

Artigo

CURRÍCULO E COLONIALIDADE: INTERCULTURALIDADE CRÍTICA NO ENSINO DE HISTÓRIA

Curriculum and coloniality: critical interculturality in History teaching

Mary Jones Rocha da Silva¹ 

Maria Cristina Nunes Ferreira Neto² 

¹Mestre em História pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Especialista em Tutoria em Educação a Distância e Docência do Ensino Superior pela Universidade Cândido Mendes. Especialista em Neuropsicopedagogia Institucional e Educação Inclusiva. Graduada em História pela Universidade Estadual de Goiás.

E-mail: maryjonesrv@gmail.com | ORCID: 0009-0006-6654-060X

²Doutora e Mestre em História pela Universidade Estadual de Campinas. Graduada em História pela Universidade Federal de Uberlândia. Professora adjunto da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO).

E-mail: mariacris.nfn@gmail.com | ORCID: 0000-0003-3037-3089

Revista Educação em Contexto

Secretaria de Estado da Educação
de Goiás - SEDUC-GO

ISSN 2764-8982

Periodicidade: Semestral.

v. 5 n. 1, 2026.

educacaoemcontexto@seduc.go.gov.br

Recebido em: 19/05/2025

Aprovado em: 19/06/2026

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.20801275>

Resumo

O presente artigo discute como a perspectiva intercultural crítica pode ser um importante instrumento para o ensino de História em uma lógica antirracista e decolonial. A partir de diferentes reflexões produzidas em diálogo com uma pesquisa de Mestrado, o texto desenvolve o argumento de que a legislação que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena na educação básica tem o potencial de gerar mudanças curriculares efetivas que não somente denunciem o racismo como princípio organizador de nossa estrutura social, mas também descortine caminhos para sua superação e a construção de outros padrões para as relações étnico-raciais em nossa sociedade.

Palavras - chave: interculturalidade crítica; lei nº 10.639/2003; combate ao racismo.

Abstract

This article discusses how a critical intercultural perspective can be an important instrument for teaching History in an antiracist and decolonial logic. From different reflections produced in dialog with a Master's research, the text develops the argument that the legislation that renders mandatory the teaching of afro-Brazilian and indigenous history and culture in basic education has the potential to generate effective curricular changes that not only denounce racism as the organizing principle of our social structure but also uncover paths for its overcoming and the construction of other patterns for the ethnic-racial relationships in our society.

Keywords: critical interculturality; Law No. 10,639/2003; combating racism.

INTRODUÇÃO

A discussão racial é uma importante chave para compreender as desigualdades que continuam a estruturar a sociedade brasileira. A pesquisa “Percepções sobre o racismo no Brasil” (SANTOS; OLIVEIRA; PERILO, 2024), realizada pelo Instituto Referência Negra Peregum em parceria com o Projeto SETA (Sistema de Educação por uma Transformação Antirracista), mostrou que 69% dos participantes consideram o racismo o tema mais importante a ser estudado nas escolas, seguido pela história e cultura afro-brasileira (40%) e indígena (36%). Outro dado relevante é que mais da metade dos participantes que afirmaram ter aprendido sobre esses temas na escola consideraram sua abordagem insuficiente. A pesquisa ainda revelou que 38% das pessoas negras que disseram já ter vivido alguma situação de racismo relataram que isso ocorreu na escola, faculdade ou universidade.

Esses dados evidenciam uma contradição entre as demandas sociais por uma educação antirracista e a permanência de práticas escolares marcadas por silenciamentos e narrativas historicamente excluídas. Munanga (2005) considera que a falta de formação adequada dos docentes para tratar de temas relacionados à diversidade e à discriminação resulta da educação de base eurocêntrica que muitos de nós recebemos, a qual confere visibilidade apenas aos sujeitos e culturas legitimadas pela modernidade ocidental. Essa perspectiva não apenas marginaliza saberes afro-brasileiros e indígenas, como também impacta negativamente todos os estudantes ao reforçar preconceitos, hierarquias e exclusões. O autor chama a atenção para os efeitos dessa lógica na subjetividade dos alunos:

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de

ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas (MUNANGA, 2005, p. 16).

É importante destacar que o racismo, tal como o compreendemos, possui duas faces. Uma objetiva, representada pelas mazelas da desigualdade racial e social que observamos no cotidiano, cristalizadas nas condições materiais em que grande parte das populações negras e indígenas vive, e recorrentemente destacadas por pesquisas demográficas de diferentes institutos. Essas pesquisas apontam, há várias décadas, que essas populações são as que têm menor remuneração no exercício da atividade profissional. De acordo com dados divulgados pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), com base em dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a renda obtida com o trabalho pela população negra é 40% menor do que a dos trabalhadores brancos (DIEESE, 2024). Como consequência, essa população representa a maioria dos que vivem em regiões com menor acesso às políticas de Estado como saúde, educação, moradia, saneamento e segurança, uma situação cujas raízes estão na construção histórica da sociedade em que vivemos.

São essas as populações que mais sofrem com a violência física, em especial a juventude negra. De acordo com o *Atlas da Violência 2025*, uma pessoa negra tem 2,7 vezes mais probabilidade de ser morta do que uma pessoa branca, mesmo com a redução dos índices gerais de homicídio no Brasil (IPEA, 2025). Nesse aspecto, apesar da implementação de políticas de igualdade racial, os índices em sua maioria ainda são alarmantes e apontam para a

persistência de uma condição de vida na qual a disparidade entre as populações brancas e as demais é alarmante e impacta significativamente o cotidiano de grande parte da população que não pertence às elites sociais.

Talvez por isso, ou em consequência da assustadora realidade objetiva que o racismo nos obriga a experimentar todos os dias, uma segunda dimensão – associada à primeira – nem sempre recebe, em nossas reflexões, a adequada atenção quanto aos seus impactos: aquela que, seguindo as considerações de Lima (2015), denominaremos de dimensão subjetiva.

