

**RESISTÊNCIA E REEXISTÊNCIA PARA CONSOLIDAR UMA EDUCAÇÃO
ANTIRRACISTA E DESCOLONIZADORA NO BRASIL: O GRITO DOS
EXCLUÍDOS**

**RESISTANCE AND REEXISTENCE TO CONSOLIDATE ANTI-RACIST AND
DECOLONIZING EDUCATION IN BRAZIL: THE CRY OF THE EXCLUDED**

**RESISTENCIA Y REEXISTENCIA PARA CONSOLIDAR LA EDUCACIÓN
ANTIRRACISTA Y DESCOLONIZADORA EN BRASIL: EL GRITO DE LOS
EXCLUIDOS**

Letícia Araújo da Silva¹
Celeste Aurora da Nóbrega Calixto²
Cauê Almeida Galvão³

RESUMO

Comumente é abordado um clichê social de que “a saída se faz pela educação”. No entanto, se faz necessário questionar: qual educação? Pois como o educador Carlos Rodrigues Brandão, anuncia em sua obra, não há uma única fórmula ou um único modelo de educação, logo, são educações, e se alguma está pautada no racismo a desumaniza. Assim, este artigo tem como objetivo: escavar a categoria “antirracismo” através do debate acerca da importância de uma educação decolonial valorativa do povo preto e não-branco. Com uma pesquisa dividida em três relevâncias: I) Analisar o cenário atual no que concerne a luta antirracista considerando o contexto histórico da educação brasileira e o avanço das políticas públicas; II) Levantar comparativo entre livros didáticos de escolas públicas e particulares em uma perspectiva de como o negro aparece: como é retratado? e III) Apresentar formas de solucionar a formação educativa dos sujeitos, em via de um processo de ensino-aprendizagem antirracista. Para tanto, a metodologia está embasada na Análise Crítica do Discurso de Ruth Wodak em que se firma no reconhecimento do discurso a desconstrução de concepções naturalizadas e revelação dos sistemas de opressão, assim, a análise da linguagem torna-se um local de luta e poder social. Em suma, contrapondo às leis abolicionistas para “inglês ver”, a alteração da LDB pela lei nº10.639 deve ser firmada na prática hodierna dos educadores(as) em ações afirmativas.

Palavras-chave: discurso; educação brasileira; ensino-aprendizagem antirracista; livros didáticos; povo preto.

¹ Graduanda em Direito pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte no Centro de Ensino Superior do Seridó (UFRN/CERES). Integrante dos Sistemas de Justiça, Violência e Direitos Humanos (JUSVIDH) e do Grupo de Estudos e Pesquisas da Educação em Paulo Freire (GEPEPF). Associada a Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos (ReBEDH). <https://orcid.org/0009-0000-6019-4837>, celeste.aurora.144@ufrn.edu.br

² Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte no Centro de Ensino Superior do Seridó (UFRN/CERES) campus Caicó – RN. Atuou no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/UFRN/CERES) em 2023. No ano de 2024 participou do Grupo de Estudos e Pesquisas da Educação em Paulo Freire (GEPEPF/UFRN/CERES). Estudiosa e pesquisadora das Relações Étnico-Raciais. <https://orcid.org/0009-0002-5808-4414>, leticia.silva.148@ufrn.edu.br.

³ Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Historiador e Pedagogo. Pesquisador do Grupo Pesquisa Educação e Drogas (GPED/UERJ) e do Laboratório de Educação, Novas Tecnologias e Estudos Étnico-Raciais (UFRN/CERES). Fundador do Observatório de Política e Educação para as Drogas em Abya Yala (OPEDAY). <https://orcid.org/0000-0002-6019-3903>, caualmeidagalvao@gmail.com

ABSTRACT

A social cliché is commonly used that states that “education is the way out.” However, it is necessary to ask: what kind of education? Because, as educator Carlos Rodrigues Brandão states in his work, there is no single formula or model of education; therefore, there are types of education, and if any of them are based on racism, they dehumanize it. Thus, this article aims to: explore the category of “anti-racism” through a debate about the importance of a decolonial education that values black and non-white people. The research is divided into three areas of relevance: I) To analyze the current scenario regarding the anti-racist struggle, considering the historical context of Brazilian education and the advancement of public policies; II) To compare textbooks from public and private schools from the perspective of how black people appear: how are they portrayed? and III) To present ways to solve the educational training of individuals, through an anti-racist teaching-learning process. To this end, the methodology is based on Ruth Wodak's Critical Discourse Analysis, which focuses on recognizing discourse, deconstructing naturalized conceptions, and revealing systems of oppression. Thus, the analysis of language becomes a site of struggle and social power. In short, in contrast to the abolitionist laws for show, the amendment of the LDB by law no. 10.639 must be established in the current practice of educators in affirmative actions.

Keywords: discourse; Brazilian education; anti-racist teaching-learning; textbooks; black people.

RESUMEN

Se utiliza comúnmente un cliché social que dice que “la salida es la educación”. Sin embargo, es necesario preguntarse: ¿qué educación? Como anuncia el educador Carlos Rodrigues Brandão en su obra, no existe una fórmula o modelo único de educación, por lo tanto, hay educaciones, y si alguna de ellas se basa en el racismo, la deshumaniza. Así, este artículo tiene como objetivo: explorar la categoría “antirracismo” a través del debate sobre la importancia de una educación decolonial que valore a las personas negras y no blancas. Con investigación dividida en tres áreas de relevancia: I) Analizar el escenario actual de la lucha antirracista considerando el contexto histórico de la educación brasileña y el avance de las políticas públicas; II) Hacer una comparación entre los libros de texto de escuelas públicas y privadas desde la perspectiva de cómo aparecen las personas negras: ¿cómo son retratadas? y III) Presentar formas de solucionar la formación educativa de los sujetos, a través de un proceso de enseñanza-aprendizaje antirracista. Para ello, la metodología se basa en el Análisis Crítico del Discurso de Ruth Wodak, que se centra en reconocer el discurso, deconstruir concepciones naturalizadas y revelar sistemas de opresión. De este modo, el análisis del lenguaje se convierte en un lugar de lucha y de poder social. En síntesis, en contraposición a las leyes abolicionistas para “que los ingleses vean”, la alteración de la LDB por la ley nº10.639 debe establecerse en la práctica actual de los educadores en acciones afirmativas.

