



**Educação para relações étnico-raciais: uma proposta de visibilizar a
Lei 10.639/2003 e decolonizar o currículo no Centro de Ensino
Fundamental Miguel Arcanjo, em São Sebastião – Distrito Federal**

Técia Goulart de Souza¹

*A cultura e o folclore são meus
Mas os livros foi você quem escreveu
Quem garante que palmares se entregou?
Quem garante que zumbi você matou?
Perseguidos sem direitos nem escolas
Como podiam registrar as suas glórias?
Nossa memória foi contada por vocês
E é julgada verdadeira como a própria lei
Por isso temos registrados em toda história
Uma mísera parte de nossas vitórias
É por isso que não temos sopa na colher
E sim anjinhos pra dizer que o lado mau é o candomblé
(Alexandre Carlo, Natiruts)*

Resumo

Este artigo tem como proposta debater a decolonialidade do currículo e do Projeto Político Pedagógico do Centro de Ensino Fundamental Miguel Arcanjo, em consideração à Lei Federal 10.639/03 que trata da obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas públicas e privadas de todo o país, sob a orientação de autores/as decoloniais, como Paim (2019), Oliveira (2016), Candau (2012), Walsh (2012), entre outros, que se posicionam em defesa de uma perspectiva epistemológica, política, social e cultural humanizada e atuante em sala de aula.

Palavras-chave: Lei 10.369/03. Currículo. História e cultura afro-brasileira. Relações étnico-raciais. Decolonialidade.

Introdução

Neste artigo, me proponho a debater sobre como podemos repensar o currículo da Educação Básica, no sentido de decolonizá-lo, a partir da seleção de conteúdos e da

¹ Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória. Universidade Federal de Santa Catarina. Professora de história da Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. E-mail: tecia.goulart@gmail.com

distribuição de carga horária em direção à Educação para as relações Étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira, em respeito à Lei 10.639/03. O recorte será os anos finais do Ensino Fundamental, tendo como escola a implementar esta proposta, o Centro de Ensino Fundamental – CEF – Miguel Arcanjo da região administrativa de São Sebastião².

Outro ponto do debate é como viabilizarmos esta proposta através da atualização do Projeto Político Pedagógico – PPP, documento este que respalda as particularidades dos projetos pedagógicos das unidades de ensino da Rede Pública. E no caso do CEF Miguel Arcanjo, este documento prevê:

ações que constituem o desenvolvimento de um processo de respeito e aceitação das diferenças, o que contribui para a formação de um espaço educativo acolhedor, agregador, que favorece a qualificação do processo de formação humana. (DIRETORIA REGIONAL DE SÃO SEBASTIÃO – SEEDF, 2017, p. 5)

O PPP atual se apropria de um discurso em favor da diversidade e respeito e aceitação das diferenças, embora não apresente alguma ação em torno disso, o que já nos permite ajustar a este ponto propostas de práticas que viabilizem a reverberação deste discurso e tenda a uma prática intercultural, em diálogo com as contribuições de Catherine Walsh. A proposição do documento em questão é um exemplo de ação multicultural e a proposta do meu estudo é de uma abordagem intercultural, que se direciona a uma intervenção na realidade multicultural em busca de intercâmbio em que as partes envolvidas nesta teia de culturas, se beneficiem pela troca de saberes. Para João Alberto Steffen Munsberg e Gilberto Ferreira da Silva, Interculturalidade, portanto, é mais do que a coexistência de culturas; implica diálogo cultural, o que pressupõe miscigenação de diversas culturas.

E para que pensemos e atuemos para além do PPP, na intenção de uma transformação cotidiana no que se refere à maneira como lidamos com a diversidade racial da comunidade escolar, é preciso que percebamos em nossas práticas e

² Região administrativa é o termo usado em lugar de cidade-satélite. De acordo com o artigo 10º da Lei Orgânica do DF, O Distrito Federal organiza-se em Regiões Administrativas, com vistas à descentralização administrativa, à utilização racional de recursos para o desenvolvimento socioeconômico e à melhoria da qualidade de vida.

experiências em salas de aula e fora delas, como nos posicionamos diante de questões que envolvam conflitos entre os/as estudantes em decorrência das diferenças raciais. Além de nos questionarmos sobre como recebemos e lidamos com o currículo proposto a cada ano letivo. Que relação este currículo possui com a realidade dos/as estudantes? Os/as estudantes entendem a noção de representatividade a partir dos temas que estudam no decorrer do ano? Há flexibilização do currículo para investimento em temas como Educação para Relações Étnico-raciais?