Fanon (2008) alerta que há uma dimensão psicológica do racismo que afeta as populações negras e provoca uma contradição na subjetividade negra. Souza (1983) demonstra as dificuldades dos negros brasileiros que ascendem socialmente em manter suas identidades, na medida em que essa mudança pressupõe um embranquecimento não declarado. Gonzalez (1984), ao discutir a relação entre racismo e sexismo no Brasil, demonstra como essa combinação impacta de modo devastador na construção da identidade da mulher negra. Gomes (2002) traz essa reflexão para dentro dos espaços escolares ao discutir como os estereótipos sobre os cabelos negros podem impactar nas formas de agir e de sentir das meninas e mulheres negras.

Em todas essas discussões, há um elemento em comum: o fato de que o racismo se manifesta na depreciação dos corpos negros em diferentes dimensões e espaços. Nascimento (2016) denuncia uma estratégia de epistemicídio da história e da cultura negra, na qual a destruição subjetiva do negro é parte essencial. A conjunção dessas duas dimensões do racismo pode ser caracterizada pelo que Almeida (2019) conceitua como racismo estrutural e se constitui como parte daquilo que Quijano (2005)

denominou como colonialidade, a qual se difunde ou se perpetua por meio de diferentes meios e instituições sociais, entre eles a escola.

O racismo se consolida no ambiente escolar quando a educação privilegia a cultura hegemônica em detrimento das demais. Nesse cenário, a promulgação da Lei nº 10.639/2003 representou uma importante conquista dos movimentos negros na luta antirracista. A referida lei – posteriormente ampliada pela Lei nº 11.645/2008, que incluiu o estudo sobre a temática indígena – alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) ao tornar obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nas redes públicas e privadas do ensino fundamental e médio. Em 2004, foi regulamentada pelo Parecer CNE/CP nº 3/2004 e pela Resolução CNE/CP nº 1/2004, que instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCN, 2004).

Após mais de duas décadas desde sua aprovação, avanços foram conquistados, contudo, a implementação efetiva dessas normas legais ainda encontra desafios. Uma pesquisa realizada pelo Geledés e pelo Instituto Alana (BENEDITO; CARNEIRO; PORTELLA, 2023) revelou que apenas 29% dos municípios brasileiros promovem ações ao longo do ano letivo voltadas ao cumprimento da legislação, enquanto a maioria (53%) o faz pontualmente, principalmente em datas comemorativas.

A falta de legitimação de outras formas de conhecimento se insere em um contexto mais amplo de colonialidade do poder, do saber e do ser, que estruturam os currículos escolares a partir de um referencial ocidental-europeu. Como enfatiza Candau (2020, p 681), os currículos refletem o racismo que já existe quando “[...] reforçam a lógica da co-

lonialidade, promovendo a homogeneização dos sujeitos neles implicados, reconhecendo um único tipo de conhecimento como válido e verdadeiro, aquele construído a partir do referencial construído pela modernidade europeia”.

A colonialidade, uma relação de poder que é resultado do colonialismo, se manifesta nos currículos quando estes invisibilizam epistemologias outras e, conseqüentemente, reafirmam hierarquias raciais. Diante desse cenário, a decolonialidade e a interculturalidade crítica emergem como perspectivas político-pedagógicas que questionam a modernidade/colonialidade. Ao proporcionarem abordagens pedagógicas contra hegemônicas, desafiam as estruturas de poder, saber e ser que sustentam a colonialidade, e abrem caminhos para a construção de relações sociais, políticas e culturais mais plurais e inclusivas.

É importante destacar que o estudo da história e cultura de matriz africana e afro-brasileira não significa substituir um grupo cultural em detrimento de outro, ou seja, não significa “[...] mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano [...]” (BRASIL, 2004). De outro modo, é tornar possível a construção de uma educação democrática e antirracista, que valorize a diversidade étnica e os diferentes saberes, histórias e memórias.

Este artigo apresenta discussões desenvolvidas em uma pesquisa de Mestrado e tem como objetivo analisar como a Lei nº 10.639/2003 e as DCN (2004), a partir de uma perspectiva decolonial e intercultural crítica, podem contribuir para rupturas com a lógica colonial presente nos currículos escolares, especialmente no ensino de História. Partimos da compreensão de que os currículos não são neutros, mas territórios de disputas políticas e epistêmicas, no qual se define que tipo de conhecimento é considerado legítimo, portanto, ensinável. Procuramos demonstrar, sobretudo a partir da análise do Parecer CNE/CP nº 3/2004, como esse documen-

to apresenta possibilidades para um ensino e para uma aprendizagem histórica mais plural, dialógica e comprometida com a superação do racismo.

O texto está organizado da seguinte forma: em primeiro lugar, analisamos como a colonialidade se manifesta nos currículos escolares ao reforçar silenciamentos e hierarquias epistêmicas, assim como as possibilidades de resistências pedagógicas a partir da decolonialidade e da interculturalidade crítica. Em seguida, examinamos como os movimentos negros, em articulação com a perspectiva decolonial, atuam na formulação de estratégias antirracistas que questionam a colonialidade. Por fim, analisamos o Parecer CNE/CP nº 3/2004 como uma política educacional que possibilita o diálogo entre a interculturalidade crítica, a decolonialidade e o ensino de História.

DESENVOLVIMENTO

Currículos, Ensino de História e Colonialidade: entre limites e possibilidadesw

A colonialidade, conforme formulada por Quijano (2005), e a persistência dos elementos da dominação colonial nas sociedades latino-americanas mesmo após o fim da colonização formal. Construída a partir de uma hierarquização racial que se desenvolve a partir do século XVI,

A ideia de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América. Talvez se tenha originado como referência às diferenças fenotípicas entre conquistadores e conquistados, mas o que importa é que desde muito cedo foi construída como referência a supostas estruturas biológicas diferenciais entre esses grupos (QUIJANO, 2005, p. 117).

Como consequência, formou-se uma estrutura de relações sociais que gerou “[...] identidades sociais

historicamente novas: índios, negros e mestiços, e redefiniu outras” (Quijano, 2005, p. 117). Desse modo, termos que se associavam à origem geográfica passaram a ter “conotação racial”. No conjunto das relações e estruturas construídas e que resultam no colonialismo, essas identidades hierarquizadas serviram para legitimar a dominação colonial.