Palabras clave: discurso; Educación brasileña; enseñanza-aprendizaje antirracista; libros de texto; gente negra

INTRODUÇÃO

A formação do “eu” está envolvida diretamente com um coletivo. Logo, para pensar caminhos educativos, se faz necessário entender como o racismo estrutural perpassa mentes e corpos em sua subjetividade perante a sociedade atual. Em um processo de história única, ou seja, a não presença de histórias múltiplas em uma

narrativa, faz com que a invisibilidade constante de outras nuances, sejam martirizadas culturalmente e temporalmente minimizadas entre vivências.

As instituições educativas são um espaço aberto para a convivência de diferentes grupos sociais com suas culturas, hábitos, fenótipos e ancestralidades, e, devem em suas metodologias de ensino humanizar-se tanto em teoria quanto na prática, não podendo em nenhuma hipótese presenciar o racismo violador de existências e permanecer no silenciamento. Pois, como ente governamental que mais alcança a sociedade em sua totalidade, a mesma tem poder transformador no presente e germinativo em futuros antirracistas, opondo-se a qualquer prática de discriminação e segregação.

Assim, este artigo busca por ampliar as compreensões da categoria "antirracismo" por meio do debate acerca da importância de uma educação decolonial valorativa do povo preto e não-branco, levando em consideração o contexto da educação brasileira e dos processos de exploração sócio-históricos. Perpassando por três relevâncias de escrita, o trabalho apresenta uma análise acerca do cenário atual no que concerne a luta antirracista, considerando o contexto histórico da educação brasileira e o avanço das políticas públicas; um levantamento comparativo entre livros didáticos de escolas públicas e particulares em uma perspectiva de como o negro aparece: como é retratado? E apresenta possibilidades de solucionar a formação educativa dos sujeitos, por meio de um processo de ensino-aprendizagem antirracista e uma compreensão social racializada da realidade.

Para tal análise, optou-se pela metodologia da Análise Crítica do Discurso (ACD) de Ruth Wodak (2000) que através de uma análise causal, a mesma desvela práticas sociais ideológicas, tornando-as perceptíveis. Tendo em vista que para a identificação do discurso carrega-se estratégias de análise: como o contexto de surgimento; perfil autoral, ou seja, quem elaborou; quais os desdobramentos diante da sociedade; e os motivos presentes para a declaração da obra. Assim, realizamos a análise dos livros didáticos.

Constata-se ao longo da história brasileira, mudanças significativas como as articuladas pelo (Movimento Negro Unificado) que alteraram a falaciosa e eurocêntrica história única do território, abrindo espaços para debates antirracistas no país e modificando posturas que possibilitaram conquistas reais como a Lei nº 10.639/03 que traz a obrigatoriedade do ensino “História e Cultura Afro-Brasileira”. Urge que os livros didáticos, tanto da rede pública quanto da rede privada, passem por novas diagramações em uma perspectiva valorativa dos povos pretos e não brancos e com a prática direta de

descolonização do sistema de ensino-aprendizagem. Logo, para que haja uma realidade humanizada, ressalta-se a fala de Ribeiro (2019, p.34): “A mudança da sociedade não se faz apenas com denúncias ou com repúdio moral do racismo: depende, antes de tudo, da tomada de posturas e da adoção de práticas antirracistas”.

METODOLOGIA

Tendo em vista que a educação não se faz no isolamento, este trabalho busca contribuir com o movimento de rede na pesquisa-reflexiva diante da de(s)colonização, com acesso aos educadores(as) da nação, servindo como referência crítica, em especial diante do uso dos materiais didáticos. Para isso, este estudo seguiu a premissa metodológica do sistema de fichamento de textos autorais com renome forte acerca da temática aqui supramencionada, tendo como guia a Análise Crítica do Discurso – ACD sob a ótica de Ruth Wodak, “a ACD almeja investigar criticamente como a desigualdade social é expressa, sinalizada, constituída, legitimada, e assim por diante, através do uso da linguagem (ou no discurso).” (WODAK, 2004a, p.225). Segundo a própria Ruth: Ruth Wodak (2004, p.225) “três conceitos são indispensáveis para a ACD: o conceito de poder, o conceito de história e o conceito de ideologia.”

Uma vez que, o discurso é uma reprodução imbuída de ideologias, utilizar dessa metodologia é uma tentativa de “reduzir a opacidade” (Wodak, 1990). Assim seguimos, da seguinte forma: I) Estruturação dos dados: organização correlata entre conceitos e autores, em outras palavras, levantamento do repertório a partir dos conceitos almejados que são a de(s)colonização, história única e educação antirracista; II) Identificação dos macrotópicos e subtópicos: nesse momento se estabelece o diálogo entre a teoria e os dados, em especial na análise dos livros didáticos, e o auxílio teórico dos autores decoloniais; III) Identificação das estratégias discursivas: perceber a forma utilizada de persuasão, ao reforçar um discurso ligando-se a interesse e contexto social; IV) Desnaturalização de processos operantes na sociedade em que representam a opressão a determinados grupos, neste caso, mentes colonizadas e as práticas reincidentes de ignorância perante uma educação antirracista.

UMA BREVE HISTÓRIA DA LUTA ANTIRRACISTA NO BRASIL CONSIDERANDO O AVANÇO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

É imprescritível compreender os processos de exploração históricos que alicerçaram a trajetória da população negra no Brasil, como também as políticas

públicas efetivas conquistadas através da luta do (Movimento Negro Unificado) No entanto, antes de tudo, é pertinente entender o conceito de racismo e como vem se estruturando ao longo dos tempos. Logo, o filósofo Sílvio Almeida, em seu livro intitulado *Racismo Estrutural*, menciona que o racismo é uma problemática estrutural que está arraigada nas raízes da sociedade brasileira.

Em resumo: o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. (Almeida, 2019, p.33)

Para o autor, o racismo se divide em três concepções distintas, sendo elas a concepção individualista, a concepção institucional e a concepção estrutural. A concepção individualista pode ser definida, de acordo com Almeida (2019, p.25), “uma irracionalidade a ser combatida no campo jurídico por meio da aplicação de sanções civis, indenizações, por exemplo, ou penais”. Desse modo, a concepção individualista é mais perceptível, pois o racismo se debruça nos gestos, ações e atitudes. Entretanto, ter em mente somente essa concepção de racismo torna-se limitante. Por isso, é necessário pensar o racismo, sobretudo, a partir da concepção institucional e estrutural.

