



## MÚSICA, DECOLONIALIDADE E ENSINO DE HISTÓRIA: DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E DECOLONIAL

Emílio Albuquerque Fernandes<sup>1</sup>

### Introdução

Neste artigo examinamos fontes que se concentram no período que se convencionou chamar de *Belle Époque* cearense, que abrange o final do século XIX e o início do século XX. Esse período foi caracterizado por transformações urbanas e pela introdução da modernidade nas principais cidades do Ceará, o que resultou em conflitos de diversas naturezas, especialmente devido aos esforços de controle dos corpos dissidentes. Para entender esse contexto, utilizamos o campo da decolonialidade como o principal eixo condutor desta pesquisa, pois compreendemos a modernidade como fenômeno planetário constituído por relações assimétricas de poder, que implica no controle do trabalho, das práticas e subjetividades dos povos dominados.

Nesse sentido, abordamos a questão da raça e a influência de pensadores afrodiaspóricos e decoloniais na compreensão da modernidade estruturada pelo racismo. Desse modo, propomos a utilização de fontes iconográficas e literárias para discutirmos as transformações ocorridas na época, assim como a condição dos descendentes de negros e indígenas no Ceará e a política de branqueamento. Ao tratar dessas questões no Ensino de História, busca-se promover a reflexão sobre as narrativas dominantes, o privilégio social e epistêmico, a opressão da branquitude e a falta de consciência racial. Além disso, ressaltamos a importância de debater o não-lugar ocupado pelos pardos na sociedade brasileira, assim como os reflexos dessas questões na identidade e representação cultural.

Nosso objetivo, portanto, consiste em formular possibilidades de usos de fontes relacionadas à música do período em questão como recurso didático em sala de aula direcionada para uma educação antirracista e decolonial.

---

<sup>1</sup> Mestre em Ensino de História (UFC-CAPES) e professor da rede pública do estado do Ceará.

### **Música, modernidade/colonialidade e seu impacto nos corpos dissidentes**

As ideias e experiências normalmente associadas ao conceito de modernidade são as de novidade, avanço, racionalidade científica, laicidade e secularismo. No entanto, Walter Benjamin (2018), em seus ensaios dedicados à História, faz duras críticas à modernidade, entendida como resultado do avanço do capitalismo e do aprofundamento das desigualdades sociais, bem como dos nacionalismos belicosos e suas xenofobias.

Por sua vez, os autores latino-americanos do grupo Modernidade/Colonialidade entendem que a modernidade surgiu com a conquista da América e o controle do Atlântico pela Europa entre os séculos XV e XVI. O sociólogo peruano Aníbal Quijano (2010), um dos principais representantes desse grupo, desenvolveu o conceito de "colonialidade do poder" para explicar os desdobramentos sociopolíticos da extinção do colonialismo. Segundo Quijano, a colonialidade consiste em um padrão global de dominação que representa a face obscura da modernidade que, além de suas características tradicionais, também vem acompanhada de aspectos problemáticos, como a concentração de poder, a exploração econômica e a subjugação de culturas não ocidentais. É necessário compreender a modernidade de forma crítica, levando em consideração os efeitos nefastos que ela pode trazer para diferentes grupos e regiões do mundo.

Uma contribuição significativa do grupo Modernidade/Colonialidade foi a sua habilidade em reunir e organizar de forma concisa discussões que estavam dispersas em diferentes autores da tradição do pensamento negro, assim como em outras tradições formuladas por autores oriundos do chamado Sul global. Os membros desse grupo foram capazes de analisar minuciosamente a estruturação do poder através da colonialidade e das diversas dinâmicas presentes no sistema-mundo moderno/colonial, examinando suas formas específicas de acumulação e exploração. Compreende-se, portanto, que a modernidade é um fenômeno global, no qual relações assimétricas de poder estão presentes, implicando no controle do trabalho, das práticas e das subjetividades dos povos dominados.

Os escritos dos pensadores martinicanos Frantz Fanon (2008) e Aimé Césaire (2010) tiveram um impacto significativo ao incorporar a questão da raça como uma dimensão essencial na estrutura do sistema-mundo moderno/colonial. O sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel (2019) argumenta que o racismo é o princípio fundamental que organiza, desde o interior, todas as relações de dominação da modernidade, desde a divisão internacional do trabalho até as hierarquias epistêmicas, sexuais, de gênero e religiosas. A decolonialidade<sup>2</sup>, nesse contexto, emerge como um campo de estudo composto por pensadores e intelectuais que analisam as heranças e imposições do pensamento moderno sobre povos, nações e territórios que carregam as marcas do processo civilizador ocidental em sua própria história.