Maldonado-Torres (2018) diferencia colonialismo e colonialidade. Para ele, o colonialismo se refere ao processo histórico de dominação exercido pelos europeus em nosso continente a partir do século XVI. Já a colonialidade seria o resultado da desumanização em curso desde esse período e que, como afirma Quijano, persiste mesmo após o fim do colonialismo.

Para além disso, a colonialidade, como herança dessa dominação, se difunde em diferentes dimensões da vida social. Assim, a colonialidade do saber está relacionada à desvalorização de todas as formas de conhecimento produzidas pelos dominados, o que faz com que o saber considerado válido seja aquele produzido a partir da Europa ou cujas bases tenham sido definidas por ela. Nessa situação, a escola se torna um espaço de reprodução dos valores e padrões de conhecimento eurocentrados (RIBEIRO; LIMA, 2021).

Walsh (2018) aponta que a colonialidade do ser pode ser caracterizada pelos processos de humanização/desumanização dos sujeitos dominadores e dominados. Nesse aspecto, ela interfere diretamente na formação das identidades individuais e coletivas, destacando a proeminência dos grupos dominantes, que frequentemente tornam sua visão de mundo uma referência para as demais classes sociais. O elemento racial é central para definir a posição ocupada nesses casos.

Como afirma Maldonado-Torres (2018), é comum às diferentes dimensões da colonialidade a influência exercida sobre a subjetividade. Em suas palavras, qualquer sujeito é “constituído e sustenta-

do 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” (MALDONADO-TORRES, 2018, p. 43). Isso reforça a importância dos currículos escolares na formação dos sujeitos.

Os currículos ocupam lugar central na organização escolar e orientam tanto os conteúdos quanto as metodologias e os objetivos pedagógicos. No entanto, eles não se resumem a documentos normativos, muito menos estão isentos de neutralidade. Ao contrário, se constituem em textos políticos, marcados por disputas e interesses que refletem o contexto social em que foram produzidos. Quando estruturados a partir de um referencial eurocentrado, acabam por reproduzir e naturalizar as hierarquias construídas pela modernidade/colonialidade. Nesse sentido, torna-se necessário problematizar as formas pelas quais a colonialidade influencia a seleção e a legitimação dos saberes escolares.

A colonialidade do poder se expressa em currículos que assumem a perspectiva eurocêntrica como fio condutor das narrativas históricas, relegando a uma posição secundária as histórias e culturas de africanos, afro-brasileiros, indígenas, asiáticos e mulheres, por exemplo. Por sua vez, a colonialidade do saber se manifesta ao tornar legítimos, portanto, considerados válidos de serem ensinados e aprendidos, apenas os conhecimentos produzidos pela modernidade ocidental. Como consequência, as epistemologias, cosmologias e formas de vida dos povos originários e da população negra são abordadas de forma pontual, sem destacar sua agência histórica. Já a colonialidade do ser se manifesta quando os sujeitos historicamente subalternizados são representados de modo estereotipado ou apagados dos currículos, desconsiderando suas trajetórias, experiências e modos de ser e existir.

Gomes (2018, p. 228) observa que essas formas de exclusão têm impactos na subjetividade dos es-

tudantes, pois “[...] essas noções consolidadas pelo currículo escolar são reforçadas pelas relações de poder, pela pobreza, pela exploração capitalista, pelo racismo e pelo sistema patriarcal, e forjam subjetividades”. Essa leitura se articula à perspectiva crítica de Apple (2006), que compreende a escola e seus currículos como espaços de reprodução das desigualdades sociais. Para o autor, o currículo não é neutro, mas “[...] sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo” (APPLE, 2006, p. 59). Em suas análises, Apple se preocupa com o motivo pelo qual determinados conhecimentos são selecionados e outros não o são, como também quais relações de poder influenciam tal processo de escolha.

Entender essa dinâmica é importante, sobretudo porque ao transmitir os paradigmas hegemônicos há a manutenção das estruturas de poder. Dessa forma, moldam-se identidades e se constroem interpretações de mundo hegemônicas. Ribeiro e Lima (2021, p. 63) afirmam que “é desse modo que o racismo se espalha nas mentes e práticas cotidianas, criando uma série de mecanismos que se reproduzem historicamente” e, dessa forma, “[...] constroem visões dominantes sobre as populações negras e indígenas”.

Gomes (2018, p. 232) ressalta que a colonialidade também se manifesta em nossas práticas pedagógicas quando não apresentamos para os estudantes “[...] diferentes leituras e interpretações sobre a realidade”. A autora também destaca que o currículo é um campo em disputa, construído no cotidiano da escola, inclusive em seus silêncios, omissões e práticas contra hegemônicas. É possível, portanto, insurgir contra o currículo prescrito e propor práticas pedagógicas que valorizem outros saberes, memórias e identidades.

Nesse cenário, as perspectivas decoloniais e a interculturalidade crítica se apresentam como caminhos

para a construção de currículos mais democráticos e dialógicos. Candau (2008) aponta que a superação de currículos monoculturais exige a desconstrução de preconceitos, a valorização de diferentes culturas, saberes e memórias, a garantia do direito à diferença e a promoção de uma educação que envolva a comunidade escolar dentro e fora da escola. Para a autora, a interculturalidade crítica promove

uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade (CANDAU, 2008, p. 52).

A compreensão do currículo como território de disputas (ARROYO, 2013) é fundamental para a construção de práticas educativas antirracistas. No campo do ensino da História, essa disputa se torna mais evidente. A própria constituição da disciplina no Brasil está profundamente relacionada à construção de uma identidade nacional excludente. O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), fundado em 1838, assumiu o papel de organizar a narrativa histórica oficial, alicerçada na herança europeia e nas tradições da monarquia portuguesa. Nesse projeto, a história do Brasil foi apresentada como continuidade da história de Portugal. Não havia espaço para o protagonismo das populações negra, indígena e mestiça na história oficial.

Ao longo do século XX, o ensino de História continuou a ser instrumentalizado por diferentes projetos políticos, como educar as elites políticas, disciplinar as classes trabalhadoras, disseminar as tradições nacionais e a exaltação do culto aos he-

roís. Em contextos autoritários, como o Estado Novo (1937-1945) e a Ditadura Militar (1964-1985), serviu à legitimação do poder desses regimes, ao reforço de discursos nacionalistas e à ocultação das desigualdades raciais e sociais. A partir da redemocratização, especialmente com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), novas abordagens passaram a ser incorporadas, com foco no desenvolvimento do pensamento crítico e na valorização da diversidade. Ainda assim, tais reformas foram insuficientes para contemplar as demandas dos movimentos sociais negros e indígenas.