O racismo não se resume a comportamentos individuais, mas é tratado como resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios com base na raça. (Almeida, 2019, p.25)

Logo, é possível ressaltar que o racismo vai além de uma problemática individual, posto que as próprias instituições também reproduzem o racismo, privilegiando uma única raça e até mesmo um único grupo social. É tanto que as pessoas que ocupam os melhores cargos dentro das instituições geralmente são brancas. Inclusive, o racismo dentro das instituições escolares se reproduz de forma oculta nos currículos escolares e nos livros didáticos de História alicerçados por falácias eurocêntricas. Segundo Almeida (2019, p.31), as instituições são racistas porque a sociedade é racista. Nessa perspectiva, a sociedade brasileira, sendo estruturalmente racista, tende a influenciar todas as relações humanas existentes, entre elas as sociais, educacionais, econômicas, políticas e jurídicas.

É relevante pensar que os estudantes passam a maior parte do seu tempo nas instituições escolares. Infelizmente, a escola ainda é um dos lugares onde os estudantes mais sofrem racismo e muitos dos casos são ignorados. Assim, é importante que o

racismo não seja naturalizado dentro do espaço escolar ou que, menos ainda, seja considerado uma brincadeira. O filósofo Silvio Almeida, novamente nos atenta que:

É dever de uma instituição que realmente se preocupe com a questão racial investir na adoção de políticas internas que visem: a) promover a igualdade e a diversidade em suas relações internas e com o público externo – por exemplo, na publicidade; b) remover obstáculos para a ascensão de minorias em posições de direção e de prestígio na instituição; c) manter espaços permanentes para debates e eventual revisão de práticas institucionais; d) promover o acolhimento e possível composição de conflitos raciais e de gênero (Almeida,2019,p. 32).

É imprescindível que instituições escolares tomem uma postura para essa problemática estrutural, pense em soluções que resultem em uma sociedade antirracista, decolonial e emancipativa para os povos historicamente colonizados. Torna-se cada vez mais evidente a necessidade de educação antirracista e descolonizadora nas instituições escolares brasileiras, a fim de potencializar todas as existências. A trajetória da população negra no Brasil foi alicerçada por diversos acontecimentos históricos, os quais muitos foram silenciados/apropriados/apagados ao longo dos tempos. Lamentavelmente, dentro das instituições escolares, existem muitas presenças ausentes da memória do povo negro que tanto contribuíram para a história nacional do Brasil.

Salvo algunas excepciones, son recurrentes descripciones históricas relacionadas con la matriz sociocultural negra estructuradas, por un lado, desde ausencias que se definen principalmente por el no abordaje de África como referente geográfico e histórico de herencias culturales y sociales relevantes en la colonia y, por otro lado, desde presencias-ausentes en las que lo negro se estereotipa, se reduce y esencializa a la esclavitud, al tiempo que se da un ocultamiento de sus prácticas políticas y sociales de acción y resistencia. (IBAGÓN, 2016, p.124)

É essencial mencionar que a história do povo negro e não-branco não começa durante a colonização e escravidão. Antes desses processos de dominação, a população negra se autogovernou por si só, viviam suas culturas e eram grandes produtores de conhecimento. Dessa maneira, o povo negro não veio de escravos como a história única, eurocêntrica e universal costuma contar. Ao longo do tempo, a história do povo negro foi contada a partir da chegada dos europeus ao Brasil. Os colonizadores são representados como os grandes descobridores de territórios e salvadores da pátria. Enquanto os povos indígenas e africanos são representados como seres inferiores, sem almas, selvagens, primitivos, incivilizados e parados no tempo. No entanto, essa é uma história eurocêntrica que valoriza somente a ótica do colonizador. O que concerne à seguinte fala da obra, Deciviliza-te:

Os elementos construídos no processo de consolidação e forjamento de uma história oficial [...] são frutos de uma constante disputa de poder narrativo e de determinação, que terminam por definir o que fica e o que sai da aparente oficialidade do conjunto de fatos e narrativas que se quer implementar como a “versão oficial” dos elementos histórico-estruturais de uma sociedade. (Galvão, 2024, p.24)

Assim, omitir histórias no processo de ensino e na dinâmica social é um instrumento para a opressão de povos e a marginalização de corpos e suas origens. A luta antirracista é uma força levantada contra o poder narrativo, mostrando para a sociedade brasileira, suas raízes que devem ser respeitadas e valorizadas em meio a um crescimento saudável e humano, tanto nas relações cidadãs, como no ordenamento jurídico, tanto quanto, no se fazer educação. Historicamente, o Período denominado Colonial no Brasil foi marcado pelos processos de dominação, colonização de mentes e corpos, genocídio, estropo, violência e invasão de territórios. Com efeito, alguns desses processos se mantêm vivos até os dias atuais, influenciando a vida das pessoas negras no Brasil.

Essa invasão continua, assim como perdura até hoje a invenção fantasiosa de um passado que não existiu, um passado mítico, idealizado, que serve apenas para justificar ou encobrir formas de dominação do presente, como o racismo, o sexismo e a economia extrativista controlada por uma pequena elite, estruturadas ainda como no antigo sistema colonial (Milanez, 2021, p.9)

Nessa perspectiva, a invasão de territórios é um dos processos históricos que não chegou ao fim, uma vez que os povos originários continuam a sofrer com as expulsões forçadas, diáspora no próprio território, presença de garimpos ilegais, massacres e ataques constantes em suas terras. Outrossim, os padrões coloniais também se mantêm vivos na atualidade. Isso, por meio das colonialidades do poder, do ser e do saber definindo o que é superior e inferior na sociedade brasileira.

A história oficial costuma contar que foi Pedro Álvares Cabral quem descobriu o Brasil. Porém, o Brasil não foi descoberto, foi invadido e conseqüentemente inventado. Segundo Milanez (2021, p.9), o Brasil e a América não são descobertas nem “achamentos”; são invenções históricas e construções culturais. Logo, o descobrimento do Brasil não passa de um mito reproduzido pelo pensamento europeu, a fim de encobrir um passado que precisa ser resgatado. Em vista disso, é extremamente importante que os povos negros e não-brancos tenham voz, espaços e a oportunidade de contarem suas histórias violentadas por séculos.

