

## Colonialidade, relações étnico-raciais e o ensino de Geografia: reflexões a partir das epistemes decoloniais

José Valdir Jesus de Santana<sup>1\*</sup> , Vilmar Joaquim dos Santos<sup>2</sup> ,

Maria de Fátima de Andrade Ferreira<sup>3</sup> 

<sup>1</sup>Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - Vitória da conquista, Bahia, Brasil. <sup>2</sup>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano - Bahia, Brasil. <sup>3</sup>Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - Itapetinga, Bahia, Brasil

\*Autor de correspondência: [santanavaldao@yahoo.com.br](mailto:santanavaldao@yahoo.com.br)

### RESUMO

Todas as dimensões do ensino de geografia contribuem para a construção de referenciais de leitura do mundo, conferem poder a indivíduos e grupos em suas interações e relações, do mesmo modo que os posiciona, tanto do ponto de vista geográfico quanto social. A Geografia tem, portanto, na perspectiva de Santos (2009), relação direta com a constituição da ideia de raça e com a instauração de formas de relações raciais. Neste artigo tem-se como objetivo identificar como as dimensões das colonialidades, ou seja, a colonialidade do poder, do saber e do ser se reproduzem do ensino de Geografia na interface com as relações étnico-raciais e, ao mesmo tempo, analisar como as epistemes decoloniais e a perspectiva de educação antirracista, em conformidade com a lei 10.639/2003, interpelam os processos de racialização e produção do conhecimento acerca das relações étnico-raciais no ensino de Geografia.

### ABSTRACT

All dimensions of geography teaching contribute to the construction of frameworks for reading the world and give power to individuals and groups in their interactions and relationships, as well as positioning them, as from as geographically and socially. Geography has, therefore, from the perspective of Santos (2009), a direct relationship with the constitution of the idea of race and with the establishment of forms of racial relations. This article aims to identify how the dimensions of coloniality, that is, coloniality of power, knowledge, and reproduction themselves from the teaching of Geography in the interface with ethnic-racial relations and, at the same time, analyze how the decolonial epistemes and the perspective of anti-racist education, following law 10.639/2003, challenge the processes of racialization and production of knowledge about ethnic-racial relations in teaching Geography.

### RESUMEN

Todas las dimensiones de la enseñanza de la geografía contribuyen a la construcción de referentes para la lectura del mundo, empoderando a individuos y grupos en sus interacciones y relaciones, así como posicionándolos, tanto desde el punto de vista geográfico como social. La geografía tiene, por tanto, en la perspectiva de Santos (2009), una relación directa con la constitución de la idea de raza y con el establecimiento de formas de relaciones raciales. Este artículo tiene como objetivo identificar cómo las dimensiones de las colonialidades, es decir, la colonialidad, del poder, del saber y del ser, se reproducen en la enseñanza de la Geografía en la interfaz con las relaciones étnico-raciales y, al mismo tiempo, analizar cómo las epistemes decoloniales y las perspectiva de la educación antirracista, de acuerdo con la Ley 10.639/2003, cuestiona los procesos de racialización y producción de saberes sobre las relaciones étnico-raciales en la enseñanza de la Geografía.

### PALAVRAS-CHAVE:

Antirracismo  
Decolonialidade  
Ensino de Geografia  
Lei 10639/03

### KEYWORDS:

Anti-racism  
Decoloniality  
Law 10639/03  
Teaching Geography

### PALABRAS-CLAVE:

Antirracismo  
Decolonialidade  
Ensino de Geografia  
Ley 10639/03

**SUBMETIDO:** 15 de julho de 2022 | **ACEITO:** 15 de agosto de 2022 | **PUBLICADO:** 30 de agosto de 2022  
© ODEERE 2022. Este artigo é distribuído sob uma Licença [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

## Introdução

No que concerne ao ensino de Geografia, Santos (2013) afirma que aspectos ligados à questão racial integram os conteúdos programáticos do ensino de Geografia, mas as determinações da lei 10.639/2003 demanda uma revisão da forma como o ensino desta disciplina vem contemplando (ou não) aspectos da História e Cultura Afro-Brasileira e História da África, de forma que “uma reflexão acerca da inserção da temática racial no ensino de Geografia torna forçoso, portanto, uma reflexão do(s) sentido(s) de aprender/ensinar Geografia” (SANTOS, 2013, p. 25-26).

Ao propor a decolonização da Geografia, em diálogo com as epistemes decoloniais e com os estudos sobre relações raciais e educação, Santos (2017) afirma que produzir tal processo de decolonização implica em “rever pontos de conteúdos, conceitos, estruturas de conteúdos, as representações cartográficas (inclusive, suas próprias bases de convenções e padrões de projeção, que há tempos são denunciadas em seu caráter eurocêntrico)” (2017, p. 73). Ademais, segundo ele, “um ensino decolonial de geografia, mais do que isso, precisaria também incorporar a descolonização do poder na construção do conhecimento, condição para combater a colonialidade do ser” (2017, p. 73.), posto que, como afirma Quijano (2013, p. 50), “a descolonização do poder, qualquer que seja o âmbito concreto de referência, deve ter como ponto de partida a descolonização de toda perspectiva de conhecimento”.

Todas as dimensões do ensino de geografia contribuem para a construção de referenciais de leitura do mundo, conferem poder a indivíduos e grupos em suas interações e relações, do mesmo modo que os posiciona, tanto do ponto de vista geográfico quanto social. A Geografia tem, portanto, na perspectiva de Santos (2009), relação direta com a constituição da ideia de raça e com a instauração de formas de relações raciais.

Neste artigo tem-se como objetivo identificar como as dimensões das colonialidades, ou seja, a colonialidade do poder, do saber e do ser se reproduzem do ensino de Geografia na interface com as relações étnico-raciais e, ao mesmo tempo, analisar como as epistemes decoloniais e a perspectiva de educação antirracista, em conformidade com a lei 10.639/2003, interpelam os processos de

racialização e produção do conhecimento acerca das relações étnico-raciais no ensino de Geografia.

O artigo resulta de uma pesquisa de natureza qualitativa (FLICK, 2009), do tipo bibliográfica e documental (MINAYO, 2010; CELLARD, 2014), em nível de mestrado, que tem como objeto de estudo uma coleção de livros didáticos de Geografia intitulada “Expedições Geográficas”, cujo objetivo geral é analisar em que medida os livros didáticos dessa coleção, utilizados pela rede pública municipal de Vitória da Conquista-BA, têm contribuído para a construção de uma educação antirracista em conformidade como a lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica em nosso país.