No Ensino de História, pretendemos demonstrar como as relações musicais do fim do século XIX e início do XX assimilaram as transformações advindas da modernidade e como essas transformações atravessaram os corpos dissidentes. Não bastasse esses problemas conceituais que repercutem negativamente na educação básica, enfrentamos também o reflexo de uma espécie de hierarquização das fontes. A historiadora Lilia Schwarcz (2014) argumenta que as fontes iconográficas ocupam um papel de subalternidade na pesquisa, funcionando apenas como meras ilustrações em muitos casos. Contudo, as imagens têm autoria, tempo e agência. As imagens elaboradas em nossa mente são alimentadas, fortalecidas e reafirmadas por bancos de informações com as quais temos contato no nosso dia a dia. São sistemas de linguagens que passam a ser percebidos como realidades.

As fontes iconográficas no Ensino de História podem ser debatidas simultaneamente com outros tipos de documentos. Propomos trabalhar com uma fotografia do ano de 1879 da Banda de Música do Corpo Policial do Ceará, associada às informações dos livros de assentamentos da corporação sobre quem eram os seus integrantes e a descrição de suas atividades. Na imagem da primeira formação instrumental da banda de polícia aparecem 28 músicos mais o maestro ao centro segurando as partituras. Ao seu lado segurando uma corneta de pistões está o

---

<sup>2</sup> Primeira e Segunda Geração Pós-Colonial, Estudos Subalternos, Grupo Modernidade/Colonialidade e Pensamento Militantes/Intelectuais Negros (As)/Indígenas no Brasil.

contramestre. Nesta imagem são identificados 26 instrumentos assim distribuídos: Flauta (2), Requinta (2), Clarinete (3), Oficleide (4), Flicorno soprano (1), Corneta de pistões (4), Saxhorn mib (2), Saxhorn barítono (1), Eufônio [Saxhorn baixo] (2), Trombone de pistão (1), Bombardão [Tuba] (1), Bombo (1), Par de pratos (1), [Provável percussionista – 1 Caixa], Não identificado (2).

**Figura 1** – Banda de Música do Corpo Policial do Ceará (1879).



Fonte: Arquivo Miguel Ângelo de Azevedo - Nirez.

Essa fotografia nos apresenta diversas possibilidades de leitura, dentre as quais o levantamento de questões sobre a condição dos descendentes de negros e indígenas cearenses e a política de branqueamento no período que antecede a abolição. As bandas policiais militares instauradas a partir da primeira metade do século XIX permitiam uma maior mobilidade social, sobretudo na longa estiagem de 1877-1879, período em que se acentuou a falta de emprego e a degradação das condições da vida no sertão.

Nos livros de assentamento observamos que a maioria dos integrantes era registrada como *pretos e pardos*, na situação de trabalhadores livres ou escravizados.

Embora não haja um consenso na academia e nem nos movimentos sociais sobre um sistema de classificação étnico-racial, observamos que o branqueamento da população negra e indígena foi estrategicamente estimulado no fim do século XIX. Abdias do Nascimento (2016) retoma de maneira crítica às teses da *Geração de 1870*, que apostava ora na perversão<sup>3</sup>, no caso mais radical de Nina Rodrigues, ora na ideia do branqueamento. Para Abdias do Nascimento, o genocídio por branqueamento se expressava nas políticas imigratórias brasileiras, embasadas em teorias eugenistas, e no estupro de mulheres negras e indígenas, onde surgiu o limbo do pardo.

Para documentar esse branqueamento institucional, estatísticas demográficas foram realizadas em 1872, onde se passou a vigorar um sistema de classificação da cor com a utilização das seguintes categorias: branco, preto, pardo e caboclo. Nessa operação censitária os escravizados representavam 15,2% da população brasileira, destes 31% foram declarados como pardos. Segundo o historiador Eurípedes Funes (2007), no livro de venda de escravizados em Fortaleza para os anos de 1865 a 1872, a categoria pardo foi a mais referida depois da preta. Existia uma pressão sobre pessoas de cor: para o negro, a de afirmar-se como pardo; para o pardo, para afirmar-se como branco. Nas palavras de Abdias do Nascimento:

Aqueles nascidos de uniões entre pessoas de cor parda e negra são classificados como brancos; e através das reclassificações o grupo negro perde grande quantidade e ganha muito pouco, o grupo pardo ganha muito mais do que perde, e o grupo branco ganha muito e não perde nada (Nascimento, 2016, p. 90).