Pretendo pensar também sobre a implementação da Lei 10.639/2003 e sua aplicabilidade no âmbito do CEF Miguel Arcanjo. Apesar de esta lei ter sido alterada pela Lei 11.645/2008, que inclui a temática indígena, opto por fazer uso da nomenclatura 10.639/03, visto seu significado histórico, no que se refere à conquista de movimentos sociais, sobretudo, o Movimento Negro. O texto da lei 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, 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 Indígena”.

Mesmo no décimo sexto ano da promulgação da Lei 10.639/03, ainda percebemos silenciamentos e invisibilidades acerca da abordagem histórica no que se refere à História da África e à Cultura Africana e Afro-brasileira. Apesar de o PPP do CEF Miguel Arcanjo propor a diversidade como um dos seus interesses, não há um projeto específico em que trabalhem a educação para as relações étnico-raciais durante o ano letivo, conforme orienta a referida lei.

Vejo com otimismo a possibilidade de implementar um projeto voltado para a Educação para as Relações Étnico-raciais nesta escola, visto o modelo de gestão no qual atuamos – a gestão democrática, que prevê participação de toda comunidade escolar na elaboração do PPP e a responsabilidade coletiva pelas ações e decisões que envolvam a comunidade escolar.

Prevalece ainda, em nosso ambiente, um contexto de invisibilidade e silenciamentos que é retroalimentado por questões ligadas a alguns elementos do meio escolar: a religiosidade – predominantemente cristã – a falta de formação continuada

dos/as professores/as e a falta de identificação da comunidade escolar com a cultura negra.

Para dar vida a esta teoria, proponho como ação a dedicação da disciplina PD – Parte Diversificada³ – como disciplina voltada para a Educação para as Relações Étnico-raciais. Todas as escolas públicas do Distrito Federal têm esta disciplina distribuída entre professores/as de várias áreas do conhecimento e estes trabalham os assuntos de seu interesse, a não ser que a escola possua um projeto específico para a disciplina, neste caso, há um/a professor/a específico/a para o projeto.

Sei que a Educação para as Relações Étnico-raciais deve estar em sintonia com todo o currículo e não isolado em uma disciplina, mas entendo que PD estando como projeto empenhado com esta causa, haverá tempo de qualidade para trabalhos interdisciplinares entre outras atividades considerando inclusive movimentos sociais que atuam na comunidade em prol das culturas negras.

Fundamentação teórica

Busco o amparo teórico para a resignificação de como percebemos o currículo em autores e autoras decoloniais⁴ que trazem como principal proposição epistemológica:

³ De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei n. 9.394/96, art. 26, os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum a ser complementada por uma parte diversificada. Segundo o texto da lei, “a parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.” A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal estabeleceu para as escolas públicas de Educação Básica, uma disciplina chamada Parte Diversificada – PD, em que cada escola planeja como trabalha e distribui em sua carga horária as horas destinadas a esta disciplina, em consonância com a respectiva Diretoria Regional de Ensino.

⁴ O termo decolonial deriva de uma perspectiva teórica que autores como Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Walter Dignolo, Ramón Grosfoguel, Catherine Walsh, Nelson Maldonado-Torres, Arturo Escobar, dentre outros, expressam, fazendo referência às possibilidades de um pensamento crítico a partir dos subalternizados pela modernidade capitalista e, na esteira dessa perspectiva, a tentativa de construção de um projeto teórico voltado para o repensamento crítico e transdisciplinar, caracterizando-se também como força política para se contrapor às tendências acadêmicas dominantes de perspectiva eurocêntrica de construção do conhecimento histórico e social. (OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. O que é uma educação decolonial. Nuevamérica (Buenos Aires), v. 149, p. 35-39, 2016.

O questionamento da geopolítica do conhecimento, entendida como a estratégia modular da modernidade. Esta estratégia, de um lado, afirmou suas teorias, seus conhecimentos e seus paradigmas como verdades universais e, de outro, invisibilizou e silenciou os sujeitos que produzem “outros” conhecimentos e histórias. (OLIVEIRA, 2016, p. 35).