### **Das colonialidades ao Giro Decolonial: reflexões introdutórias**

O Pensamento Decolonial, a partir do Grupo Modernidade/Colonialidade<sup>1</sup>, constituído no final da década de 1990, constitui-se como uma crítica ao eurocentrismo e, portanto, às tradições de pensamento forjadas no contexto da modernidade ocidental. Tal projeto procura intervir decisivamente na discursividade própria das ciências modernas para configurar outro espaço para a produção de conhecimento, uma forma distinta de pensamento, “um paradigma outro”, a possibilidade de falar, como afirma Escobar (2005, p. 63-64), sobre “[...] mundos e conhecimentos de uma outra maneira”.

O termo/conceito colonialidade, acionado pelos estudiosos deste campo epistêmico, se distingue do termo colonialismo, posto que enquanto o colonialismo diz respeito a uma relação político-econômica entre povos, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno. Embora o colonialismo preceda a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo (MALDONADO-TORRES, 2019). “Ela se mantém viva nos manuais de aprendizagem, nos critérios para um bom trabalho acadêmico, na

---

<sup>1</sup> Segundo Oliveira (2012, p. 41) “o grupo é formado predominantemente por vários intelectuais da América Latina e apresenta um caráter heterogêneo e transdisciplinar. As figuras centrais deste grupo são: o filósofo argentino Enrique Dussel, o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o semiólogo e teórico cultural argentino-norteamericano Walter Dignolo, o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, a linguísta norte americana radicada no Equador Catherine Walsh, o filósofo porto-riquenho Nelson Madonado-Torres, o antropólogo colombiano Arturo Escobar, dentre outros”.

cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos", etc. (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131).

Colonialismo consiste no processo de dominação político-administrativa que visa garantir a exploração do trabalho e das riquezas das colônias em benefício das metrópoles. Já colonialidade é um fenômeno histórico complexo, relativo a um padrão de poder global, que naturaliza hierarquias (territoriais, raciais, culturais e epistêmicas), reproduzindo relações de dominação e subalternização. Para Mignolo (2003, 2005, 2014) a colonialidade é o lado obscuro da modernidade de modo que "si la colonialidad es constitutiva de la modernidade, en el sentido de que no puede haber modernidade sin colonialidad, entonces la retórica de la modernidade y la lógica de colonialidad son también dos caras de la mesma moneda (MIGNOLO, 2014, p. 43).

Com o argumento de que a colonialidade é constitutiva da modernidade e não sua derivada (MIGNOLO, 2005), o Grupo Modernidade/Colonialidade "formula a ideia de que a modernidade na Europa e a colonialidade no resto do mundo constituíram a imagem hegemônica sustentada no colonialidade do poder" (OLIVEIRA, 2012, p. 47).

Assim, a modernidade, como um paradigma novo na História, surge no século XV com a conquista do Atlântico, e o século XVII e XVIII, como o Iluminismo e a Revolução Industrial, representam um desenvolvimento posterior no horizonte aberto pelas navegações luso-hispânicas. Neste sentido, o mito da modernidade é justificado, em seus aspectos históricos, sociais e epistemológicos, como uma civilização que se autodescreve como mais desenvolvida e superior, e esta obriga a desenvolver os mais "primitivos", "bárbaros", como exigência moral (OLIVEIRA, 2012, p. 47).

Da mesma forma, segundo Quijano (2013, p. 49), a modernidade "como um padrão de experiência social, material, subjetiva torna-se expressão da experiência global do novo poder mundial. A modernidade, segundo o autor, torna-se a "expressão da perspectiva eurocêntrica do conjunto da experiência do mundo colonial/moderno do capitalismo" (2013, p. 49).

O colonialismo e o desenvolvimento do sistema mundial capitalista são tratados como constitutivos da modernidade, ou seja, a economia e suas concomitantes formas de exploração não são ignoradas. Adota-se, dessa forma, em lugar de uma visão da modernidade como um fenômeno intraeuropeu, uma perspectiva planetária em sua explicação, que se pretende universalista e

atemporal, na medida em que tal perspectiva (de conhecimento, de ciência, de razão, de moral, de humanidade) é deslocada para pensar e enquadrar distintas experiências e formas de conhecer e se relacionar com o mundo. A identificação e a dominação de “outros” grupos e outras culturas, fora do centro europeu, produz, como consequência, a subalternização do conhecimento desses grupos/coletivos (ESCOBAR, 2005), uma vez que, como afirma Maldonado-Torres (2019) e Grosfoguel (2019), a modernidade de constitui na/pela violência: racista, patriarcal, de gênero, sexualidade, etc., e, nesse sentido, conforme Grosfoguel (2019, p. 73) “a modernidade produz um mundo onde somente um único mundo é possível e os demais são impossíveis”.

Mignolo (2003, p.74) relaciona modernidade com colonialidade, de forma que a modernidade “[...] leva nos ombros o pesado fardo e a responsabilidade da colonialidade”.

A colonialidade, dessa forma, é um padrão de poder que articula diferentes dimensões da existência social, como trabalho, subjetividade, cultura, identidade, raça, sexualidade, gênero, conhecimento, moral, etc e, por isso mesmo, é preciso compreendê-la em suas diferentes dimensões, a exemplo da colonialidade do poder, do saber e do ser<sup>2</sup>.

### **Dimensões da colonialidade: colonialidade do poder, do saber e do ser**

Uma noção-chave para o Pensamento Decolonial é a colonialidade do poder, conceito elaborado por Quijano (2005) em fins da década de 1980. Segundo Castro-Gómez (2005, p. 83), o conceito de colonialidade do poder, de Quijano, tem o poder de explicar o modo de funcionamento do sistema-mundo moderno/colonial que, segundo ele, “é reproduzido estruturalmente no interior de cada estado nação, mesmo após o fim do colonialismo clássico”.

