perspectiva única do conhecimento, que exclui a existência e a viabilidade de outras racionalidades epistêmicas e outros conhecimentos que não os dos homens brancos europeus ou europeizados. Essa colonialidade do conhecimento é particularmente evidente no sistema educacional (da escola à universidade), onde o conhecimento e a ciência europeus são elevados como a estrutura científico-acadêmica-intelectual. (WALSH, 2008, p. 137, tradução nossa).



A colonialidade da natureza coloca a natureza como “recursos” a serem explorados irrefreadamente em prol do capitalismo, o que delimitou inclusive a demarcação trabalhista que temos hoje, baseada na distribuição de funções nacionais perante o comércio mundial (LANDER, 2001). Por exemplo, a situação brasileira situa o país numa posição de celeiro e distribuidor de *commodities*.

A partir dessa contextualização, podemos discutir sobre uma possível relação entre os princípios da Lei 10.639/2003 considerando o pensamento decolonial. Para isso, nos guiaremos pelo que diz as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004a), no que diz respeito às políticas de reparação histórica, de reconhecimento e de valorização de ações afirmativas. Essas diretrizes estabelecem que

Políticas de reparações voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para continuidade nos estudos, de condições para alcançar todos os requisitos tendo em vista a conclusão de cada um dos níveis de ensino, bem como para atuar como cidadãos responsáveis e participantes, além de desempenharem com qualificação uma profissão. (BRASIL, 2004a, p. 11).

Por meio dessa perspectiva, entendemos que a Lei 10.639/2003 tem a potencialidade de operar como um mecanismo de decolonização social a partir da educação. No entanto, como afirma Paulo Freire (1979, p. 84): “Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo”. Ou seja, defendemos aqui que uma implementação responsiva e engajada da Lei pode produzir fissuras em concepções que porventura estejam cristalizadas em alunes/as/os, professores/as e demais agentes educacionais. Esses movimentos podem ocasionar reflexões e tensionamentos sobre a própria realidade deles/as, impulsionando formas outras de perceber a vida e o mundo, com potencial de gerar mais sementes e redes em prol da desconstrução de parâmetros da colonialidade.

Nessa esteira, destacamos inicialmente a aplicação da Lei como potência para a decolonização do poder, uma vez que essa Lei como política antirracista se coloca como forma de interrogar e desestruturar a matriz de poder colonial instituída, uma vez que se a colonialidade do poder se firma por meio de classificações étnico-raciais (QUIJANO, 2009). Uma atuação pedagógica tendo como base um currículo alinhado com a Lei 10.639/2003 pode desconstruir essa lógica por meio de um olhar descentralizador da hegemonia colonial.



Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros. (BRASIL, 2004a, p. 11-12).

Ademais, destituir a lógica colonizadora é também ir de encontro a desumanização da população negra, negando a zona de não-ser e criando possibilidades outras de reconhecimento da humanização africana e afrodiáspórica, incluindo a perspectiva de novos marcos civilizatórios capazes de abranger ontologicamente essas existências historicamente negadas e subjugadas.

Reconhecer exige que se questionem relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual.

[...]

Reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra. (BRASIL, 2004a, p. 12).

No que concerne a decolonização do saber, entendemos a Lei cumprir seu papel por excelência em relação a sua proposição, uma vez que o que está em jogo é sobretudo a possibilidade de estabelecer conexões com a valorização e reconhecimento da história e das culturas africanas e afrodiáspóricas por meio do conhecimento instituído e legitimado no currículo. Desse modo, os saberes instituídos no currículo prescrito têm a possibilidade de sofrer um deslocamento para abarcar outras epistemologias, vivências, saberes e perspectivas que não a hegemônica.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**



Como considerações finais, vislumbramos a possibilidade de enxergar as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 como políticas públicas decoloniais de educação, uma vez que tais marcos legais surgem no contexto das lutas por emancipação dos Movimentos Negro e Indígena brasileiros em prol de uma educação antirracista e alinhada com a formação social do país. Tal percepção nos ajuda a compreender as Leis como uma fissura na estrutura racista em que o Brasil se formou, abrindo margem para a percepção de novos horizontes em prol de marcos civilizatórios outros.

## AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal do Rio de Janeiro pelo financiamento da pesquisa por meio do Edital nº 169 CEG/CEPG 2020.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. 1a ed. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ALMEIDA, V. A.; SOUZA, N. R. Trajetória dos argumentos sobre as ações afirmativas: da marcha Zumbi dos Palmares à conferência de Durban. **Sociologias Plurais**, v. 1, n. 2, p. 271-290, 2013.

ALVES, José Augusto Lindgren. A conferência de Durban contra o Racismo e a responsabilidade de todos. **Revista Brasileira de Política Internacional**, v. 45, n. 2, p. 198-223, 2002.

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 11, p. 89-117, mai/ago. 2013.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira**. Brasília: Ministério da Educação. SECAD; SEPPPIR, mar. 2004a.



BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional 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: Ministério da Educação. SECAD; SEPPIR, jun. 2004b.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 29 ago. 2012.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. São Paulo: Ubu Editora, 1a ed. 2020.

FONSECA, M. V. A população negra no ensino e na pesquisa em história da educação no Brasil. In: FONSECA, M. V.; BARROS, S. A. P. (Orgs.) **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GODINHO, I. Cresce número de universidades que adotam cotas na pós-graduação. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 1º ago. 2021. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2021/08/cresce-numero-de-universidades-que-adotam-cotas-na-pos-graduacao.shtml>>. Acesso em: 15, jan. 2022.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. 1a ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.

MÉNDEZ-REYES, J. **La pedagogía decolonial y los desafíos de la colonialidad del saber**: una propuesta epistémica. Quito: Editorial Universitaria Abya-Ayla, 2021.

NOVAIS, G. S.; FILHO, G. R.; MOREIRA, P. F. S. Concepções de professores de ciências do ensino fundamental e médio a respeito da lei 10.639/03. **Ensino Em Re-Vista**, v. 19, n. 2, p. 393-402, jul/dez. 2012.

NUNES, R. B. História da educação brasileira: o negro no processo de constituição e expansão escolar. **Anais do XXII Encontro de pesquisa educacional do Norte e Nordeste**, p. 1-15, 2014.

PEREIRA, A. A. **O Mundo Negro**: relações raciais e a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil. 1a ed. Rio de Janeiro: Pallas Editora, 2013.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, A. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. p. 117-142



WALSH, C. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. **Tabula Rasa**, v. 8, n. 9, p. 131-152. jul/dez. 2008.