Luiz Fernandes de Oliveira em um texto sintético, porém elucidativo, nos indica os principais conceitos decoloniais e as conexões destes com a educação engajada nas relações étnico-raciais. O autor destaca: mito de fundação da modernidade; colonialidade; racismo epistêmico; diferença colonial; transmodernidade e interculturalidade crítica e a pedagogia decolonial. (OLIVEIRA, 2016)

Em cada um destes conceitos, podemos perceber como em grande medida a realidade escolar apresenta-se, ainda, arraigada pelo colonialismo do saber e como por tanto tempo estivemos – e estamos – submetidos a uma perspectiva etnocêntrica e o quanto isso refletiu – e reflete – sobre nosso desconhecimento sobre as histórias de Áfricas e suas influências nas Américas e, sobretudo no Brasil.

A respeito de uma seleção de conteúdos que estabeleçam uma relação dialógica entre PPP, o currículo e a Lei 10.639/03, busco referência em Nilma Lino Gomes, que nos ensina sobre a relação entre o saber hegemônico e demais saberes:

Um paradigma que compreende que não há hierarquias entre conhecimentos, saberes e culturas, mas, sim, uma história de dominação, exploração, e colonização que deu origem a um processo de hierarquização de conhecimentos, culturas e povos. Processo esse que ainda precisa ser rompido e superado e que se dá em um contexto tenso de choque entre paradigmas no qual algumas culturas e formas de conhecer o mundo se tornaram dominantes em detrimento de outras por meio de formas explícitas e simbólicas de força e violência. Tal processo resultou na hegemonia de um conhecimento em detrimento de outro e a instauração de um imaginário que vê de forma hierarquizada e inferior as culturas, povos e grupos étnico-raciais que estão fora do paradigma considerado civilizado e culto, a saber, o eixo do Ocidente, ou o “Norte” colonial. (GOMES, 2012, p. 102)

Pensar a história e culturas afro-brasileiras desde o início do ano letivo, desde a semana pedagógica até o último bimestre é a possibilidade de desconstruir esta hierarquização de saberes. É estar em sintonia com o que nos instruem os autores e autoras decoloniais, sobre uma ruptura epistemológica em um “diálogo intercultural que seja emancipatório, no interior da escola, que considera a existência de um outro

conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala” (GOMES, 2012, p. 105).

O olhar atento à Lei 10.639/03 e aos desdobramentos da mesma, como sua regulamentação pelo parecer CNE/CP 03/2004 e pela resolução CNE/CP 01/2004 (BRASIL, 2005) consiste em repensar a organização curricular da escola, desde os projetos temáticos aos detalhes de como os/as estudantes das diversas raças podem ser representados/as em painéis, murais, textos, imagens, músicas e filmes que são usados como recursos didáticos ao longo do ano letivo. Trata-se de um cuidado em olhar para as práticas atuais com senso de autocrítica e se dispor a uma desconstrução cultural, em que a escola é percebida como pluriétnica e intercultural, assim como a comunidade que a abriga.

Percebe-se, no caso do Distrito Federal, pontos positivos relacionados às possibilidades de trabalho. O Currículo em Movimento⁵ favorece a implementação de políticas educativas voltadas para as relações étnico-raciais, apesar dos desafios impostos pela ainda vigente – e em tempos de retrocesso político, mais evidente – educação tradicional. Este documento, em vigência desde 2014 e ainda em vigor, evidencia uma proposta voltada para o respeito às diversidades e possui um caráter democrático e flexível no que se refere à construção dos projetos políticos-pedagógicos – PPP – de cada escola do Distrito Federal.

Este documento será de extrema valia para a implementação das propostas de intervenções no PPP do CEF Miguel Arcanjo de São Sebastião, pois respaldará o documento da escola no que se refere às ações relacionadas à execução da Lei 10.639/03 em todo o currículo escolar.