---

<sup>2</sup> Catherine Walsh (2009, p. 15) tem chamado a atenção para uma outra dimensão da colonialidade, que ela denomina como “*colonialidade cosmogônica ou da natureza*”, que se “relaciona à força vital-mágico-espiritual da existência das comunidades afrodescendentes e indígenas, cada uma com suas particularidades históricas. É a que se fixa na diferença binária cartesiana entre homem/natureza, categorizando como não modernas, “primitivas”, “pagãs” as relações espirituais e sagradas que conectam os mundos de cima e de baixo, com a terra e com os ancestrais como seres vivos. Assim, pretende anular as cosmovisões, filosofias, religiosidades, princípios e sistemas de vida, ou seja, a continuidade civilizatória das comunidades indígenas e as da diáspora africana”.

Por isso mesmo, a colonialidade do poder pode ser entendida como um modo de classificação social da população mundial de acordo com a ideia de raça e, por isso, segundo Quijano (2005, p. 227-228), ela diz respeito a uma “[...] construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo”. A ideia de raça foi assumida pelos conquistadores como o principal elemento constitutivo, fundacional, das relações de dominação que a conquista exigia e assim foi classificada a população das Américas e, posteriormente, do mundo, a partir desse novo padrão de poder. Trata-se do princípio organizador que estrutura as múltiplas hierarquias do sistema-mundo a partir de centros de poder e de regiões subalternas.

Segundo Oliveira (2021, p. 77), referindo-se ao pensamento de Quijano, ao mesmo tempo em que se “afirmava uma dominação colonial, forjava-se uma complexa concepção cultural denominada racionalidade e estabelecia-se um paradigma universal de conhecimento, onde existe uma humanidade racional (Europeia) e o resto do mundo”. Esse processo estabelece os fundamentos da colonialidade do saber que se mantêm através da “repressão de outras formas não europeias de produção de conhecimento que negam o legado intelectual e histórico de povos indígenas e africanos, reduzindo-os a categorias de primitivos e irracionais” (OLIVEIRA, 2018, p. 48).

A perspectiva de superioridade/inferioridade, típica do pensamento ocidental, que no caso do colonizador se apresenta em termos de superioridade étnica, implicará também numa suposta superioridade epistêmica. O conhecimento produzido pelo homem branco é geralmente qualificado como “científico”, “objetivo” e “racional”, enquanto aquele produzido por “homens e mulheres de cor” é considerado “mágico”, “subjetivo” e “irracional” (DELGADO, 2007). Essa dimensão, a colonialidade do saber, não apenas estabelece o eurocentrismo como perspectiva única de conhecimento, mas também descarta outras produções intelectuais, outros regimes de conhecimento e modos “outros” de conhecer.

Trata-se de uma hegemonia epistêmica com o poder de nomear, de criar fronteiras, de decidir quais conhecimentos são verdadeiros e quais são falsos e,

assim, de estabelecer uma visão de mundo dominante, cingida, instituindo o que Santos (2010) tem chamado de pensamento abissal.

Para Castro-Gómez (2005), a Etnografia, a Geografia, a Antropologia, a Paleontologia, a Arqueologia, a História etc., ao estudarem o passado das civilizações, seus produtos culturais e suas instituições, permitiram elaborar comparações e, assim, colaboraram para uma legitimação científica do domínio Europeu sobre o mundo.

Os povos colonizados pela Europa aparecem no nível mais baixo da escala de desenvolvimento, enquanto a economia de mercado, a nova ciência e as instituições políticas modernas são apresentadas, respectivamente, como fim último da evolução social, cognitiva e moral da humanidade (CASTRO-GÓMEZ, 2005). Diferente dos habitantes do “ponto zero”, nesse caso os europeus, os demais são considerados habitantes do passado. As suas formas de ser, de organização da sociedade e do conhecimento são transformadas não somente em diferentes, mas em “carentes, arcaicas, primitivas, tradicionais, pré-modernas”. São colocadas em um momento “anterior” do desenvolvimento histórico da humanidade, ou seja, “[...] aniquilação ou civilização imposta definem, destarte, os únicos destinos possíveis para os outros” (LANDER, 2005, p. 34), de modo que, conforme Castro-Gómez (2005, p. 84), a colonialidade do poder e a colonialidade do saber devem ser “localizadas em uma mesma matriz genética”.

Para Mignolo (2005) impôs uma “geopolítica do conhecimento”, que tem como fundamento a matriz de pensamento/conhecimento europeu/ocidental, cujas bases constituem o eurocentrismo.

Os desdobramentos/efeitos da colonialidade do poder e do saber implicarão na produção da não existência do “outro” e, portanto, na colonialidade do ser, de modo que, segundo Maldonado-Torres (2019),

A colonialidade do ser envolve a introdução da lógica colonial nas concepções e na experiência de tempo e espaço, bem como na subjetividade. A colonialidade do ser inclui a colonialidade da visão e dos demais sentidos, que são meios em virtude dos quais os sujeitos têm um senso de si e do seu mundo. Uma exploração da colonialidade do ser, portanto, requer uma averiguação da colonialidade do tempo e espaço, bem como da subjetividade, incluindo a colonialidade do ver, do sentir e do experienciar. (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 43-44).

Nesse sentido, para Oliveira (2018, p. 51), “a colonialidade do ser é pensada

como uma negação de um estatuto humano para africanos e indígenas, por exemplo, na história da modernidade ocidental”.

[...] a negação de faculdades cognitivas nos sujeitos racializados fornecem as bases para uma negação ontológica do outro não europeu. Ou seja, a ausência de racionalidade está vinculada na modernidade com a ideia de ausência de ser nos sujeitos racializados (OLIVEIRA, 2021, p. 89).

Maldonado Torres (2019) afirma que Modernidade/colonialidade é uma forma de catástrofe metafísica que naturaliza a guerra que está na raiz das formas moderno/coloniais de raça, gênero e diferença sexual, trazendo distintas consequências. Nesse sentido,

A colonialidade do saber, ser e poder é informada, se não constituída, pela catástrofe metafísica, pela naturalização da guerra e pelas várias modalidades da diferença humana que se tornaram parte da experiência moderna/colonial enquanto, ao mesmo tempo, ajudam a diferenciar modernidade de outros projetos civilizatórios e a explicar os caminhos pelos quais a colonialidade organiza múltiplas camadas de desumanização dentro da modernidade/colonialidade (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 42).