Segundo Albuquerque (2006, p.176), depois da abolição da escravidão nos Estados Unidos, em 1865, Brasil e Cuba eram os únicos países que ainda mantinham a exploração do trabalho escravo nas Américas”. Assim, o Brasil foi um dos últimos países a abolir a escravidão e os europeus passaram séculos lucrando com a mão-de-obra escrava do povo negro. No entanto, está abolição só aconteceu devido aos europeus perderem o controle do território e aos inúmeros levantes de resistência contra a escravidão. Nesse contexto, a lei responsável por proibir a escravidão no Brasil foi a Lei Áurea n°3.353,13, sancionada no dia 13 de maio de 1888. Logo após esta lei entrar em vigor, o povo negro foi deixado sem nenhuma assistência, sem acesso a direitos e ainda teve que enfrentar a Lei dos Vadios conforme descrito:

Ainda é importante ressaltar que mesmo em 1888 via Lei de 13 de Maio e o início da abolição da escravatura não trouxe a liberdade prometida, já que, em 1890, a Lei dos Vadios criminalizava aqueles sem moradia ou emprego fixo, o que resultava em punições para o ex-escravizados, reforçando o ciclo de marginalização e exclusão. (BRITO, 2024, p. 9)

O Movimento Negro Unificado teve um papel fundamental na busca por justiça social e na conquista de leis que combatessem não apenas o racismo estrutural, mas também as desigualdades raciais. Esta organização política tem ampliado os debates sobre a inclusão do povo negro na sociedade e vem lutando pela desconstrução do mito da Democracia Racial. Infelizmente, um mito que muitos acreditam, principalmente pela forma como nos ensinam a história no nosso país.

Salienta-se ainda que no ano de 1988 foi criado o Instituto da Mulher Negra (GELEDÉS). Esta instituição política objetiva tanto combater o racismo estrutural, como oferecer apoio às mulheres negras vítimas de violência. Nesse mesmo ano, foi promulgada a Constituição Federal de 1988 que estabelece no inciso XLII e no Artigo 5° que “a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei” (BRASIL, 1988). No ano de 2003, foi promulgada a Lei n° 10.639, responsável por tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira em todas as instituições escolares públicas e particulares. Além disso, a lei ordena que seja trabalhado a História e Cultura Afro-Brasileira em todo currículo escolar.

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B: "Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

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

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (BRASIL, 2003)

A promulgação da lei 10.639 de 2003 foi uma grande conquista para população negra, pois obrigou as instituições escolares a apresentarem para os educandos as contribuições do povo negro na construção do Brasil, a cultura afro-brasileira e a história do Continente Africano na formação da humanidade. A propósito, o Brasil é um país formado por maioria negra e que herdou uma enorme herança cultural repleta de valores, línguas, culturas, religiões e costumes do Continente Africano. Infelizmente, ainda existe uma grande resistência para essa herança ser aceita, até porque tudo que é negro passa pela demonização e inferiorização devido ao racismo estrutural.

A população afro-brasileira e indígena vem resistindo e reexistindo há séculos para manter suas culturas, línguas, costumes, religiões e saberes vivos. Felizmente, no dia 10 de março de 2008 foi sancionada a Lei nº 11.645. Nessa conjuntura, a lei obriga todas as escolas do Brasil a incluírem nos currículos escolares o estudo da história, cultura afro-brasileira e indígena.

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação: “Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (NR) (BRASIL,2008)

São muitos os desafios, as lacunas e as fragilidades que corroboram para que essas leis saiam do papel e sejam aplicadas na prática. Contudo, falta fiscalização por

parte das autoridades, os currículos ainda são eurocêntricos e existe uma presença ausente da história da população negra nos livros didáticos de História.

Estas leis, só são trabalhadas no dia dos povos indígenas e no dia da consciência negra reforçando a Pedagogia da Data. Apesar de a lei ser colocada em prática, ela é efetivamente de forma estereotipada e folclorizada. Por isso, é pertinente afirmar que o povo negro não quer representação, mas sim, representatividade durante todo o ano letivo e currículo escolar. No momento em que essas leis são trabalhadas de forma estereotipada, só reforçam as discriminações e preconceitos existentes.

Ao se ensinar sem questionar, e quando surgem mudanças e demandas sociais como a Lei 11.645 de 2008 que torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira, faz-se de conta que denomina muito bem o professor colombiano Nilson Javier Ibagón Martín uma presença ausente, ou seja, um tema que está dentro do ambiente escolar, mas que é apresentado ao estudante sem a determinada importância, ou concentrando-se apenas no processo linearizado histórico eurocêntrico apontado acima. Dessa forma, o assunto está no currículo escolar, mas a discussão efetiva do tema é ausente, ou estereotipizada. (Galvão, 2019, p.88)

No dia 29 de agosto de 2012, foi sancionada a Lei de Cotas de nº 12.711/2012. Atualmente, esta lei vem mudando a realidade do povo negro no Brasil, pois vem amenizando as desigualdades raciais e aumentando o índice de pessoas negras dentro das universidades públicas. Porém, as universidades continuam sendo espaços embranquecidos com currículos e estruturas eurocêntricas.

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos, indígenas e quilombolas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (Redação dada pela Lei nº 14.723, de 2023)

§ 1º No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo, as remanescentes deverão ser destinadas, primeiramente, a autodeclarados pretos, pardos, indígenas e quilombolas ou a pessoas com deficiência e, posteriormente, completadas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escola pública. (Redação dada pela Lei nº 14.723, de 2023)

§ 2º Nos concursos seletivos para ingresso nas instituições federais de ensino superior, os candidatos concorrerão, inicialmente, às vagas disponibilizadas para ampla concorrência e, se não for alcançada nota para ingresso por meio dessa modalidade, passarão a concorrer às vagas reservadas pelo programa especial para o acesso às instituições de educação superior de estudantes pretos, pardos, indígenas e

quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como dos que tenham cursado integralmente o ensino médio em escola pública. (Incluído pela Lei nº 14.723, de 2023) (BRASIL, 2012)

Assim sendo, vislumbramos com esse trabalho, a consolidação de uma educação antirracista e descolonizadora nas instituições escolares brasileiras, a fim de acolher as múltiplas existências, combater o racismo estrutural e colocar em prática as leis supramencionadas acima. Destarte, é relevante que as instituições escolares combatam não só a continuidade dos currículos eurocêntricos, como também a perpetuação da história única nos livros didáticos de História.

A HISTÓRIA ÚNICA E O EPISTEMICÍDIO ECOA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DA REDE PÚBLICA E PARTICULAR

A instituição escolar de fato é um complexo social, pois a mesma trabalha olhares, povos, territórios e origens. O que se leva a questionar diante dos livros didáticos: o que está sendo valorado na história, qual o padrão? Qual a história que está repercutindo nos corpos e mentes? Diante dessa inquietação, nos debruçamos a analisar dois livros didáticos de História que têm como público-alvo os educandos(as) do 5º Ano do Ensino Fundamental tanto da rede pública, como particular. Semelhantemente, os dois livros continuam presos à bolha da história única, eurocêntrica e linear.