As alterações na LDB promovidas pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 representaram um marco importante ao estabelecerem a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena. Entretanto, a inserção desses novos atores não está isenta de desafios. Como alertam Oliveira e Candau (2010, p. 19), “[...] o eurocentrismo não é a perspectiva cognitiva somente dos europeus, mas torna-se também do conjunto daqueles educados sob sua hegemonia”. Superar esse paradigma exige mais do que adicionar novos conteúdos: é necessária uma revisão das narrativas e abordagens históricas construídas sob a lógica colonial.

As pedagogias decoloniais propõem justamente esse deslocamento. Ao questionar a centralidade do eixo ocidental-europeu, desnaturalizam a história única e possibilitam a construção de narrativas outras no ensino e aprendizagem da História. Isso significa reconhecer a agência dos sujeitos historicamente subalternizados, proporcionando experiências de aprendizagens históricas mais plurais, democráticas e antirracistas. São inúmeros os desafios apresentados para nós, professores. A proposta das pedagogias decoloniais é, pelas brechas e fissuras que aparecem pelo percurso (WALSH, 2014, p. 25), propor as descontinuidades e as rupturas. Diante

disso, é importante discutir o papel dos movimentos sociais negros na formulação de estratégias antirracistas em diálogo com a decolonialidade.

Movimentos Negros e Decolonialidade: construindo estratégias antirracistas na educação

Conforme Penna (2014, p. 191), a crítica ao eurocentrismo busca desconstruir os mitos, internalizados por colonizadores e colonizados, que sustentam a modernidade capitalista. Essa abordagem permitiu que pensadores do Sul global desenvolvessem epistemologias que questionam a hegemonia do pensamento europeu ao propor a valorização de outras formas de conhecimento, baseadas nos saberes e experiências dos povos historicamente subalternizados.

Desse modo, a decolonialidade visa desconstruir as estruturas epistêmicas, simbólicas e materiais gestadas na modernidade. Como apontado por Maldonado-Torres (2018, p. 41), a decolonialidade é a “[...] luta contra a lógica da colonialidade e seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos. [...] É uma luta que busca alcançar não uma diferente modernidade, mas alguma coisa maior do que a modernidade”. No entendimento do autor, a decolonialidade não busca destruir a modernidade e tudo o que ela construiu, tampouco se colocar como algo superior a ela ou qualquer outra forma de organização social. Seu objetivo é conceber uma outra forma de organização social mais abrangente do que a modernidade, que permita a convivência e interação entre diferentes sujeitos, saberes, perspectivas de mundo, modos de ser e viver. Sendo assim, o argumento decolonial busca superar as relações de colonização, colonialismo e colonialidade geradas na modernidade capitalista (BALLESTRIN, 2013).

Em *Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas*, Maldonado-Torres (2018)

desenvolve algumas teses sobre a decolonialidade. Segundo o autor, “a decolonialidade está enraizada em um giro decolonial ou em um afastar-se da modernidade/colonialidade”. Isso significa que a decolonialidade não se resume a uma perspectiva teórica, mas se configura como uma proposta de ação, de resistência teórica e prática, política e epistemológica ao paradigma da modernidade.

Em diálogo com *Pele Negra, Máscaras Brancas*, de Fanon, o autor defende que o “condenado” deve romper com a colonialidade do poder, do saber e do ser a partir de uma atitude decolonial. Essa resistência não se restringe apenas à dominação colonial, mas abrange aspectos materiais, epistêmicos e simbólicos, como também interfere na subjetividade do outro, em sua forma de pensar, criar e agir. Por conseguinte, a decolonialidade “[...] tem a ver com a emergência do condenado como pensador, criador e ativista e com a formação de comunidades que se juntem à luta pela descolonização como um projeto inacabado” (MALDONADO-TORRES, 2018, p. 53).

Outra tese desenvolvida pelo autor afirma que a “decolonialidade envolve um giro epistêmico decolonial, por meio do qual o condenado emerge como questionador, pensador, teórico e escritor/comunicador” (MALDONADO-TORRES, 2018, p. 46). O “condenado”, termo também usado por Fanon, representa os sujeitos historicamente oprimidos pela colonialidade. Todavia, Maldonado-Torres o humaniza ao apresentá-lo como um sujeito dotado de ação, atitude e cognição, características que o colocam na posição de sujeito que resiste à colonialidade do poder, saber e ser. É por meio desse giro que o condenado se torna pensador e questionador, que atua na criação de sua identidade e na construção de saberes que desafiam a ótica da colonialidade.

A decolonialidade também implica um “giro decolonial estético (e frequentemente espiritual) por meio do qual o condenado surge como criador”

(MALDONADO-TORRES, 2018, p. 48). Nessa tese, o autor enfatiza as criações artísticas como importantes expressões da luta contra a colonialidade. Isso envolve a adoção de uma perspectiva crítica, “[...] mas também a emergência de visões do eu, dos outros e do mundo que desafiam os conceitos de modernidade/colonialidade”, o que evidencia que a decolonialidade é um projeto coletivo (MALDONADO-TORRES, 2018, p. 48).

A decolonialidade também envolve um “giro decolonial ativista por meio do qual o condenado emerge como um agente de mudança social” (MALDONADO-TORRES, 2018, p. 49). Essa tese reafirma o condenado como protagonista da mudança social, ou seja, a decolonialidade não é uma atividade passiva. Embora seja reflexivo e criativo, essas características, por si só, não promovem transformações nos sistemas de poder da modernidade capitalista. Como mencionado por Maldonado-Torres (2018, p. 49-50),

O condenado precisa aproveitar a multiplicidade de atividades, pensamento, criatividade, etc., e torná-los parte de estratégias e esforços para efetivamente descolonizar o poder, o saber e o ser. Isso exige a emergência do condenado como um agente de mudança, como alguém que evita a tentação de fazer das atividades do pensamento e da criatividade zonas de refúgio da colonialidade.