A crítica político epistêmica elaborada pelos intelectuais decoloniais não só nos auxilia a entender as dimensões da colonialidade e sua manutenção no contexto atual, em diferentes esferas da existência social, como já afirmado, como nos possibilita construir um “outro lócus de enunciação, ou seja, o lugar geopolítico e corpo-político do sujeito que fala” (GROSFOGUEL, 2010, p. 459). Por isso, segundo Maldonado-Torres (2019, p. 37), se a colonialidade [...] é uma lógica que está embutida na modernidade”, a “decolonialidade é uma luta que busca alcançar não uma diferente modernidade, mas alguma coisa maior do que a modernidade”.

É nesse sentido que Mignolo (2003) propõe o conceito de “pensamento fronteiro/pensamento liminar”, de “diferença colonial” e “desobediência epistêmica” como condições importantes para a prática política e para a (re)formulação de novas gramáticas que sejam capazes de atuar em contraponto às dimensões das colonialidades. Nesse sentido, segundo Bernardino-Costa (2015),

[...] A diferença colonial é uma consequência natural do sistema moderno/colonial, é o produto do embate entre as histórias locais europeias que se apresentam como projetos globais e as respostas das diversas histórias locais. Em outros termos, o projeto de colonização do mundo não significou a eliminação por completo de outras memórias, linguagem, concepções de espaço tempo. No embate entre projetos globais europeus e as histórias locais produziram-se diferentes loci de enunciação de acordo

com a diferença colonial. Esses *loci* de enunciação, na descrição de Mignolo, podem ser de uma narrativa eurocentrada hegemônica que, embora não seja universalista, neutra, objetiva, se pensa como tal. [...] Portanto, o pensamento de fronteira emerge do confronto entre o conhecimento moderno/Europeu e os conhecimentos produzidos das perspectivas das modernidades coloniais (Ásia, África, Américas e Caribe). [...] Esse pensamento é a razão subalterna lutando para colocar em primeiro plano o potencial dos saberes subalternizados, rompendo a “sacralização dos projetos globais europeus (BERNARDINO-COSTA, 2015, p. 47).

Dessa forma, para Mignolo (2003), p. 76), “o pensamento liminar, na perspectiva da subalternidade, é uma máquina para a descolonização intelectual, e, portanto, para a descolonização política e econômica”, ou seja, o pensamento liminar emerge da/na diferença colonial.

[...] O potencial epistemológico do pensamento liminar, de “um outro pensamento”, tem a possibilidade de superar a limitação do pensamento territorial (isto é, a epistemologia monotópica da modernidade), cuja vitória foi possibilitada por seu poder de subalternizar o conhecimento localizado fora dos parâmetros das concepções modernas de razão e racionalidade. Uma dupla crítica libera conhecimentos que foram subalternizados, e a liberação desses conhecimentos possibilita “um outro pensamento” (MIGNOLO, 2003, p. 103).

Ademais, conforme Mignolo (2003, p. 429), o potencial epistemológico do pensamento liminar está no fato de transcender o eurocentrismo, reconhecer as realizações e revelar “as condições da geopolítica do conhecimento no mundo colonial/moderno – reconhecendo e revelando a colonialidade do poder entranhando na geopolítica do conhecimento”. Com isso, instaura-se uma nova “geopolítica e corpo-política do conhecimento, que valorizam as “epistemologias formadas nas exterioridades e nas fronteiras do sistema mundial/moderno” (LEMOS, 2019, p. 206).

[...] (Geo y corpo-política del conocer y comprender) son instancias de apropiación por parte de actores epistémica y ontologicamente racializados que en lugar de hacer méritos para ser aceptos en la sociedade que los y las niega, optan por la trayectoria descolonial, esto es, optan por el despendimiento en vez de la asimilación en inferioridad de condiciones, aunque puedan obtenerse alguns beneficios materiales (MIGNOLO, 2014, p. 41).

A “desobediência epistêmica” proposta por Mignolo (2003, 2010) é condição para a produção do “giro decolonial”, na medida em que “[...] o conhecimento também se tornou um objeto de colonização, mediante meios de socialização que nutrem a subjetividade do colonizado com ideias do colonizador” (LEMOS, 2019, p. 199). Dessa forma, os processos de decolonização devem contemplar o saber e o

ser e, por isso, segundo Mignolo (2014),

La gramática de la descolonialidad (la descolonización del ser y del saber, de la teoría política y económica) comienza en el momento en el que actores que habitan lenguas y subjetividades racializadas y negadas en su humanidad, toman conciencia de los efectos de la colonialidad del ser y del saber (MIGNOLO, 2014, p. 93).

O “giro decolonial”, nesses termos, “é abrangente e questiona a matriz colonial de poder em suas variadas dimensões materiais e simbólicas” (LEMOS, 2019, p. 203). Segundo Ballestrin (2013, p. 106), a ideia de “giro decolonial” foi elaborada, “originalmente por Nelson Maldonado-Torres em 2005 e que basicamente significa o movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/ colonialidade”.

O pensamento/episteme decolonial tem como razão de ser e objetivo a decolonialidade. Esta significa, em um primeiro momento, “epistemologias outras”, mas também diz respeito a formas de vidas-outras, economias-outras, teorias políticas-outras.

Do ponto de vista político, epistêmico e pedagógico as epistemes decoloniais nos convidam a pensar/construir “pedagogias decoloniais” (WALSH, 2009), entendidas como

Aquelas pedagogias que integram o questionamento e a análise crítica, a ação social transformadora, mas também a insurgência e intervenção nos campos do poder, saber e ser, e na vida; aquelas que animam uma atitude insurgente, decolonial e rebelde (WALSH, 2009, p. 27).

As “pedagogias decoloniais” que estão, segundo Walsh (2009), por serem feitas, nos impelem e nos movimentam para a construção de projetos de “educação decoloniais e antirracistas”, como nos propõem Oliveira e Candau (2010) e Oliveira (2018, 2021).

[...] Pedagogia decolonial é um ato político intercultural, antirracista, antissexista, antihomofóbico e contra todas as formas de exploração e opressão constituídas pela Modernidade/Colonialidade. Pedagogia Decolonial é produção de conhecimento no ato de transformar a realidade colonial, por parte dos agentes educativos junto/com os movimentos sociais. Pedagogia decolonial é aprender a desaprender as marcas coloniais de nossa formação e reaprender novas perspectivas de mundo a partir da diferença colonial, enfim, é aprender e desaprender para reaprender novas posturas, novas ações de luta, novas ideias para o Bem Viver (OLIVEIRA, 2021, p. 32).