Há a necessidade de debater no Ensino de História esse não-lugar em que os pardos se encontram, que gera uma ausência de identidade e, conseqüentemente, a falta de consciência racial. Percebendo-se à margem do racismo, o silenciamento do pardo fornece as bases da opressão da branquitude brasileira. A ideia de que no Ceará não há

---

<sup>3</sup> Era a partir da miscigenação que se previa a loucura, se entendia a criminalidade, ou, nos anos 20, se promoviam programas *eugênicos de depuração*.

negros não se baseia somente na lógica perversa de associá-los à escravidão e esta ter sido pouco expressiva no estado, mas na tentativa de apagamento do negro e do indígena ao serem compelidos a se declararem pardos. Historicamente os pardos compartilham de uma situação socioeconômica semelhante a dos negros, mas sofrem menos discriminação racial por possuírem maior passabilidade. Passabilidade acontece quando uma pessoa classificada como membro de um grupo étnico-racial se incorpora em outro para escapar das convenções legais e sociais de segregação e discriminação.

Ao trabalhar com a imagem, estimulamos os estudantes à discussão sobre o papel desempenhado do passado no estudo de suas associações com o presente. Essa imagem tratada enquanto documento propicia ao estudante competências para refletir historicamente sobre o olhar universalista do homem, branco, heteronormativo e cisgênero e a tentativa de confinamento dos não-brancos em uma identidade supostamente homogênea. Na educação para as relações étnico-raciais é fundamental que os indivíduos pertencentes aos grupos sociais privilegiados em termos de *locus* social consigam desconstruir essas narrativas e compreendam que são beneficiados por essas opressões.

Os negros não se ocupavam apenas das manifestações culturais transmitidas oralmente, como os autos do rei congo, os sambas de areia, o bumba-meu-boi ou o maracatu. Observamos a presença marcante dos não-brancos na banda de música da polícia do Ceará, executando um repertório eclético ao contemplarem trechos de óperas, dobrados, marchas e outros gêneros musicais dançantes. Alguns desses instrumentistas não-brancos também eram compositores e pelo bom desempenho artístico ganharam patrocínio para concluírem os estudos em conservatórios de dentro e fora do país, como foi o caso do primeiro maestro da banda, Joaquim Manoel Borges.

Na iconografia dos figurinos militares do Brasil a representação dos instrumentistas que tocavam tambores nos regimentos é, em sua maioria, de *pretos* e *pardos* em relação a uma minoria branca. A inserção de não-brancos nesse tipo de função demonstra que a consequência dessa hierarquização dos instrumentos e suas práticas (os de origem europeia eram símbolos da modernidade e do progresso, enquanto

os de origem africana e indígena simbolizavam o atraso) legitimou como superior as epistemologias eurocêntricas, estruturando a música ocidental como modelo dominante. Não é à toa que o mestre de música Antônio José Correia foi criticado por um dos deputados por ter transformado o repertório da polícia em um *perfeito batuque* e logo foi substituído por um branco. Como disse Lélia Gonzalez: Quem possui o privilégio social possui o privilégio epistêmico (Gonzalez, 1984, p. 223).

Por fim, mobilizamos três trechos do ensaio *Traços Ligeiros sobre a evolução da música no Brasil em especial no Ceará*, de Zacarias Gondim, publicado 1903 em comemoração ao tricentenário de colonização do Ceará pelos portugueses. Para o seu uso no Ensino de História cabe ao docente analisar as condições de produção do documento escrito e envolver o discente nesse processo de investigação. Na formulação de hipóteses, o documento deve ser compreendido pelos alunos como o resultado de uma montagem das épocas sucessivas durante as quais ele foi manipulado.

Elementos tão heterogêneos, em convivência com os indígenas, povo selvagem, sem crenças nem lei, de vida nomada, só poderiam produzir a perversão dos costumes, em alto grau, como sucedeu. E como se isto não bastasse ainda, veio por sua vez, reforçar este exercito *sui generis* a introdução da colônia africana, povo boçal, para completar a obra da destruição dessa nova Babel, fazendo assim paralisar, por muito tempo o progresso de um país de tanto futuro. Assim como existem diferentes raças, com índoles e costumes diversos, assim também a sua literatura, sua música etc.etc., tem uma feição especial, de acordo com os seus caracteres (Gondim, 1903, p. 8).