Durante a construção desse trabalho nos deparamos com o livro intitulado “*Entre ausencias y presencias ausentes: los textos escolares y el lugar de lo negro en la enseñanza de la historia de Colombia*” (1991-2013), que pauta como o povo negro vem sendo representado socialmente nos livros didáticos de ciências sociais da Colômbia. Igualmente, nos livros didáticos de História do Brasil, a história do povo negro e não-branco foi resumida em uma história de escravidão com sujeitos passivos que não resistiram.

La representación del negro en el sistema económico se reduce a la figura del negro esclavo puesto en un lugar como objeto que efectúa funciones como mano de obra esclavizada. Cualquier alusión a construcciones culturales y sociales por parte de la matriz africana está invisibilizada o simplemente ignorada, desde descripciones que se centran exclusivamente en registro de las labores que cumplían los esclavos en las minas y las haciendas. (IBAGÓN, 2016, p.102)

Em sua obra, o escritor Nilson Javier Ibagón Matín (2016) nos da ideia de como vem sendo contada a história do povo negro e no decorrer da obra se debruça a pensar as presenças ausentes nos livros didáticos de Ciências Sociais.

Por otro lado, cuando se establecen afirmaciones críticas acerca de la trata, estas se desarrollan por lo general sin mayor profundidad anclándose en perspectivas que ubican a los africanos esclavizados como víctimas pasivas que no tuvieron mayor agencia sobre sus destinos, lo que refuerza indirectamente la idea de vaciamiento desde la cual el pensamiento eurocéntrico los ha caracterizado. En otras palabras, se produce un efecto de (in)visibilización en el que se desconocen desde un reconocimiento simple procesos de activa resistencia y producción de conocimiento efectuados por parte de los africanos, quienes pusieron en juego tradiciones y prácticas milenarias que les permitieron sobrevivir la primera gran prueba — de muchas más—, a la que fueron sometidos por parte del “humanismo deshumanizante” europeo. (IBAGÓN, 2016, p.99)

Tendo em vista ao mencionado, a observação foi estabelecida a partir dos seguintes pontos de análise: I) ano do material; II) quem são seus autores(as), no caso, sua formação; III) como a história e cultura afro-brasileira é apresentada, envolvendo as apresentações gráficas, conteúdos, linguagem utilizada, e IV) como são os exercícios, se os mesmos provocam uma análise crítica. A seguir, as tabelas com as respectivas análises:

Quadro 1. Livro Didático da Rede Pública

Análise	
Fonte	Alves, Alexandre. Da escola para o mundo: História: 5 ano/ Alexandre Alves, Letícia Fagundes de Oliveira. –1. ed. – São Paulo: Scipione, 2021.
Apresentação gráfica/ ilustrações	Tanto os povos originários, como os povos africanos aparecem de forma estereotipada e folclorizada. Nas imagens, o povo negro é apresentado sendo civilizado e em condições de escravidão. Assim sendo, é importante pensar como as crianças negras vão construir suas identidades de modo positivado se seus ancestrais só aparecem na história sendo escravizados e inferiorizados.
Como a História e Cultura Afro-Brasileira é apresentada?	Aparece o samba, a capoeira, a importância dos povos originários no cuidado da floresta Amazônica, o calendário indígena e a luta dos povos indígenas pelas terras. Porém, só aparece um intelectual afro-brasileiro e nenhum intelectual indígena. Ao falar em valorização da história e cultura afro-brasileira prevista nas leis 10.639/2003 e 11.645/2008 é muito comum situar as ações pedagógicas no campo da discussão acerca do samba, da feijoada, das religiões de matriz africana, da capoeira, etc. Mas, esquecem do principal: os conhecimentos indígenas africanos ancestrais! Como também nomes de importância na temporalidade.
Quais conteúdos integram a estrutura do livro?	Capítulo 1: O início da civilização; Capítulo 2: Democracia e cidadania na Antiguidade: Grécia e Roma; Capítulo 3: Quando o Brasil era de Portugal; Capítulo 4: O Brasil independente: nasce uma nação; Capítulo 5: A cultura do café e o fim da escravidão; Capítulo 6: O Brasil republicano;



Análise	
	Capítulo 7: O Brasil dos trabalhadores; Capítulo 8: O Brasil se moderniza; Capítulo 9: Cidadania, uma luta de todos;
Qual a linguagem utilizada?	As pessoas negras submetidas à escravidão costumam aparecer no livro didático como “escravos”. Todavia, é na escola que os educandos aprendem a chamar seus ancestrais de escravos em um sentido ontológico.
Os exercícios e textos provocam uma análise crítica?	Não. A maioria dos exercícios tem como foco aprender a reproduzir a história de forma linear. Alguns exercícios não estimulam o desenvolvimento do pensamento crítico para a história. Já outros são para preencher os espaços com frases ou palavras retiradas dos textos.

Fonte: Silva, Calixto, Galvão, 2025

Quadro 2. Livro Didático da Rede Particular

Análise	
Fonte	Noronha, Maria Eduarda, 1957 - Sucesso sistema de ensino: história: 5º ano: ensino fundamental/ Maria Eduarda Noronha, Maria Luíza Soares; ilustrações Edvaldo André, Gabriel Reis, Totalle Edições. - 5. ed. - Recife: Edições Pedagógicas, 2019.
Apresentação gráfica/ ilustrações	Apresenta em sua capa e ao longo das páginas a diversidade, com crianças de diferentes fenótipos. Ao folhear o livro percebe-se uma preponderância de imagens ao período escravocrata e a cultura/heranças africanas e indígenas.
Como a História e Cultura Afro-Brasileira é apresentada?	Apresenta-se a música, dança, religião, heranças e literatura africana, seguidos de imagens fotográficas e atividades que estimulam o comentário da criança e a pesquisa. O livro insere na atividade as imagens do período de escravização dos povos e tem o seguinte comando: “Observe imagens da vida dos escravizados no Brasil e escreva sua opinião sobre esse acontecimento histórico”. O que provoca e estimula uma ação crítico-reflexiva sobre a criança. No entanto, percebe-se uma tentativa de cumprir com o cobrado na Lei nº10.639, mas ao tratar acerca do processo de escravização onde está a resistência e a luta? Onde estão as pessoas que enfrentaram esse período como Luísa Mahin, Aqualtune, Dandara, Maria Felipa, Luíz Gama e Acotirene? O livro tenta mostrar que “trabalha a cultura Afro-Brasileira” mas tratar toda uma herança e cultura não é reduzir apenas as danças e comidas, necessário é, mostrar as ancestralidades, expor nomes e obras do povo preto, dentre outras ações pedagógicas.
Quais conteúdos integram a estrutura do livro?	Cidadania; Os primeiros habitantes do Brasil; Cultura Indígena Música e dança indígena; Religião indígena; Heranças indígenas; Literatura indígena; Cultura africana; Música e dança africana; Religião africana; Heranças africanas Literatura africana; Brasil Colônia (1500-1822)
Qual a linguagem utilizada?	O livro utiliza da palavra “escravo” em colocações temporais, no entanto, o correto seria “escravizados”, uma vez que esse cenário não foi uma opção ou escolha como profissão, foi algo imposto, e isso deve estar claro na forma de escrever e na educação dos pequenos.
Os exercícios e textos provocam uma análise	Sim, por exemplo temos o seguinte comando: Com suas palavras, explique a frase “ninguém faz história sozinho”; Qual