Por fim, ressaltamos que empreender um “projeto decolonial” nos diferentes

domínios da experiência social, ainda marcada pelas expressões da colonialidade, nos é demandada uma postura de “militância decolonial” (MALDONADO-TORRES, 2019; OLIVEIRA, 2018), especialmente no campo da educação e da educação para as relações étnico-raciais, que nos é tão caro, nas diferentes áreas do conhecimento e, como veremos na continuidade deste artigo, no campo da Geografia.

## **Das colonialidades da Geografia a uma Geografia Decolonial**

A Geografia, como campo de conhecimento científico e escolar, firma-se no final do século XIX (SANTOS, 2017), no contexto do imperialismo europeu, do neocolonialismo e do evolucionismo, em suas diferentes versões (cultural, social). É nesse contexto, por exemplo, que ocorre a partilha da África e da Ásia, desencadeada pelas potências europeias, na fase do capitalismo monopolista/financeiro, que produz consequências até o presente. Por isso, segundo Ribeiro (2015, p. 56), é preciso “admitir que a Geografia tem atuado na condição de *taxonomia do mundo*. Com suas cartas, geógrafos têm hierarquizado pessoas e lugares, línguas e culturas”. No mesmo sentido, conforme Santos (2017),

[...] reconhecer, classificar e hierarquizar sempre foram, portanto, algumas das operações basilares das utilidades que legitimaram o saber geográfico a serviço dos atores hegemônicos em determinados regimes de poder. [...] Enquanto saber controlado pelo Estado, pelas forças militares e pelas grandes empresas capitalistas, a geografia forneceu leituras de mundo úteis à transformação de seus elementos (lidos como físicos/naturais, humanos/sociais) em recursos. [...] Enquanto saber científico identificador, classificador e hierarquizador de contextos espaciais, ela ganhou contornos variados, como corologia, ciência regional, gnoseologia, entre outros, dissociando o físico do social, o natural do humano, lendo geologia, relevo, clima, vegetação, população, economia, espaços agrários e urbanos e, em diversas escalas, hierarquizando metrópole e colônia, centro e periferia, desenvolvido e subdesenvolvido, entre outras operações (SANTOS, 2017, p. 65).

Se a Geografia se constitui como ciência no contexto do evolucionismo, em sua versão cultural e social, em fins do século XIX, como já referido, o ensino de geografia serviu “para difundir um ideário de mundo no qual a Europa (e, a civilização ocidental) não era apenas o centro, mas também o ápice da existência humana, estágio mais avançado das possibilidades da realização das espécies” (SANTOS, 2017, p. 66). Esta perspectiva eurocêntrica acerca da geografia tem sido

interpelada pelas epistemes decoloniais, como demonstram Ribeiro (2015), Santos (2009, 2011, 2013, 2017), Porto-Gonçalves (2013), Haesbaert (2021), Paula (2019), Mignolo (2005), Escobar (2005), Quijano (2005, 2010), Maldonado-Torres (2010), Grosfoguel (2010), etc.

Para Porto-Gonçalves (2013, p. 10) “a ideia fundamentalista de modernidade tem um forte componente evolucionista que vê cada lugar do mundo não a partir de si mesmo, mas como se fosse um estágio da evolução da Europa”. Por isso, modernidade e colonialidade são duas faces da mesma moeda, como afirmou Mignolo (2003, 2005).

[...] A modernidade sempre aparece como ideal a ser atingido por suas qualidades positivas o que só é possível ignorando-se o seu-outro que é a colonialidade, enfim, o papel protagônico dos povos originários e dos afro-latino-americanos na sua conformação, ainda que subalternizados pelas assimétricas relações de poder que conformam o sistema mundo moderno-colonial. A constituição desse sistema mundo não é obra dos europeus somente, mas sim dessa relação cuja clivagem nos constitui até hoje, enfim, o sistema mundo moderno-colonial. Eis mais um dos males do eurocentrismo, qual seja, sua perspectiva provinciana que vê o mundo a partir do seu próprio umbigo e, com isso, ignora o mundo na sua diversidade (PORTO-GONÇALVES, 2013, p. 10).

A colonialidade da Geografia, que se assenta na matriz de conhecimento eurocêntrico, se exemplifica, segundo Mansilla Quiñones, Quintero Weir e Moreira-Muñoz (2019),

[...] también en el desconocimiento casi absoluto de la producción intelectual de la geografía latinoamericana por parte de los geógrafos que se sitúan desde los países que controlan las hegemonías del conocimiento científico. También el desprecio intelectual, recae en la objetualización de nuestras realidades geográficas, donde la ciencia eurocéntrica se ha desarrollado en el ámbito de los “*estudios de campo*” (Mignolo: 1996), desplegados por investigadores situados en países hegemónicos, que se vuelven especialistas de nuestras realidades, generando lecturas territoriales, a través de matrices de pensamiento eurocéntrico (MANSILLA QUIÑONES; QUINTERO WEIR; MOREIRA-MUÑOZ, 2019, 152).

A colonialidade, como uma “multiplicidade de eixos de poder” (SANTOS, 2009), nos possibilita compreender a articulação entre os sistemas de dominação “inerentes ao capitalismo, raça e relações raciais, e as visões de mundo, de espaço-tempo que compõem a geograficidade e a historicidade de indivíduos e grupos” (SANTOS, 2009, p. 131). No mesmo sentido, segundo Maldonado-Torres (2010, p. 421), “a colonialidade faz referência à raça e, conseqüentemente, ao espaço e à experiência”.

Esta "raça", construção social, princípio de classificação que ordena e regula comportamentos e relações sociais, tem vinculação direta com a Geografia. Afinal, como bem nos aponta Quijano (2007), quando falamos em "negros", remetemos diretamente à ideia de uma comunalidade, se não biológica, de origem histórico-geográfica. Quando falamos em "brancos", o mesmo se repete, com a ideia de uma origem que remete à Europa. O mesmo para "índios", associados à América; "amarelos", associados à Ásia. Estes referenciais são absolutamente fruto de distorções, são construções artificiais que servem para produzir visões de mundo, visões do outros, orientar e regular comportamentos e relações [...]. (SANTOS, 2009, p. 123).