O nacionalismo de um povo nasce com elle, manifesta-se espontaneamente, tomando uma feição característica, original que o distingue de outro qualquer, embora haja entre elles algum ponto de contacto. Esta afinidade, porem, não poderá ser confundida senão após um longo espaço de tempo de convivência mutua, um cruzamento de raça, donde possa resultar o apparecimento de um povo novo, por assim dizer, que se identifique de tal forma a estabelecer novos hábitos, novos costumes, formando, enfim, uma nova personalidade, que embora participando de raças diferentes, apresente uma entidade especia (Gondim, 1903, p. 14).

[...] Cumpre, portanto, que o governo facilite os meios, elevando a

arte de nosso paiz, subvencionando os estabelecimentos particulares, que se possam crear, theatros e outros tantos núcleos de instrucção superior da musica. Não se pode ser um bom musico sem a freqüência de boas escolas, sem a audição de boas musicas, que é o que desenvolve o gosto e encaminha-o para os grandes comettimentos. O Brasil precisa progredir porque tem sede de glória e esta só lhe pode advir pelas letras, pela sciencia e pelas artes! (Gondim, 1903, p. 19).

O ensaio de Zacarias Gondim (1903) foi publicado em um período cujo debate em torno da construção de um sentimento de nacionalidade com base na cultura brasileira se tornava relevante. Este debate, que se embasava na influência exercida pelas teorias e doutrinas raciais europeias, expressava-se em sua obra por meio da música numa preocupação sistemática com a origem multirracial do povo brasileiro, percebida como fonte de contradições sociais e obstáculo à construção da nossa identidade. Zacarias Gondim nasceu em 1851 na cidade de Sobral e atuou como maestro, sendo um dos responsáveis pela orquestração do *Hino do Ceará*. Para além das suas atividades com música, formou-se em Direito e trabalhou como diretor do Asilo dos Alienados da Parangaba.

Os trechos do ensaio sugerem que Zacarias Gondim estava alinhado a ideias de autores como Nina Rodrigues. *A Escola Tropicalista*, capitaneada por Nina Rodrigues e por outros bacharéis da Faculdade de Medicina da Bahia, dedicava-se à pesquisa das doenças tropicais que acometiam as populações pobres do país, sobretudo os negros escravizados. Eles concluíram que a herança racial não era apenas chave para a predisposição a certas doenças, mas que os africanos e os povos miscigenados eram também mais predispostos à criminalidade. Desse modo, eram adeptos do darwinismo social, do suposto que existiria entre as raças uma diferença imensa, essencial, ontológica, e que, por isso, a mestiçagem existente no Brasil geraria um país fracassado. A raça, ou melhor, a mistura delas explicaria não apenas a criminalidade, mas a loucura e a degeneração.

Isto posto, o conceito de raça deve ser compreendido no Ensino de História como um dos alicerces da construção de um nacionalismo que deseja delimitar as fronteiras

de uma cultura que procura se impor como legítima, levando aqueles socialmente situados no lado oprimido da diferença colonial a pensarem epistemicamente como os que se encontram em posições dominantes. Karl Friedrich Philipp von Martius e Adolfo de Varnhagen foram ao encontro de paradigmas eurocêntricos hegemônicos que se assumiam como universais, desinteressados e não situados, marcado por um discurso de hierarquias raciais, que assim como os de classe, de gênero e sexuais, incidem sobre os corpos.

O naturalista alemão Philipp von Martius (1845) apresentou seu ensaio *Como se deve escrever a história do Brasil*, ganhador do concurso do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, para a eleição do melhor manual sobre como deveria ser escrita a História do Brasil. Deste ensaio nasceu a metáfora das três raças, unidas e purificadas pelo caudaloso rio da herança portuguesa, que absorveu os pequenos afluentes da raça negra e indígena. Adolfo de Varnhagen (1854) consolida também uma versão fundadora e sustentadora da doutrina do branqueamento como forma de extinção dos povos originários e negros, na sua *História geral do Brasil*, encomendada pela Coroa. Nessa História, os indígenas são dignos de epítetos tais como gentes vagabundas, bestas falsas e infiéis. Em relação aos africanos trazidos como escravizados, ele afirma que fizeram muito mal ao país, com seus costumes pervertidos, seus hábitos indecorosos e despudorados.