Análise	
crítica?	é a sua opinião em relação à afirmação abaixo? “Os portugueses descobriram o Brasil”. Porém, certas questões postas à reflexão, ainda trazem uma restrição histórica ao Brasil Colônia, necessitando uma melhor abordagem, que tragam de fato uma noção de pertencimento às crianças, não prendendo o ensino a folclorização da cultura ou ao período escravocrata, mas sim, uma imersão cultural rica e viva de existências e significados, que cativem nas crianças as identidades tanto subjetivas quanto do outro.

Fonte: Silva, Calixto, Galvão, 2025

Constata-se que em ambas as redes de ensino no país, os livros didáticos precisam passar por um processo de reconstrução e descolonização, posto que os conteúdos ali selecionados marginalizam os povos historicamente colonizados e não condizem com a Lei 10.639 de 2003 e a Lei 11.645 de 2008. Vale mencionar que as imagens predominantes nos livros didáticos analisados apresentam o povo negro sendo civilizado, acorrentado, mostrando os músculos e em condições de escravidão. Sendo assim, é preciso pensar como as crianças negras vão construir suas subjetividades de modo positivado se seus ancestrais só aparecem na história sendo marginalizados.

O efeito deste novo trajeto histórico pode acarretar severas mudanças no processo de entendimento dos sujeitos sobre quem são no mundo, de onde vem, para onde querem ir, porque são vistos como inferiores, como pensar novos mundos e formas de ser quando sua sociedade é apagada diariamente. (Galvão, 2024, p.35)

Diante do exposto, separamos uma questão em específico, tratada no livro didático da rede particular. A mesma condiz com o efeito negativo tratado pelo autor Galvão (2024) em que a ancestralidade e luta do povo negro continua submissa ao período escravocrata. A questão estabelece um vínculo de passado e presente, em que no seu comando a criança deve “constatar” a semelhança e diferença, tal fato, só afirma mais uma vez a inferiorização dos corpos negros a uma história única em que “sua história” começa com “você sendo escravo(a)”, estimulando na criança um pensamento de “origens de escravo”. Trabalhar nas escolas o que cobra a lei 10.639/2003, significa reformular ensinamentos, trazer a de(s)colonização para a cotidianidade educativa, pois questões como esta mencionada não devem mais vigorar no âmbito das redes de ensino.

Figura 1: Atividade Escaneada do Livro Didático

5. Vimos que os negros africanos foram trazidos para o Brasil para servir de escravos. Hoje, podemos observá-los trabalhando e recebendo um salário pelo seu trabalho. Observe as imagens e responda.



a. O que você observa de semelhança e diferença entre elas?

Fonte: 5ªed. Recife: Edições Pedagógicas, 2019

Grosso modo, os exercícios que alicerçam o livro didático de História da rede pública instigam os estudantes a aprenderem a história única de forma linear e sequencial. Por consequência, estes exercícios não estimulam o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos educandos.

A história euromoderna é pensada como a história íntegra e linear que não pode ser colocada em questão, pois sua lógica ilógica é a sustentação de uma superioridade que não existe e nunca existiu. E só pode seguir sendo inventada e transferida por gerações escolares, pois, sua eficácia no projeto de inferiorização dos outros foi eficiente a partir da negação de si e a exaltação do europeu. (Galvão, 2024, p.18)

Utilizar deste comparativo apresentado no livro didático, é expor a linguagem ainda vigente nas mentes coletivas de uma história única. As leis que impõem o ensino da cultura afro-brasileira e indígena, colocam a prova à sociedade, exigindo uma nova formação em que a Educação Étnico Racial esteja presente no rendimento acadêmico dos(as) operadores(as) da educação.

Ao mesmo tempo, alguns dos exercícios do livro didático da escola pública influenciam os estudantes a preencherem espaços com frases ou palavras retiradas dos textos sem fazer nenhuma reflexão. Um exercício que chamou nossa atenção foi da página 86, uma vez que passa a ideia de que só é para discutir as questões raciais no Dia da Consciência Negra.

4. Reúnam-se em grupos e sugiram temas que vocês gostariam de discutir na escola no Dia da Consciência Negra. Anotem os temas propostos em uma lista. Depois, votem para eleger as três melhores sugestões e encaminhem à direção da escola. Resposta pessoal. (ALVES; OLIVEIRA, 2021, p.86) (Citação do livro didático)

Logo, as questões raciais devem ser trabalhadas durante todo ano letivo e em todo currículo escolar. Constantemente, nas disciplinas de Matemática, Ciência, Química, Física, Filosofia e Geografia. Isso porque, quando é trabalhado, é nas

disciplinas de Português, História ou Artes. Adicionalmente, a maioria dos textos que entrelaça o livro didático da escola pública são eurocêntricos, devido apresentar os europeus de forma superior, os povos indígenas e africanos de forma inferior. Em suma, é perceptível que o livro didático da escola pública faz mais um resgate da memória europeia do que da memória indígena e africana.