A Geografia tem, portanto, na perspectiva de Santos (2009), relação direta com a constituição da ideia de raça e com a instauração de formas de relações raciais. Nesse sentido, "a 'raça', é então, um construto que, ancorado em leituras do espaço, estrutura também relações de poder com o espaço e no espaço" (2009, p. 125). Ademais, para Santos,

[...] Raça passa a ser, por esta ótica, um conceito geográfico, uma noção que se assenta sobre leituras espaciais. A Geografia está, portanto, de uma forma muito subliminar, na base da construção da ideia, das relações e dos comportamentos baseados no princípio de classificação racial. Raça deixa de ser, portanto, um princípio de classificação biológica para ser um princípio baseado em "identidades geoculturais", identidades baseadas em referenciais espaciais (SANTOS, 2009, p. 124).

Ao apresentar a relação entre colonialidade e Geografia, Santos (2009) demonstra como ela tem se configurado e colaborado para a difusão das colonialidades, de forma que o ensino de Geografia é um dos principais veículos:

- (i) da associação entre grupos raciais e regiões (geoculturais) de origem, que dá esteio à permanência da ideia de raça enquanto reguladora de comportamentos, valores e relações sociais, econômicas e de poder; (ii) da divisão dicotômica do mundo (desde Ratzel) entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos – e, no meio deles, os países em "desenvolvimento", o que (a) reforça a ideia de uma evolução linear cujo futuro único do mundo é seguir o caminho dos chamados "desenvolvidos", e (b) confere poderes nas relações sociais aos indivíduos e grupos cuja historicidade, geograficidade e "corporeidade" são remetidos à herança e ligação com estes países e povos ditos "desenvolvidos" e, portanto, superiores; (iii) da difusão da monocultura do tempo (espaço) linear; (iv) da separação entre humanidade e natureza, cristalizada na dualidade "Geografia Física" versus "Geografia Humana"; (v) da visão do mundo contemporâneo como sendo o transbordamento de processos econômicos, políticos, sociais, militares e culturais da Europa – o que aparece com toda força na forma como se ensina sobre os outros continentes, cujos referenciais históricos e espaciais de periodização e regionalização aparecem sempre como resultantes diretos dos processos e interesses eurocentrados, portanto, como se não houvesse protagonismo neles; (vi) da difusão de uma visão tecnicista e cartesiana de mundo, por exemplo, pela forma como ensinamos Geografia. De uma forma de representação espacial ela é

transformada em única forma de expressão espacial do mundo, critério de verdade e de existências naturais e sociais, decorrente das possibilidades da racionalidade técnica subjacente ao processo de elaboração dos mapas - que são, melhor dizendo, limitados por esta racionalidade às formas científico-ocidentais de ver o mundo, de expressar referenciais de espaço, de tempo e das existências sociais (SANTOS, 2009, p. 132-133).

Santos (2017) pergunta sobre o que é preciso fazer para construirmos um ensino de Geografia decolonial, ou seja, como decolonizar a Geografia? Segundo ele, muitas são as possibilidades e, dentre elas, podemos citar:

(i) inserir conteúdos como o próprio debate sobre a colonialidade enquanto pacote de relações de poder é algo que dialoga com o ensino de geografia no mundo [...]; (ii) debate sobre raça e modernidade; o ensino sobre África; o branqueamento da população e do território na formação do Brasil; as comunidades remanescentes de quilombo; toponímia/marcas históricas da presença negra. Outros temas que temos proposto são a segregação socioespacial de base racial nas grandes cidades e as “experiências de espaço” racializadas [...]; (iii) releitura histórica da formação do mundo contemporâneo, questionando a narrativa hegemônica no ensino, segundo a qual a Europa é o centro e a referência de todos os processos (inclusive quando se aborda outros continentes, como África, América e Ásia, a referência é o contato com a Europa, ou melhor, são os processos históricos intraeuropeus que comandam o que se fala desses continentes) implica em outra operação: a revisão dos conteúdos (SANTOS, 2017, p. 72).

Todas as dimensões do ensino de geografia contribuem para a construção de referenciais de leitura do mundo, conferem poder a indivíduos e grupos em suas interações e relações, do mesmo modo que os posiciona, tanto do ponto de vista geográfico quanto social (SANTOS, 2009, 2013, 2017). “Sendo um saber que serve para indivíduos e grupos se posicionarem no mundo, ele [o ensino de Geografia] é parte inerente aos sistemas de inculcação de valores que orientam comportamentos, ações” (SANTOS, 2009, p. 131).

Na Teoria do Giro Decolonial, como afirma Santos (2017, p. 71), “[...] o conhecimento científico hegemônico é mostrado como eurocêntrico, masculino, branco, heterossexual, judaico-cristã, etc., e esta corporificação interfere sobre o saber”, tensionando o ensino de geografia e recolocando a necessidade de:

Produzir uma leitura do processo histórico de formação do mundo contemporâneo a partir de outros pontos de vista, distintos do europeu – o que reposiciona, principalmente, a experiência latino-americana, o papel da colonização; reinterpretar as relações de poder que foram estabelecidas neste processo, valorizando o papel do controle da subjetividade e das operações de classificação de seres humanos (como indivíduos ou grupos) produzindo hierarquias (de classe, de raça, de gênero, de lugar, etc.); repensar o papel do saber e do conhecimento como instrumentos de poder

(SANTOS, 2017, p. 71).

Nessa perspectiva, o ensino de geografia e a ciência geográfica são interpelados pelas epistemes decoloniais, inclusive, em sua tradução mais crítica, ou seja, no campo da Geografia Crítica<sup>3</sup>, que se constitui a partir da década de 1970, segundo Santos (2017).

### **O ensino de Geografia e a lei 10.639/2003: perspectivas para uma educação das relações étnico-raciais**

O campo da educação para as relações étnico-raciais tem se constituído como uma das pautas mais importantes da educação brasileira nos últimos anos, em especial a partir da emergência do MNU (Movimento Negro Unificado), em fins da década de 1970, que, segundo Nilma Lino Gomes (2012), vê na educação uma das possibilidades de enfrentamento do racismo em nosso país e das desigualdades que resultam do modo como ele [o racismo] estrutura as relações sociais e raciais. Pesquisadores e pesquisadoras, a exemplo de Nilma Lino Gomes (1997, 2005, 2006, 2007, 2010, 2011, 2012, 2017), Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2010a, 2010b, 2011), Ana Célia da Silva (1996, 2001, 2004, 2005, 2007, 2011), Luiz Alberto Oliveira Gonçalves (1986, 2011), Azoilda Loretto da Trindade (2009), Maria Nazaré Mota Lima (2015), Rachel de Oliveira (1992, 2005) são referências importantes para a constituição desse campo.