⁵ A concretização deste Currículo se dará a partir dos projetos político-pedagógicos das escolas, como expressão de sua intencionalidade. Projeto que deve ser construído de forma participativa e democrática, envolvendo todos os sujeitos que fazem a educação acontecer nas escolas públicas do DF, na perspectiva de que “[...] pensar a democracia passa, necessariamente, pela reflexão sobre a cultura de cada sociedade e a forma como os indivíduos estabelecem relações com os espaços públicos” (COSTA, 2010, p. 86). O que se espera é que o projeto político-pedagógico seja fruto de profunda reflexão sobre as finalidades da escola e da explicitação de seu papel social. Um projeto como documento de identidade, que reflita a realidade escolar e suas relações internas e externas e que possibilite uma educação integral, pública, democrática e de qualidade social para nossos(as) estudantes http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/subbeb/cur_mov/4_ensino_fundamental_anos_finais.pdf. Acesso em 20/06/2018.

E por que, repensar o currículo? Qual é a importância de estudarmos História da África e Cultura Afro-brasileira? Continuaremos a reproduzir a ideia de que não há racismo no Brasil, corroborando a falácia da democracia racial? Como podemos, enquanto educadores, esperar que nossos estudantes sejam cidadãos dotados de consciência histórica, sem que eles tomem conhecimento da história da formação da sociedade em que vivem e da influência que os povos negros tiveram para esta formação? Continuaremos escutando piadas racistas em salas de aula e fazendo ouvidos moucos?

A partir da última década do século XX e início do século XXI, nota-se uma mudança de perspectivas teórico-metodológicas nas ciências humanas, como sugere Ramón Grosfoguel (2008), “uma perspectiva epistêmica proveniente do lado subalterno da diferença colonial”. Enquanto Elison Antonio Paim e Nilton Mullet Pereira compreendem que:

A epistemologia decolonial e a lógica da decolonialidade não são abordagens novas, tampouco categorias teórico-abstratas. Elas existem desde a imposição da colonização e da escravização dos povos americanos, africanos e asiáticos. A decolonização pauta-se em eixos permanentes de luta dos diversos povos sujeitos à violência estrutural pensada, assumida e realizada como projeto de posicionamento político, social, cultural, religioso, econômico e epistêmico para subjugar e dominar os povos não europeus. (PAIM; PEREIRA, 2018, p. 13)

A educação brasileira e o ensino de história demonstram alguma evolução na organização curricular e suas abordagens teórico-metodológicas a partir de 1998, com os Parâmetros Curriculares Nacionais e logo depois, em 2003, diante de muita luta dos movimentos sociais, sobretudo do Movimento Negro, a Lei 10.639/03 foi sancionada pelo então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, trazendo para a realidade escolar e acadêmica perspectivas de avanços no que se refere às abordagens historiográficas e pedagógicas. Para Maria Antonieta Antonacci:

Caminhos e desafios que a Lei 10.639 trouxe para nossos horizontes, no limiar do século XXI, focando, sob outros ângulos, a premência de estudos que enfrentem a colonialidade de saberes, derrubando muros que compartimentam nossos campos de conhecimento. Estudos africanos rompem recortes geográficos, lingüísticos, culturais do continente africano, reforçando processos ensino/pesquisa assumidos em diálogos entre profissionais de história, antropologia, sociologia, arqueologia, religião, educação, línguas e literaturas, arte, teatro, cinema e outros

estudiosos comprometidos com saberes e viveres locais enquanto instâncias de resistência a projetos globais. (ANTONACCI, 2009, p. 49).

Dialogo com a autora no que se refere ao envolvimento das áreas de interesse pelos saberes e viveres locais, e percebo ainda possibilidades de envolvimento interdisciplinares. Tanto a lei, como na sequência, em 2004, a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana viabilizam a interdisciplinaridade consciente de uma reconfiguração pedagógica que reconhece a importância do conhecimento histórico a cerca da África e da contribuição dos povos africanos na formação da sociedade brasileira, para além do trabalho.

Voltando para o contexto das salas de aula, onde a mudança pode ser idealizada e realizada, percebo a escola como espaço privilegiado de interculturalismo, conforme situa Vera Maria Ferrão Candau, na perspectiva que:

Propõe um multiculturalismo aberto e interativo, que acentua a interculturalidade, por considerá-la a mais adequada para a construção de sociedades democráticas que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade e reconhecimento dos diferentes grupos culturais. (CANDAU, 2011, p. 243)

Cada turma é composta por pessoas de diferentes religiões, valores, orientações sexuais, estética, gostos musicais e uma infinidade de diferenças. Aquele espaço cercado por muros e grades pode ser interpretado como a nossa sociedade enxergada por lente de aumento, pois ali são estabelecidas relações dos mais variados tipos, são reproduzidos preconceitos também variados, além de ser o lugar no qual a violência urbana se manifesta, mas neste espaço de diversidade também se vivenciam boas experiências, bons diálogos e muitas trocas de saberes, mudanças de opinião e posturas, e é ali que se oportuniza a identificação positiva com os elementos identitários africanos e afro-brasileiros. Para Nilma Lino Gomes, a escola desempenha um importante papel neste contexto.