Por fim, a decolonialidade é um projeto coletivo (MALDONADO-TORRES, 2018, p. 50) que visa construir um mundo outro, no qual múltiplas realidades podem coexistir, o que o autor denomina “mundo do Ti”:

São os condenados e os outros, que também renunciam à modernidade/colonialidade, que pensam, criam e agem juntos em várias formas de comunidade

que podem perturbar e desestabilizar a colonialidade do saber, poder e ser, e assim mudar o mundo. A decolonialidade é, portanto, não um evento passado, mas um projeto a ser feito (MALDONADO-TORRES, 2018, p. 51).

A perspectiva defendida por Maldonado-Torres se relaciona com a interculturalidade crítica, adotada por Walsh:

[...] a interculturalidade aponta e representa processos de construção de um conhecimento outro, de uma prática política outra, de um poder social (e estatal) outro e de uma sociedade outra; uma outra forma de pensamento relacionada com e contra a modernidade/colonialidade, e um paradigma outro, que é pensado por meio da práxis política (WALSH, 2019, p. 9).

De acordo com a autora, por ter surgido no seio de um movimento étnico-social, o movimento indígena equatoriano, o conceito não foi influenciado pelo pensamento eurocentrado moderno presente na academia, como também “[...] não se origina nos centros geopolíticos de produção do conhecimento acadêmico, ou seja, do norte global” (WALSH, 2019, p. 10). Mais do que um discurso, é uma lógica que encontra a sua razão de ser na colonialidade do poder, uma vez que esta constrói as diferenças que inferiorizam e subordinam os indivíduos. Como apontado por Walsh (2019), a diferença, nesse contexto, significa que nem todos são iguais, ou seja, é uma crítica ao discurso universalizante e homogeneizante da modernidade, que criou categorias reductoras da diversidade. Para ela, é necessário transgredir essas diferenças:

A autora argumenta que a interculturalidade crítica também envolve ação. Ela alerta para o fato de que a modernidade permanece viva, mas travestida de um discurso neoliberal multiculturalista, o

qual nomeia como interculturalidade funcional. Por meio desta, as diferenças são esvaziadas de seus sentidos e a inclusão é usada como forma de controle dos conflitos étnicos e de manutenção da estabilidade social, em atendimento às demandas do mercado e do neoliberalismo (WALSH, 2018, p. 16).

Nesse contexto, o movimento negro brasileiro tem um papel fundamental como sujeito ativo do processo de construção de ações antirracistas. Ao longo de sua trajetória, desempenharam papel fundamental na denúncia e no combate ao racismo. Segundo Gomes (2017), esses movimentos atuam como um ator político que, além de enfrentar o racismo, também educam e produzem saberes. A autora define o movimento negro como:

[...] as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade. Participam dessa definição os grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos com o objetivo explícito de superação do racismo e da discriminação racial, de valorização e afirmação da história e da cultura negras no Brasil, de rompimento das barreiras racistas impostas aos negros e às negras na ocupação dos diferentes espaços e lugares na sociedade (GOMES, 2017, p. 23-24).

As resistências e ressignificações da população negra no Brasil remontam ao período colonial. Revoltas, como as do Quilombo dos Palmares, em Alagoas, ou a dos Malês, na Bahia, são exemplos de lutas contra a escravização. Os Quilombos do Quariterê, na fronteira de Mato Grosso com a Bolívia, e do Catucá, na região norte de Recife, são exemplos de resistência das populações negras que, ao longo do tempo, desenvolveram diversas formas de associação e de redes de solidariedade. Com o

fim do período escravista (1888) e a instauração da República (1889), as formas de resistência ganharam novos contornos na expectativa da expansão e conquista de direitos sociais, civis e políticos.

Ao longo do século XX, a ação dos diferentes movimentos negros teve importância central na construção progressiva de uma perspectiva que demonstrava como a sociedade brasileira, propagadora da ideia de uma suposta democracia racial, era marcada por desigualdades raciais que não alteravam a condição social da população negra. Nascimento (2016) denuncia que na esteira da defesa de uma busca pela igualdade racial, as elites e o Estado brasileiro desenvolveram diversas formas de destruição física e cultural da população negra, entre elas a sonegação do debate racial na sociedade.

A criação do Movimento Negro Unificado, em 1978, torna a luta ainda mais contundente. Ao longo das décadas seguintes, para além das ações de massa, a busca por espaços dentro da legislação passou a ser um caminho trilhado. Em 2001, a Organização das Nações Unidas (ONU) realizou em Durban, na África do Sul, a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância. Esse evento foi o responsável pela intensificação do debate sobre as questões raciais. Nele, o Brasil reconheceu a existência do racismo no país e assumiu o compromisso de desenvolver ações para a sua superação, que serão implementadas por meio de ações afirmativas (GOMES, 2017, p. 34). Isso se desdobrou na criação em 2003 da Secretaria Especial de Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e da promulgação da Lei nº 10.639/2003, como também de suas diretrizes no ano seguinte (VIEIRA; SILVA, 2023).

Nesse cenário, torna-se fundamental compreender o papel das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN, 2004), instituídas pelo Parecer

CNE/CP nº 3/2004. Ao regulamentarem a Lei nº 10.639/2003, elas oferecem não apenas orientações normativas, mas também subsídios teórico-metodológicos para um ensino de História intercultural que possibilite aprendizagens históricas a partir de outras epistemologias.

Decolonialidade e Ensino de História: reflexões a partir do parecer CNE/CP nº 3/2004

O Parecer CNE/CP nº 3/2004 constitui um importante marco político no enfrentamento do racismo no contexto educacional brasileiro. A professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, conselheira da Câmara de Educação Superior do CNE (2002-2006) por indicação do Movimento Negro, foi a relatora do documento, cuja elaboração foi pautada pelo diálogo com diferentes sujeitos e setores sociais, o que conferiu à sua construção um caráter coletivo e representativo. Segundo a autora, o trabalho no Conselho Nacional de Educação já vinha sendo desenvolvido antes mesmo da homologação da Lei nº 10.639/2003:

[...] a gente já vinha trabalhando no Conselho antes da Lei 10.639/03 ser homologada. Eu estava trabalhando e ia apresentar em março um projeto, ia submeter ao Conselho, quando o presidente Lula assume e homologa a Lei. [...] Quando a Lei é promulgada nós já tínhamos no Conselho a Comissão trabalhando nas Diretrizes Curriculares. O que faz o CNE? Entre outras coisas, ele interpreta as leis maiores da educação. Interpreta por meio de pareceres, de forma que o que está previsto na Lei possa ser executado pelos sistemas de ensino, pelas escolas (MEINERZ, 2023, p. 228).