Para Santos (2009, 2013), o ano de 2003 foi o pontapé inicial para o reconhecimento da importância das lutas antirracistas dos movimentos sociais negros no Brasil. Esse momento foi importante no reconhecimento de algumas injustiças e discriminações raciais e sociais, pois tornou-se evidente a tentativa de incorporar um ensino democrático e de igualdade aos povos negros e indígenas.

---

<sup>3</sup> “[...] Desde a década de 1970, a chamada Geografia Crítica, não apenas emergiu, mas alcançou relativa hegemonia (discursiva, se não epistêmica) nas arenas do fazer científico universitário da geografia brasileira. Marcada pela predominância marxista, além do compromisso crítico ela trouxe renovação conceitual para o campo, constituindo câmbio político e teórico. [...] Mesmo com a predominante permanência das estruturas curriculares herdadas da Geografia Tradicional Francesa (marcada pela divisão entre geografia física e humana, ambas compartimentadas em subcampos e com a seção entre disciplinas de campos temáticos e aquelas dedicadas a recortes espaciais como regionalização), a Geografia Crítica penetrou tais estruturas, mostrando como o currículo é o acúmulo de diálogo entre diferentes “programas de pesquisa” (SANTOS, 2017, p. 61-62).

Nesse período, foi sancionada a Lei 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (9.394/1996) e colocou como obrigatório o ensino de “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”. O conteúdo da nova lei também foi incluído no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, de outubro de 2004.

Segundo Silva (2010a), com as determinações da lei 10.639/2003, não se trata de mudar o foco etnocêntrico, eurocêntrico, marcadamente de raiz europeia, que constitui a educação brasileira, ao longo de nossa história, por uma visão de mundo centrada na ótica africana, ou seja, não se trata de trocar uma perspectiva por outra. Contudo, segundo Silva, o projeto de educação antirracista, assentado na referida lei, possibilita o enegrecimento da educação. Nesse sentido, conforme a autora,

[...] Com o enegrecimento da educação se propõe escola em que cada um se sinta acolhido e integrante, onde as contribuições de todos os povos para a humanidade estejam presentes, não como lista, sequência de dados e informações, mas como motivos e meios que conduzam ao conhecimento, compreensão, respeito recíprocos, a uma sociedade justa e solidária (SILVA, 2010a, p. 41).

Ademais, segundo Silva (2010a), no processo de enegrecer, negros e brancos “[...]educam-se superando a arrogância dos que se têm como superiores e o retraimento dos que são levados a se sentir inferiorizados, e isso implica em aprender e ensinar acerca das relações étnico-raciais em nosso país, como também defende a autora, de forma que “para desencadear, executar, avaliar processo de educação das relações étnico-raciais é preciso que se compreenda como processos de aprender e de ensinar têm se constituído entre nós” (SILVA, 2011a, p. 13).

A Lei 10.639/03 constitui, portanto, como uma política de ação afirmativa (GOMES, 2010), resultado das lutas empreendidas pelos Movimento Negro Unificado em torno de uma educação antirracista. “Ao trazer o debate sobre o racismo para a cena pública e indagar as políticas públicas e seu compromisso com a superação das desigualdades raciais, este movimento social ressignifica e politiza a raça, dando-lhe um trato emancipatório e não inferiorizante” (GOMES, 2012, p. 733).

O ensino de Geografia é a área do conhecimento comprometida em tornar

o mundo e suas dinâmicas compreensíveis aos estudantes, dar explicações para as mudanças territoriais e apontar soluções e reflexões para uma organização espacial. Portanto, a Geografia é uma disciplina fundamental na “formação da cidadania do povo brasileiro, que apresenta uma heterogeneidade singular na sua composição étnica, socioeconômica e na distribuição espacial” (ANJOS, 2005, p. 177).

É necessário pensar essa disciplina como um motor de pluralidade cultural no processo de ensino, sobretudo no que diz respeito “às características dos territórios dos diferentes grupos étnicos e culturais que convivem no espaço, assim, como aponta as espacialidades das desigualdades socioeconômicas e excludentes que permeiam a sociedade brasileira” (ANJOS, 2005, p. 179).

Por fim, pensando em termos socioespaciais, o estudo das relações étnico-raciais em sociedades multirraciais, de passado escravista e colonial como a sociedade brasileira, tem relevância justificável seja pelas diversas contribuições técnicas e culturais, propriedade intelectual dos diferentes grupos étnico-raciais formadores da nação brasileira, seja pela desigual relação desses grupos com a estrutura do Estado.

## Referências

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. A geografia, a África e os negros brasileiros. In: MUNANGA, Kabengele (Org.) **Superando o racismo na escola**. 2 ed. Brasília: SECAD, 2005.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio/agosto de 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0103-33522013000200004>

BERNARDINO-COSTA, Joaze. **Saberes subalternos e decolonialidade**: os sindicatos das trabalhadoras domésticas do Brasil. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2015.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da invenção do outro. In: LANDER, Edgardo (Org.) **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean [et. al.]. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CORONIL, Fernando. Natureza do pós-colonialismo: do eurocentrismo ao globocentrismo. In: LANDER, Edgardo (Org.) **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas. Buenos Aires:

Clacso, 2005.

DELGADO, Carolina Santamaría. El bambuco y los saberes mestizos: academia y colonialidad del poder en los estudios musicales latinoamericanos. In: CASTRO-GÓMES, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (Orgs.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidade epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidade Central- IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 195-216.

ESCOBAR, Arturo. O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós-desenvolvimento. In: LANDER, Edgardo (Org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GOMES, Nilma Lino. A contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção (Orgs.). **O pensamento negro em educação no Brasil: expressões do movimento negro**. São Carlos: EDUFSCar, 1997.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. In: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). **Educação como prática da diferença**. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2006.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. In: FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexsandra Borges (Orgs.). **Relações Étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (org) **Superando o racismo na escola**. 2 ed. Brasília: SECAD, 2005.