Embora Zacarias Gondim estivesse interessado em apontar os problemas oriundos dessa mistura, ele procurava uma alternativa para não diagnosticar a falência da nação e, conseqüentemente, da nossa identidade que se manifestava na cultura. O seu posicionamento em relação à miscigenação entre os diferentes grupos étnico-raciais indica que a construção de uma nova nação ocorreria ao passo que as *raças inferiores* fossem assimiladas pela raça branca. A música brasileira na verdade seria um plano para o futuro, ou seja, no processo de branqueamento da sociedade. Para o autor, é na esteira da evolução social que poderão ser eliminados os estigmas das *raças inferiores*, o que politicamente coloca a construção de um Estado nacional como meta e não como realidade presente.

## Metodologia

Na aprendizagem escolar, o conhecimento é apresentado de maneira simplificada e adaptada às necessidades dos alunos. Isso significa que a maneira como os conceitos são ensinados tende a se distanciar das nuances e complexidades presentes no campo acadêmico. Nesse sentido, as fontes utilizadas no processo de aprendizagem se transformam em recursos didáticos, uma vez que são selecionadas e adaptadas para atender aos objetivos do ensino da história. Essas fontes podem incluir textos, imagens, músicas, documentos históricos, vídeos e outros materiais relevantes. No entanto, é importante ressaltar que as fontes não são aplicadas apenas como um recurso para transmitir informações aos alunos. Elas também são usadas para promover a reflexão, o questionamento e o debate sobre os temas estudados.

Os alunos são incentivados a formular perguntas e a investigar as diferentes perspectivas e interpretações presentes nas fontes. O uso adequado das fontes como recurso didático contribui para uma aprendizagem mais significativa, permitindo que os alunos desenvolvam habilidades de análise crítica, interpretação e contextualização do conhecimento histórico. Assim, mesmo que haja uma diferença entre a significação do conceito no conhecimento escolar e no saber acadêmico, o uso das fontes como recursos didáticos pode ajudar a aproximar essas duas dimensões e enriquecer o processo de aprendizagem.

De acordo com os debates atuais em torno do conhecimento histórico, ser instrumentalizado em História passa por uma compreensão contextualizada do passado, com base na evidência disponível, e pelo desenvolvimento de uma orientação temporal que se traduza na interiorização de relações entre o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado. As instrumentalizações em História que, numa perspectiva de progressão gradual se exigem aos jovens distintos níveis de escolaridade, aos cidadãos comuns, aos professores de História ou aos historiadores, poderão sintetizar-se assim:

Interpretação de fontes: “ler” fontes históricas diversas – com suportes diversos, com mensagens diversas; cruzar as fontes nas suas mensagens, nas suas intenções, sua validade; selecionar as fontes com critérios de objetividade metodológica, para confirmação ou refutação de hipóteses descritivas e explicativas. Compreensão contextualizada: entender – ou procurar entender – situações humanas e sociais em diferentes tempos, em diferentes espaços; relacionar os sentidos do passado com as suas próprias atitudes perante o presente e a projeção do futuro; levantar novas questões, novas hipóteses e investigar – o que constitui, em suma, a essência da progressão do conhecimento. Comunicação: exprimir a sua interpretação e compreensão das experiências humanas ao longo do tempo com inteligência e sensibilidade, utilizando a diversidade dos meios de comunicação atualmente disponíveis (Barca, 2018, p. 78).

Uma maneira de melhorar o ensino e aprendizagem da História é desenvolver essas competências por meio do conhecimento histórico, reconhecendo que existem múltiplas explicações e narrativas sobre o passado. No entanto, não se deve aceitar o relativismo absoluto de todas as explicações, mas sim entender a objetividade dos processos históricos. Para construir esse conhecimento histórico, a teoria desempenha um papel fundamental na orientação metodológica. Segundo Jörn Rüsen (2010), é importante posicionar os referenciais teóricos no processo de seleção dos conteúdos escolares, não apenas como forma de participar de debates acadêmicos, mas como uma necessidade para o trabalho docente que ocorre constantemente na escola.