É importante salientar que, mais do que regulamentar a lei, o parecer visa garantir direitos histo-

ricamente reivindicados pelos movimentos negros, como também aqueles já postulados na Constituição Federal e na própria LDB. Entre eles, destaca-se o “[...] direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira [...]” com vistas à “[...] valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com a educação de relações étnico-raciais positivas, a que tais conteúdos devem conduzir” (BRASIL, 2004, p. 9).

A valorização da população negra, sua história, cultura e contribuições para a formação do país, insere o texto da política em uma abordagem antirracista. Como afirma Pereira (2014, p. 216), o conteúdo das diretrizes:

[...] está orientado por uma agenda antirracismo, pela legítima positivação de memórias e da ascendência africana, e pela intenção em conferir visibilização de registros e imagens negras, abordando dores e ressentimentos históricos advindos de séculos de escravidão com vistas ao agendamento da reparação histórica e à ruptura com a desigualdade racial histórica, vigente ainda no país. A dinâmica social contemporânea expressa compromissos com a ruptura com o eurocentrismo e com a criação de estratégias de visibilização de populações e de histórias negadas ou distorcidas.

O documento está organizado em duas partes complementares. A primeira enfatiza a necessidade de políticas educacionais voltadas à reparação e destaca o direito à memória e à história dos afro-brasileiros, como um contraponto aos processos históricos da escravidão e das políticas de branqueamento promovidas pelo Estado brasileiro como fatores estruturantes das desigualdades raciais que ainda persistem (BRASIL, 2004, p. 11-12).

Sob essa perspectiva, propõe o reconhecimento da trajetória da população negra como estratégia para romper com o mito da democracia racial,

como também o reconhecimento e a valorização da diversidade étnico-racial e dos múltiplos legados desses sujeitos na construção da sociedade brasileira. Isso inclui não apenas destacar as diferentes resistências à escravidão, mas também desconstruir estereótipos, promover ações afirmativas e investimentos em infraestrutura, bem como a presença de um corpo docente que assuma práticas antirracistas nas escolas.

Ao proporem a superação de narrativas eurocentradas por meio da valorização dos sujeitos e das epistemologias africanas e afro-brasileiras, as diretrizes estabelecem um diálogo entre a decolonialidade e o ensino de História. Isso se evidencia quando o documento defende que, mais do que incluir outras narrativas no currículo, é necessário transformar o olhar, assumir outras perspectivas, como destaca Gomes (2018, p. 235):

Só é possível descolonizar os currículos e o conhecimento se descolonizarmos o olhar sobre os sujeitos, suas experiências, seus conhecimentos e a forma como produzem. Portanto, a compreensão de que existe uma perspectiva negra decolonial brasileira significa reconhecer negras e negros como sujeitos e seus movimentos por emancipação como produtores de conhecimentos válidos que não somente podem tensionar o cânone, mas também o indagam e trazem outras perspectivas e interpretações.

Outro aspecto central do documento é a concepção de raça como categoria social e não biológica, o que se opõe diretamente aos pressupostos do racismo científico, difundido a partir das últimas décadas do século XIX e amplamente aceito por intelectuais da época. Em vez disso, a raça deve ser entendida como uma construção social que produz efeitos concretos na organização da sociedade brasileira e que evidencia “[...] como determinadas característi-

cas físicas, como cor da pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira” (BRASIL, 2004, p. 13).

Essas diferenças sustentaram hierarquias e desigualdades que precisam ser enfrentadas tanto na escola quanto fora dela. Para alcançar esse objetivo, é fundamental a formação de professores, o compromisso coletivo com o combate ao racismo – independentemente da identidade étnico-racial de cada indivíduo – e a adoção de pedagogias que promovam uma transformação das relações étnico-raciais (BRASIL, 2004). Nesse sentido, a proposta das diretrizes se aproxima da interculturalidade crítica, que não se limita ao reconhecimento das diferenças, mas busca questionar as relações de poder que estruturam a sociedade e se refletem nos currículos, tanto prescritos quanto ocultos. Para Candau, a interculturalidade crítica oferece propostas de intervenção para essa realidade, pois

[...] questiona as diferenças e desigualdades constituídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, interraciais, de gênero, orientação sexual, religiosos, entre outros; parte da afirmação de que a interculturalidade aponta à construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados (CANDAU, 2020, p. 680).

A obrigatoriedade da inclusão das temáticas africanas, afro-brasileiras e da contribuição da população negra para a formação do país representa uma decisão política e impacta diretamente a educação, conforme afirma o próprio texto do parecer. Ao reconhecer a escola como espaço de formação cidadã, o documento reforça que as diretrizes são importantes para toda a sociedade, “[...] uma vez

que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática” (BRASIL, 2004, p. 17). Como mencionado por Oliveira e Candau (2010, p. 32),

As diretrizes formulam explicitamente uma perspectiva de políticas de reconhecimento da diferença e nos aspectos políticos, culturais, sociais e históricos, mas também propõem, como obrigatórios, conteúdos pedagógicos nos sistemas de ensino, que, por sua vez, se caracterizam enquanto uma perspectiva nada tradicional na educação brasileira.

O texto apresenta ainda três princípios orientadores à aplicação do seu conteúdo: consciência política e histórica, fortalecimento de identidades e direitos, e ações educativas de combate ao racismo e a discriminações. O princípio da consciência política e histórica da diversidade orienta para o reconhecimento da igualdade de direitos, a valorização da diversidade étnico-racial e a superação da indiferença e injustiça de classe, raça e gênero. Também propõe a desconstrução do mito da democracia racial, a capacitação de professores para uma abordagem sem preconceitos e o diálogo para promover uma sociedade mais justa (BRASIL, 2004, p. 18-19). Assim, se alinha às pedagogias decoloniais que “[...] não restringe[m] a interculturalidade à mera inclusão de novos temas nos currículos ou nas metodologias pedagógicas, mas que se situa[m] na perspectiva da transformação estrutural e sócio-histórica” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 27).