No decorrer do livro didático, o povo negro e não-branco aparece servindo ao senhor branco europeu. Enquanto os europeus aparecem como grandes descobridores de territórios, reis e pessoas civilizadas. Dessa forma, no próprio livro didático existe uma dicotomia definindo o que é civilizado, incivilizado, superior e inferior. A princípio, o Egito aparece como um lugar isolado da África. Como resultado, quando se fala na origem da escrita e dos hieróglifos, não se faz nenhum paralelo com o povo negro e com o Continente Africano. Outrossim, os povos do Egito aparecem de forma embranquecida. No livro também aparece que a Filosofia, a Arquitetura, a Matemática e a Ciência surgiram na Europa, mas na realidade surgiram no Continente Africano, tal qual é apresentado:

Atenas era uma cidade-Estado que ficava próxima do litoral grego e se destacava pela riqueza trazida pelo comércio marítimo e por suas extraordinárias realizações culturais e intelectuais. Foi em Atenas que se desenvolveram o teatro grego, a Filosofia, a Arquitetura, as Ciências e a Matemática, que formariam a base da cultura do mundo ocidental. (ALVES; OLIVEIRA, 2021, p.30) (citação do livro didático)

No passado, durante a colonização no Continente Africano, esses conhecimentos foram pilhados e saqueados. Segundo Pinheiro (2024, p.54) a pilhagem epistêmica é a tomada de assalto dos conhecimentos de outros povos e a apropriação destes, como se fossem seus. Atualmente, muitos desses conhecimentos pilhados são reproduzidos nas escolas como saberes europeus negando toda potência e pioneirismo do Continente Africano.

Atualmente, ao ensinarmos história nas escolas, falamos sobre a modernidade e os avanços do republicanismo francês ou da industrialização inglesa, porém, não há uma discussão de como seria impossível que essas sociedades obtivessem êxito sem as constantes pilhagens e divisões territoriais dos continentes invadidos e das colônias constituídas. (Galvão, 2024, P.25)

Desse modo, existem muitas presenças ausentes da história dos povos originários e dos povos africanos nos livros didáticos analisados. De fato, os livros não mencionam as mulheres negras que resistiram contra a escravidão, que lutaram pela Independência do Brasil e que ergueram os quilombos. Está ausente os valores



civilizatórios afro-brasileiros, a história da África, a história das diversas etnias indígenas e até mesmo as consequências do colonialismo na atualidade.

Outrossim, encontra-se ausente o Continente Africano como berço da humanidade, das primeiras civilizações e dos primeiros conhecimentos. Está ausente a importância do Egito Antigo (Kémet), a história da Ciência Kemética e as grandes invenções produzidas pelo povo negro. Também foram apagados os conhecimentos produzidos pelas diversas etnias indígenas, muitos destes saberes utilizados para salvar a vida dos europeus durante a colonização no Brasil. A imagem que ecoa nos livros didáticos reproduz os povos indígenas como pessoas paradas no tempo e como se não produzissem conhecimentos.

O livro didático da escola pública passa a ideia de que existiu uma parceria amigável entre os povos originários e colonizadores durante a colonização. Entretanto, essa é uma história universal que coloca no rol do esquecimento os processos de resistência, luta, estupro, genocídio, pilhagem, colonização de mentes e corpos por séculos.

Conforme assevera Galvão (2024, p.78), a colonização mental foi o elemento que conseguiu se sustentar e manter a elite que estava no poder no período colonial-territorial após as independências, ou seja, o processo de continuísmo colonial. Destaca-se ainda que o material da escola pública cita a cultura afro-brasileira a partir do samba e da capoeira. No entanto, a cultura afro-brasileira vai muito mais além. Logo, torna-se limitante pensar a cultura afro-brasileira somente nesses aspectos.

A perspectiva afro-brasileira se refere a uma abordagem educacional que pauta no ambiente escolar elementos da cultura africana manifestos na diáspora no Brasil, tais como: acarajé, capoeira, samba, carurú, mitologias de orixás, feijoada, o axé, o samba reggae, etc. Trata-se de uma importante via de difusão da cultura africana, contudo o cuidado a ser tomado é que não se pode reduzir a cultura africana na diáspora no Brasil a esses elementos, isso corrobora com uma noção folclorizada e estereotipada das pessoas negras, retirando-lhes a prerrogativa da intelectualidade. (Pinheiro, 2023, p.67)

É essencial pensar o livro didático da escola pública como um objeto pertencente ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que está fundamentado a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), uma vez que é eurocêntrica. O público-alvo do livro didático são estudantes de escolas públicas, que recebem o material de forma gratuita e que dificilmente se sentem representados por não se verem nos livros didáticos, é um dos materiais mais utilizados na escola, tanto pelos estudantes, como



pelos professores. Nesse contexto, este material está inserido em um contexto que envolve negociações, devido ser uma mercadoria adquirida pelo Estado. Posto isso, os livros didáticos são um objeto de poder que segue critérios econômicos e políticos.

Nesse sentido, é crucial que os educadores não utilizem os livros didáticos como uma única fonte de pesquisa, visto que os conteúdos ali selecionados são eurocêntricos e não trazem verdades inquestionáveis. Assim, é preciso buscar novas referências, novas fontes de conhecimento, desenvolver um letramento racial e uma consciência crítica sobre o que está posto nos livros didáticos, para não arriscar reproduzir as falácias projetadas pelo pensamento europeu.

Es necesario tener presente que las prácticas y realidades educativas no están definidas del todo por los discursos que están contenidos en los textos escolares, y que en muchos casos estos pueden ser cuestionados y transformados por la acción de profesores y estudiantes. Si bien esto es cierto, no deja de ser relevante para el análisis y estudio del lugar que ocupa lo negro en la enseñanza escolar de la historia de Colombia tener en cuenta que dispositivos claves en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como lo son los libros de texto, sigan multiplicando sesgos que potencialmente pueden ser socializados a gran parte de la población estudiantil. (IBAGÓN, 2016, p.124)

Segundo Adichie (2019, p.12), é assim que se cria uma história única: mostre um povo como uma coisa, uma coisa só, sem parar, e é isso que esse povo se torna. Quando as crianças negras só se veem subrepresentadas e em condições de inferiorização mediante conteúdos eurocêntricos, elas crescem com o sentimento de inferioridade dentro de si. Considera-se ainda que outro desafio a ser superado nos livros didáticos é o epistemicídio, que se encontra presente tanto no livro didático da escola pública, quanto da escola particular. Carneiro (2005), em sua obra “A construção do outro como não-ser como fundamento do ser” informa que:

Para nós, porém, o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. (Carneiro, 2005, p.97)

De acordo com Pinheiro (2023, p.20), por isso, a representatividade é tão importante: onde a gente não se vê, a gente não se pensa, não se projeta. Nesse sentido, quando as crianças negras não se sentem representadas no ambiente escolar, não têm acesso a referências negras positivadoras, isso afeta drasticamente o seu

desenvolvimento integral, autoestima e a construção do senso de pertencimento identitário.