Isso significa que os professores de História precisam ter uma base teórica sólida ao selecionar os temas e conteúdos que serão ensinados aos alunos. Essa base teórica serve como um guia para orientar as escolhas pedagógicas, permitindo que os estudantes tenham acesso a diferentes perspectivas e interpretações históricas. Além disso, é importante que os professores se mantenham atualizados sobre as discussões e debates acadêmicos, para que possam oferecer aos alunos uma visão abrangente e crítica da História. Isso envolve estar ciente das novas abordagens teóricas e das diferentes interpretações que surgem ao longo do tempo.

Ao adotar essa abordagem, o Ensino da História se torna mais enriquecedor tanto para os professores quanto para os alunos. Os estudantes terão a oportunidade de desenvolver habilidades críticas de análise e interpretação, enquanto os educadores

serão capazes de fornecer uma educação histórica mais contextualizada e significativa. Para o historiador, os documentos ou fontes são a matéria-prima de seu ofício. Ao se debruçar sobre uma fonte, o pesquisador tem em mente que o registro que ele tem em mãos é um objeto de produção humana e que, portanto, ele tem vários processos de elaboração e de apropriação. Uma fonte é um indício, um registro, um elemento que nos possibilita apontar perspectivas e possibilidades de construção dentro da pesquisa. No Ensino de História o estudante não tem domínio dessa operação historiográfica, que articula um lugar, procedimentos e um texto.

Partindo dessa perspectiva, iniciamos com o levantamento de ideias que os alunos possuem previamente sobre o tema. Esses temas são apresentados por meio das seguintes questões suleadoras<sup>4</sup>: I. Como a música auxilia na compreensão dos impactos provocados pela inserção da modernidade nos corpos dissidentes? II. De que modo a perspectiva decolonial pode ser operada no Ensino de História? Os conceitos históricos são compreendidos gradualmente, a partir da relação com os conceitos do senso comum que o sujeito experiencia. O contexto cultural e as mídias são fontes de conhecimento que devem ser levadas em conta como ponto de partida para a aprendizagem histórica.

### **Considerações finais**

Formulamos neste artigo possibilidades de usos de fontes relacionadas à música como recurso didático em sala de aula para uma educação antirracista e decolonial, examinando o período conhecido como *Belle Époque* cearense, entre o final do século XIX e início do século XX. Na perspectiva da decolonialidade, o texto discute a influência do racismo na estruturação da modernidade e a consequente exclusão e opressão das populações negras e indígenas e seus descendentes. A análise das fontes iconográficas e literárias, bem como a discussão sobre a política de branqueamento e o não-lugar ocupado pelos pardos na sociedade brasileira, têm como objetivo promover a reflexão sobre as narrativas dominantes, o privilégio social e epistêmico, a opressão da

---

<sup>4</sup> Optei por usar o termo sulear porque este, creio, problematiza e contrapõe o caráter ideológico do termo nortear, dando visibilidade à ótica do sul como uma forma de contrariar a lógica eurocêntrica, nos desvinculando ou nos desarraigando do norte como referência universal.

branquitude e a falta de consciência racial. A abordagem metodológica envolve a interpretação das fontes, a compreensão contextualizada e a comunicação dos conhecimentos históricos, buscando desenvolver habilidades críticas e estimular o debate e a investigação dos alunos.

### Referências

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do projeto a avaliação. *In.*: OLIVEIRA, Thiago Augusto Divardim de (org.). **Pensamento Histórico e Consciência Histórica**. Curitiba: W.A. Editores, 2018.

BENJAMIN, Walter. **O anjo da história**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2018.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. São Paulo: Veneta, 2020.

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

FUNES, Eurípedes Antônio. **Negros no Ceará**. *In.*: SOUZA, Simone de (Org.). *Uma nova história do Ceará*. 4. ed. ver. e atual. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2007.

GONDIM, Zacarias. **Traços ligeiros sobre a evolução da música no Brasil em especial no Ceará**. *In.*: *Commemorando o Tricentenário do Ceará*. Fortaleza: Typographia Minerva, 1903.

GONZALEZ, Lélia. **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano: Ensaios, Intervenções e Diálogos**. Rio Janeiro: Zahar, 2020.

MARTIUS, Carl Friedrich Phillip von. Como se deve escrever a história do Brasil. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**, 6 (24), jan. 1845.

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



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

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (org.). **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Editora da UFPR, 2010.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1931**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

VARNHAGEN, Francisco Adolfo de. **História Geral do Brasil**. Rio de Janeiro: Edições Melhoramentos, 1907.