Sendo entendida como um processo contínuo, construído pelos negros e negras nos vários espaços – institucionais ou não – nos quais circulam, podemos concluir que a identidade negra também é construída durante a trajetória escolar desses sujeitos e, nesse caso, a escola tem a responsabilidade social e educativa de compreendê-la na sua complexidade, respeitá-la, assim como às outras identidades construídas pelos sujeitos que atuam no processo educativo escolar, e lidar positivamente com a mesma. (GOMES, 2005, p. 44)

A positivação das identidades negras é um importante ponto a ser observado neste exercício de repensar o currículo, pois tratar da participação dos negros na formação da sociedade brasileira apenas como força de trabalho e expor os maus-tratos que os negros escravizados sofriam como tema central das aulas que envolvam a educação para as relações étnico-raciais é continuar provocando em nossos/as estudantes aversão a este assunto. Não se trata de mascarar os fatos, mas de trazer para sala de aula outras reflexões como, por exemplo, nos recomenda Anderson Oliva:

Primeiro: temos que reconhecer a relevância de estudar a História da África, independente de qualquer outra motivação. Não é assim que fazemos com a Mesopotâmia, a Grécia, a Roma ou ainda a Reforma Religiosa e as Revoluções Liberais? Muitos irão reagir à minha afirmação, dizendo que o estudo dos citados assuntos muito explica nossas realidades ou alguns momentos de nossa História. Nada a discordar. Agora, e a África, não nos explica? Não somos (brasileiros) frutos do encontro ou desencontro de diversos grupos étnicos ameríndios, europeus e africanos? Aí está a dupla responsabilidade. A História da África e a História do Brasil estão mais próximas do que alguns gostariam. Se nos desdobramos para pesquisar e ensinar tantos conteúdos, em um esforço de, algumas vezes, apenas noticiar o passado, por que não dedicarmos um espaço efetivo para a África em nossos programas ou projetos. (OLIVA. 2003, p. 423/424).

E para que envolvamos nossos/as estudantes com a história e culturas do continente africano é preciso que também nos interessemos por ele. Muitos/as estudantes não sabem citar o nome de quatro países africanos ou acreditam que se existe um país chamado África do Sul, também pode haver outro, chamado África do Norte. Cito este exemplo não para expor a falta de conhecimento dos/as meninos/as do sétimo ano – com quem estive em fevereiro de 2019 – mas para reiterar a importância de levarmos para as salas de aula, elementos que provoquem neles/as curiosidade por países e povos com características, muitas vezes tão próximas às nossas, como é o caso dos países que têm a língua portuguesa como idioma oficial, apesar das línguas originárias resistirem.

As diversas possibilidades no universo escolar me fazem lembrar Stuart Hall em seu livro “A identidade cultural na pós-modernidade” no qual trata sobre o “jogo de identidade” e nos faz refletir sobre a complexidade dos conceitos de identidade e diferença na atualidade. Hall afirma:

Uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganha ou perdida. Ela tornou-se politizada. Esse processo é, às vezes, descrito como constituindo uma mudança de uma política de identidade (de classe) para uma política de 'diferença'. (HALL, 2006, p.21)

Há no universo escolar do qual faço parte, uma dificuldade entre os/as estudantes em se identificarem como negros. O convívio e a observação em quatro anos de trabalho me leva a atribuir essa dificuldade ao fato de estarem distantes das referências culturais e identitárias positivadas dos povos negros. A maioria dos/as estudantes não sabe do que se trata Educação para as Relações Étnico-raciais, além do pouco contato com história e culturas afro-brasileiras que só é lembrada no último bimestre, como propõe o calendário escolar, ao lembrar o dia 20 de novembro – Dia da Consciência Negra. Dia que tem grande significado, mas que perde o sentido, se não for pensado e trabalhado de maneira sistemática e comprometida com sua historicidade.