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

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

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. De preto a afro-descendente: da cor da pele a categoria científica. In: BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). **De preto a afro-descendente: trajetórias de pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil**. São Carlos: EDUFSCar,

2010.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. **O silêncio**: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial: (um estudo acerca da discriminação racial como fator de seletividade na escola pública de primeiro grau - 1ª a 4ª série). 1985. 342 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, 1985.

GROSGUÉL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e a colonialidade global. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. DOI: <https://doi.org/10.12957/periferia.2009.3428>

GROSGUÉL, Ramón. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizante. *In*: BERNADINO-COSTA, Joaze; MADONADO-TORRES, Nelson; GROSGUÉL, Ramón (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

HAESBAERT, Rogério. **Território e descolonialidade: sobre o giro (multi)territorial/de(s)colonial na “América Latina”**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Niterói: Programa de Pós-Graduação em Geografia; Universidade Federal Fluminense, 2021.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. *In*: LANDER, Edgardo (Org). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005.

LEMOES, Marcelo Rodrigues. **Modernidade & colonialidade**: uma crítica ao discurso científico hegemônico. Curitiba: Appris, 2019.

LIMA, Maria Nazaré Mota de. **Relações étnico-raciais na escola**: o papel das linguagens. Salvador: EDUNEB, 2015.

MALDONADO-TORRES, Nelson. “Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto”. *In*: CASTRO-GÓMES, Santiago; GROSGUÉL, Ramón (Orgs.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central- IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. *In*: BERNADINO-COSTA, Joaze; MADONADO-TORRES, Nelson; GROSGUÉL, Ramón (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

MANSILLA QUIÑONES, Pablo; QUINTERO WEIR, José; MOREIRA-MUÑOZ, Andrés. Geografía de las ausencias, colonialidad del estar y el territorio como sustantivo crítico en las epistemologías del Sur. **Utopía y Praxis Latinoamericana**. Año 24, nº 86, julio-septiembre, p. 148-161. 2019.

MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no

horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (Org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005.

MIGNOLO, Walter D. **Desobediência epistêmica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad**. 2 ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2014.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 01, p. 15-40, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0102-46982010000100002>

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **História da África e dos africanos na escola: desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação de professores de história**. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Educação e militância decolonial**. Rio de Janeiro: Selo Novo, 2018.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. O que são colonialidade e opção decolonial? In: COSTA, Ricardo Cesar Rocha da [et al.]. **Decolonialidade, educação e antirracismo**. 2 ed. Rio de Janeiro: Selo Novo, 2021.

OLIVEIRA, Rachel de. **Relações raciais na escola: uma experiência de intervenção**. 266 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.

OLIVEIRA, Rachel de. **Tramas da cor: enfrentando o preconceito no dia-a-dia escolar**. São Paulo: Selo Negro, 2005.

PAULA, Cristiano Quaresma. Geografias das ausências e geografias das emergências. **Ge USP – Espaço e Tempo** (Online), v. 23, n. 1, p. 095-111, abr. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0102-46982010000100002>

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Prefácio: A Geografia do sistema mundo moderno-colonial numa perspectiva subalterna. In: SANTOS, Renato Emerson dos (Org.). **Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: o negro na Geografia do Brasil**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

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.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

QUIJANO, Aníbal. O que é essa tal raça? In: SANTOS, Renato Emerson dos (Org.).

**Diversidade, espaço e relações étnico-raciais:** o negro na Geografia do Brasil. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

RIBEIRO, Guilherme. Geografia, fronteira do mundo: ensaio sobre política, epistemologia e história da geografia. **GEOgraphia**, v. 17, n. 34, p. 39-73, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Renato Emerson dos. A Lei 10.639 e o Ensino de Geografia: Construindo uma agenda de pesquisa-ação. **Revista Tamoios**. Ano VII. nº 1, p. 4-24, 2011. DOI: <https://doi.org/10.12957/tamoios.2011.1702>

SANTOS, Renato Emerson dos. O ensino de Geografia no Brasil e as relações raciais: reflexões a partir da lei 10.639. In: SANTOS, Renato Emerson dos (Org.). **Diversidade, espaço e relações étnico-raciais:** o negro na Geografia do Brasil. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SANTOS, Renato Emerson dos. O ensino de geografia e os tencionamentos da lei n. 10.639/2003: nótulas para um debate em construção. In: SOUZA, Maria Elena Viana (org.). **Relações raciais no cotidiano escolar:** diálogo com a lei n. 10.639/2003. Rio de Janeiro: Rovel, 2009.

SANTOS, Renato Emerson dos. Falando de colonialidade no ensino de Geografia. In: PORTUGAL, Jussara Fraga (Org.). **Educação geográfica:** temas contemporâneos. Salvador: EDUFBA, 2017.

SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (Org.) **Superando o racismo na escola**. 2 ed. Brasília: SECAD, 2005.

SILVA, Ana Célia da. **A discriminação do negro no livro didático**. 2 ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

SILVA, Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático:** o que mudou? Por que mudou? Salvador: EDUFBA, 2011.

SILVA, Ana Célia da. **As transformações da representação social do negro no livro didático e seus determinantes**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001.

SILVA, Ana Célia da. Branqueamento e branquitude: conceitos básicos na formação da alteridade. In: NASCIMENTO, Antônio D.; HRTKOWSKI, Tânia (Orgs.). **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007.

SILVA, Ana Célia da. Ideologia do branqueamento na educação brasileira e proposta de reversão. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: USP: Estação Ciências, 1996, p. 141-145

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Estudos afro-brasileiros: africanidades e cidadania. In: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Educação e raça:** perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender e conduzir a própria vida:

dimensões do educar-se entre afrodescendentes e africanos. *In*: BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). **De preto a afro-descendente**: trajetórias de pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil. São Carlos: EDUFSCar, 2010b.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *In*: FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexandra Borges (Orgs.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Tecendo africanidades com brasilidades: desafios do cotidiano. *In*: SOUZA, Maria Elena Viana (Org.). **Relações raciais no cotidiano escolar**: diálogos com a lei n. 10.639/2003. 2 ed. Rio de Janeiro: Rovelle, 2009.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, Vera. (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar**: uma educação "outra". Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.