O princípio do fortalecimento de identidades e de direitos direciona à afirmação de identidades historicamente negadas ou distorcidas de modo a romper com estereótipos negativos difundidos pelos meios de comunicação. Além disso, busca esclarecer equívocos sobre a noção de uma identidade humana universal e combater a privação e violação de direitos

(BRASIL, 2004, p. 19). Nesse contexto, a temática abordada pelo documento se insere no cenário da história pública e se fundamenta de duas formas:

O primeiro é o da invisibilidade social e curricular da história de populações afrodescendentes. No bojo desse primeiro fundamento encontra-se o silenciamento em face do racismo e da estereotipia que marcam a escolarização brasileira com repercussões extremamente negativas para crianças, jovens e adultos em formação, não somente negros. O segundo enseja a ruptura com o eurocentrismo que orientou e orienta, ainda, visões de mundo e práticas, presente na cena pública por meio da mídia, da escola, das relações de trabalho, dos grupos sociais e das diferentes formas de sociabilidade (PEREIRA, 2014, p. 213).

Por último, o princípio das ações educativas de combate ao racismo e às discriminações orienta para práticas pedagógicas que aliam o ensino às experiências de vida de estudantes e professores por meio da reeducação das relações étnico-raciais. Envolve a crítica e a revisão de materiais didáticos para corrigir representações distorcidas, além de incentivar a construção de relações positivas entre os diferentes grupos. A valorização da oralidade e de outras manifestações culturais e artísticas, assim como a educação para a preservação do patrimônio cultural afro-brasileiro, reforça a sua importância no currículo. De igual modo, destaca a articulação entre os movimentos negros e os professores na construção de projetos pedagógicos que contemplem a diversidade étnico-racial (BRASIL, 2004, p. 19-20).

Esses princípios orientadores estão alinhados às pedagogias decoloniais, haja vista que não se limitam a questionar os pressupostos da modernidade capitalista, mas também propõem uma

[...] intervenção política e pedagógica, entendida como a necessidade de ler o mundo para intervir na reinven-

ção da sociedade. É um trabalho de politização da ação pedagógica. Esta perspectiva é pensada a partir da ideia de uma práxis política contraposta a geopolítica hegemônica monocultural e monorracial, pois trata-se de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que têm como horizonte de suas práticas e relações sociais a lógica epistêmica ocidental, a racialização do mundo e a manutenção da colonialidade (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018, p. 5).

Na opinião da historiadora Júnia Pereira (2014, p. 214), “o ensino de história está na centralidade dessa agenda escolar e social, sobretudo por sua vinculação às pautas públicas e ao debate sobre os mecanismos de vivência e luta pela ampliação das formas de participação social e política nos mais variados contextos [...]”. Ao adotar uma perspectiva decolonial, as diretrizes propõem repensar sobre quais histórias têm sido privilegiadas no ensino da História e quais ainda permanecem silenciadas ou distorcidas. Permitem, ainda, repensar sobre o reconhecimento das contribuições africana e afro-brasileira para a História do Brasil, mas também sobre rearticular protagonismos.

METODOLOGIA

Este estudo fundamenta-se em abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e documental. A análise parte do diálogo com referenciais da perspectiva decolonial e da interculturalidade crítica, articulando autores como Quijano (2005), Maldonado-Torres (2018), Walsh (2018; 2019), Candau (2008; 2020), Gomes (2017; 2018) e Apple (2006).

No plano documental, o corpus central da investigação é o Parecer CNE/CP nº 3/2004, analisado à luz de categorias como colonialidade do poder, do saber e do ser; currículo como território de disputa; e pedagogias decoloniais.

A análise foi orientada pela perspectiva da História Cultural, compreendendo os documentos normativos como produções situadas em contextos de disputas políticas e epistêmicas, que expressam projetos de sociedade e concepções de conhecimento.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise evidencia que o Parecer CNE/CP nº 3/2004 constitui uma ruptura parcial com a lógica eurocentrada que historicamente estruturou o ensino de História no Brasil. Ao reconhecer a centralidade das relações étnico-raciais e propor a valorização das histórias e culturas afro-brasileiras, o documento tensiona a colonialidade do saber presente nos currículos.

Entretanto, os limites observados na implementação das diretrizes indicam que a transformação curricular não se efetiva apenas por meio de normativas legais. A persistência de práticas pedagógicas eurocentradas revela que a colonialidade opera também no plano das subjetividades docentes e das estruturas institucionais.

Os resultados apontam que a articulação entre decolonialidade e interculturalidade crítica oferece fundamentos teóricos e políticos para superar tais limites. Ao compreender o currículo como espaço de disputa e o ensino de História como campo estratégico, abre-se a possibilidade de construção de práticas pedagógicas comprometidas com a justiça racial e com a democratização do conhecimento.

Assim, a análise demonstra que a efetivação de um ensino de História antirracista depende da formação docente, da revisão de materiais didáticos e da consolidação de práticas pedagógicas que reconheçam a agência histórica de sujeitos historicamente subalternizados. A transformação curricular, portanto, é simultaneamente epistêmica, política e pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O racismo, em suas diferentes dimensões, continua a impactar a vida cotidiana e a subjetividade dos estudantes, reforçando a colonialidade do ser. Neste artigo, buscamos demonstrar como a decolonialidade e a interculturalidade crítica podem contribuir para a construção de práticas pedagógicas antirracistas, especialmente no ensino e aprendizagem da História.

É importante reconhecermos os avanços ocorridos no tratamento das questões raciais nos últimos anos, embora ainda persistam desafios estruturais, como a manutenção de uma tradição curricular eurocentrada que silencia saberes, sujeitos, histórias e memórias que fogem ao cânone ocidental. A Lei nº 10.639/2003 e as diretrizes curriculares estabelecidas pelo Parecer CNE/CP nº 3/2004 representam marcos legais importantes nesse processo de tensionamento curricular que se estende nas últimas décadas. Como políticas públicas, essas normativas legitimam a inserção da história e cultura africana e afro-brasileira no espaço escolar, possibilitando que outras vozes sejam ouvidas e outras histórias, compartilhadas e reconhecidas, reafirmando o direito à diferença e à pluralidade epistêmica.