Decolonizando o currículo

Vivemos um momento político preocupante em vários aspectos, inclusive no que se refere à educação, pois a autonomia dos/as professores/as e das escolas vêm sendo ameaçada, a considerar uma Base Nacional Comum Curricular – BNCC – que não dialoga com as políticas afirmativas conquistadas entre 2003 e 2016. Mais do que nunca, é o momento de estarmos atentos/as e darmos a estas conquistas históricas toda visibilidade possível, através de práticas pedagógicas que envolvam temas como raça e etnia, ainda sob o amparo legal das leis 10.639/03, atualizada pela 11.645/08 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, oficializada em 2004 e no caso do Distrito Federal, o Currículo em Movimento.

E uma estratégia para visibilizar estas políticas afirmativas é, enquanto educadores/as, sermos politizados ou mesmo como defende Luiz Fernandes Oliveira, militantes em sala de aula. Para ele:

Essa perspectiva traz implicações muito além daquilo que se pensa em didática como mera operacionalização de procedimentos objetivos para o desenvolvimento de aprendizagens significativas para educandos de todos os níveis de ensino. O que está posto é a perspectiva de que não é possível pensar uma educação para as relações étnico-raciais se não levarmos em

consideração uma didática militante, ou seja, uma didática antirracista. (OLIVEIRA, 2016, p. 4)

Trata-se de um posicionamento de combate a qualquer tipo de discriminação racial, em que saímos do lugar da neutralidade ou mesmo omissão, onde muitos/as de nós nos confortamos na justificativa de seguirmos orientações curriculares carregadas de intenções, entre elas, a intenção de manter a dominação de quem ocupa espaços de poder.

Ainda sobre as possibilidades de decolonizar o currículo e nossas práticas diárias, levando para salas de aula temas que se relacionem com a realidade da comunidade e façam sentido ao cotidiano dos/as educandos, Kabengele Munanga sugere-nos um olhar crítico e renovador ao dizer que:

O melhor debate, a meu ver, é aquele que acompanha a dinâmica da sociedade através das reivindicações de seus segmentos e não aquele que se refugia numa teoria superada de mistura racial, que por dezenas de anos congelou o debate sobre a diversidade cultural no Brasil, que era visto como uma cultura sincrética e como uma identidade unicamente mestiça. (MUNANGA, 2005, p. 52)

A superação da ideia de que não temos diferenças de raças, que somos fruto de uma miscigenação harmoniosa e vivemos em uma sociedade democrática racialmente, descortina um vasto horizonte de saberes que nos ajuda a identificarmos enquanto indivíduos e sociedade complexa, com influências de civilizações milenares que estão para além da mestiçagem que por séculos foi defendida como uma interação homogeneizada.

Considerações finais

Poder estar em contato direto com a disciplina PD, poder nomeá-la como instrumento legítimo para educar para as relações étnico-raciais e poder mostrar aos/às estudantes, ao longo do ano, a importância da Lei 10.639/03 e seus desdobramentos é a materialização das leituras e discussões que venho vivenciando no programa de mestrado ProfHistória, principalmente no que se refere à perspectiva decolonial que tanto contribuiu à minha formação enquanto educadora e cidadã, em que uma categoria se intersecciona à outra.

Referências bibliográficas

ANONACCI, Maria Antonieta. África/Brasil: corpos, tempos e histórias silenciadas. **História Tempo e Argumento**. Florianópolis, v.1, n. 1 p. 46-67, jan./jun. 2009.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005, p. 39-62.

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

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

MUNANGA, Kabengele. Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. **Revista USP**, São Paulo, n.68, p. 46-57, dezembro/fevereiro 2005-2006.

MUNSBURG, João Alberto Steffen; SILVA, Gilberto Ferreira da. Interculturalidade na perspectiva da descolonialidade: possibilidades via educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 1, p. 140-154, jan./mar., 2018.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática. **Estudos Afro-asiáticos**, ano 25, n. 3, 2003, p. 421-461.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. O que é uma educação decolonial. **Nuevamérica** (Buenos Aires), v. 149, p. 35-39, 2016.

PAIM, Elison Antonio; PEREIRA, Nilton Mullet. Interfaces: educação e temas sensíveis na contemporaneidade. 1. Ed. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2018.