Enquanto posicionamento político-pedagógico, as pedagogias decoloniais indicam caminhos para repensar os currículos, assumindo perspectivas que vão além da mera adição de novos conteúdos. Trata-se de modificar o olhar, reconhecendo sujeitos historicamente subalternizados, mulheres e homens, como produtores de saberes.

A atuação dos movimentos negros foi central na defesa pela obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira dentro dos espaços escolares. Contudo, sabemos que a simples existência dessas normativas não assegura sua aplicação efetiva. Ainda convivemos com hegemonias que moldam identidades

e constroem visões de mundo excludentes, sustentadas por uma tradição eurocentrada de longa duração. Diante desse cenário, entendemos que a decolonialidade e a

interculturalidade crítica podem abrir caminhos para uma educação mais plural e comprometida com a superação do racismo dentro e fora dos muros da escola.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen, 2018.

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 59-91.

ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2011.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n. 11, p. 89-117, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jhw/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 29 jun. 2025.

BENEDITO, Beatriz Soares; CARNEIRO, Suelaine; PORTELLA, Tânia. *Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira*. São Paulo: Instituto Alana, 2023. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/pesquisa-inedita-mostra-engajamento-das-secretarias-de-educacao-com-aplicacao-da-lei-10-639/>. Acesso em: 20 mar. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 mar. 2025.

_____. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Brasília: Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 20 mar. 2025.

_____. Lei nº 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, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 20 mar. 2025.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 3/2004, de 10 de março de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História

e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: MEC, 2004a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 20 mar. 2025.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1/2004, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: MEC, 2004b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2025.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. *Revista Espaço do Currículo*, [S. l.], v. 13, n. especial, p. 678–686, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54949>. Acesso em: 10 mar. 2025.

_____, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwM-vGSVPkGnWc67BjtC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2025.

CERQUEIRA, Daniel; BUENO, Samira (coord.). *Atlas da violência 2025*. Brasília: Ipea; FBSP, 2025. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/5999-atlasdaviolencia2025.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2025.

DIEESE – Departamento Intersindical De Estatística E Estudos Socioeconômicos. *Boletim especial Dia da Consciência Negra 2024*. 2024. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/boletimespecial/2024/conscienciaNegra.html#>. Acesso em: 26 jun. 2025.

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

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos*. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. 1. ed. São Paulo: Autêntica, 2018. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 10 mar. 2025.

_____, Nilma Lino. O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

_____, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? *Revista Brasileira de Educação*, n. 21, p. 40-51, set. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/D7N3t6rSxDjmrxrHf5nTC7r/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 jun. 2025.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na sociedade brasileira. In: RIOS, Flávia; LIMA, Márcia (org.). *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

LIMA, Rogério. Educação intercultural e combate ao racismo. In: SILVA, Kátia Regina Xavier Pereira da; AMPARO, Flávia Vieira da Silva do (org.). *Criatividade e interculturalidade*. Curitiba: CRV, 2015. p. 57-67.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico*. 1. ed. São Paulo: Autêntica, 2018. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 10 mar. 2025.

MEINERZ, Carla Beatriz. Entrevista com a Professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva: educação das relações étnico-raciais, ensino de História e os vinte anos da Lei 10.639/2003. *Revista História Hoje*, [S. l.], v. 12, n. 25, 2023. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/1091>. Acesso em: 29 jun. 2025.

MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NASCIMENTO, Abdias. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. São Paulo: Perspectiva, 2016.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/?lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2025.

PENNA, Camila. Paulo Freire no pensamento decolonial: um olhar pedagógico sobre a teoria pós-colonial latino-americana. *Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas*, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 164–180, 2014. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/repam/article/view/16133>. Acesso em: 9 mar. 2025.

PEREIRA, Júnia Sales. Da ruína à aura: convocações da África no ensino de História. In: MAGALHÃES, Marcelo; ROCHA, Helenice; RIBEIRO, Jayme Fernandes; CIAMBARELLA, Alessandra (org.). *Ensino de História: usos do passado, memória e mídia*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 29 jun. 2025.

RIBEIRO, Christiane C.; LIMA, Rogério M. Ensino de Artes, decolonialidade e combate ao racismo na escola. In: NASCIMENTO, Alexandre do; NASCIMENTO, Caroline de Souza do; SANTOS, Jorge Rodrigues dos (org.). *Educação das relações raciais no ensino básico, técnico e tecnológico*. Rio de Janeiro: Autografia, 2022.

SANTOS, Jaqueline Lima; OLIVEIRA, Luciana Ribeiro de; PERILO, Marcelo. *Pesquisa percepções sobre o racismo no Brasil*. 1. ed. Rio de Janeiro: ActionAid Brasil, 2024.

SOUSA, Neusa Santos. *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

VIEIRA, Amanda dos Santos; SILVA, Alex Sander da. Do movimento negro até a Lei 10.639/03: percursos de uma educação antirracista. *Devir Educação*, [S. l.], v. 7, n. 1, p. e-582, 2023. Disponível em: <https://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/582>. Acesso em: 29 jun. 2025.

WALSH, Catherine. Pedagogias decoloniales caminando y preguntando: notas a Paulo Freire desde Abya Yala. *Entramados: educación y sociedad*, n. 1, p. 17-30, 2014. Disponível em: <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1075/1393>. Acesso em: 15 mar. 2025.

_____, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: insurgir, reexistir e reviver. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2018. E-book.

_____, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. *Revista da Faculdade de Direito de Pelotas (UFPEL)*, Pelotas, v. 5, n. 1, p. 6-39, jan./jul. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/revistadireito/article/view/15002>. Acesso em: 29 jun. 2025.

_____, Catherine; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria. Colonialidade e pedagogia decolonial: para pensar uma educação outra. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, [S. l.], v. 26, n. 83, p. 1-16, 2018. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/3874>. Acesso em: 29 jun. 2025.