As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada. (Adichie,2019,p.16)

Contudo, os livros didáticos de História precisam passar por um processo de reconstrução e descolonização. Somente assim os estudantes vão poder desenvolver uma consciência histórica de modo positivado para suas ancestralidades. Em suma, as pessoas negras também produziram conhecimentos, culturas, saberes e colaboraram com o mundo.

É PRECISO RESISTIR POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E DESCOLONIZADORA NAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES

Dando continuidade, o objetivo desse tópico é apresentar sugestões para solucionar a formação educativa dos sujeitos, mediante um processo de ensino-aprendizagem antirracista e com o desenvolvimento de práticas decoloniais. Nesse viés, existem muitos meios de colocar em prática uma educação antirracista e descolonizadora.

Entretanto, é pertinente pensar que cada escola e sala de aula têm realidades diferentes. Assim sendo, não existe uma “receita de bolo” de como colocar em prática uma educação antirracista e descolonizadora, posto que cada sala de aula tem múltiplas existências que devem ser valorizadas e consideradas. Por isso, é necessário que o professor pesquisador tenha curiosidade, se importe com a luta antirracista e se debruce no mundo da pesquisa. Assim como as formações de professores efetivamente trabalhem esse aspecto da educação antirracista e decolonial em sua formação.

Segundo Pinheiro (2023,p.59), O antirracismo é uma responsabilidade ocidental cujo centro é o racismo, por ser uma construção ocidental. Nessa circunstância, todos devem lutar por uma sociedade antirracista, sobretudo, a branquitude, já que o racismo é uma construção ocidental. Conforme Pinheiro (2023,p.68), “anti” “racismo”, a centralidade é criar estratégias de reversão do racismo e, assim sendo, o “racismo” se torna a categoria que mobiliza as ações”. Nessa lógica, as instituições escolares precisam pensar em ações antirracistas e decoloniais que visem combater o racismo estrutural. Nesse ínterim, um exemplo de prática decolonial e antirracista é as crianças

conhecerem a história do lugar onde vivem, ou seja, fazer uma imersão na própria comunidade local. Isso porque, nas escolas as crianças aprendem mais sobre a história da Europa do que da própria realidade.

Se nossos jovens interpretassem desde cedo uma outra perspectiva que os inserisse em uma história pluriversal e não uni-versal, os próprios elementos construídos dentro do ambiente da sala de aula se mostrariam mais interessantes, pois, quando o estudante vai a escola para entender o que está ao seu redor, o ensino se torna mais interativo, e assim, sempre trará memórias do espaço que o estudante faz parte, conhece e reconhece. (Galvão, 2024, p.84)

Djamila Ribeiro, em seu livro “Pequeno Manual Antirracista” (2019), nos leva a refletir sobre algumas estratégias antirracistas que podem ser desenvolvidas nas instituições escolares, sendo elas: informa-se sobre o racismo; enxergue a negritude; reconheça os privilégios da branquitude; perceba o racismo internalizado em você; apoie políticas educacionais afirmativas; transforme seu ambiente de trabalho; leia autores negros; questione a cultura que você consome; conheça seus desejos e afetos; combata a violência racial e sejamos todos antirracistas.

Outras estratégias antirracistas presentes na obra são pesquisar o que foi produzido por pessoas negras, promover debates antirracistas com as crianças, conhecer histórias africanas, ter no currículo referências negras e criar grupos de estudos afro-brasileiros. Salienta-se ainda que outra possibilidade é trabalhar as invenções criadas pelo povo negro ao longo da humanidade. Por exemplo, o osso de lebombo⁴, calendário, cerâmica, mancala⁵, cosméticos, boliche, pirâmides, papiro, máquina de tear, máscaras, telégrafo, lâmpada, semáforo, GPS, Apollo 11 e muitas outras invenções científicas e tecnológicas citadas no livro intitulado História Preta das coisas: 50 invenções científico-tecnológicas de pessoas negras, escrito por Bárbara Carine Pinheiro.

⁴ O osso de lebombo, descoberto nos Montes Libombos, em Essuatíni (antiga Suazilândia) é datado de aproximadamente 35000 a.C e é tido como o artefato matemático mais antigo encontrado no mundo. O osso de Lebombo consiste em 29 cortes feitos em uma fíbula de babuíno. As talhas no osso possuem 7,7 centímetros de comprimento, ele se assemelha a varas do calendário ainda em uso hoje por clãs bosquímanos na Namíbia. Os antigos Bosquímanos utilizam uma espécie de “calculadora primeira” para realizar divisões do calendário e dos ciclos lunares, também era utilizado para contagem dos dias que faltavam para a calçada e realização da medição dos ciclos menstruais da mulher. (PINHEIRO, 2021, pág. 1)

⁵ A mancala é tida como um dos jogos mais antigos do mundo; há quem chame de pai dos jogos. A primeira evidência do jogo é um fragmento de um tabuleiro de cerâmica e diversos cortes de rocha encontradas na Etiópia no antigo império Axum datado por volta do século VI, contudo, estima-se que o jogo surgiu em Kemet há cerca de 4000 anos. Mancala é um nome amplo dado a muitos jogos matemáticos de raciocínio lógico cultivados no continente africano, que resguardam entre si diversas semelhanças. Dependendo da região que o jogo é realizado ele recebe um nome diferente; são mais de 200 designações. (PINHEIRO, 2021, pág 7)

A folclorização da população negra e indígena – Ao falar em valorização da história e cultura e afro-brasileira prevista nas leis 10.639 e 11.645/2008 é muito comum professoras e professores situarem as ações pedagógicas no campo da discussão acerca do samba, da feijoada, das religiões de matriz africana, da capoeira, etc, mas esquecem de problematizar o currículo escolar no sentido de qual lugar é reservado para pessoas negras no desenrolar da história do mundo. Poderíamos nas escolas, em vez de ficarmos o tempo todo ensinando que as pessoas negras eram “escravas”, estamos ensinando os conhecimentos africanos ancestrais tais como: O saber médico, químico, farmacológico, cosmetológico, náutico, tecnológico, arquitetônico, artístico, culinário, sanitário, astronômico, matemático(os cálculos matemáticos, que inclusive propiciaram a construção de pirâmides), etc. (Pinheiro, 2021, p.65)

É imprescindível que os educandos conheçam essas invenções negras para compreenderem que o povo negro também tem uma história intelectual e científica. Urge apresentar outra História do Continente Africano para que as crianças desconstruam os preconceitos de que África é lugar caracterizado pela fome, pobreza, doenças e epidemias. Ao mesmo tempo, os educandos precisam ter acesso a outros estilos de literatura que não sejam alicerçados em preconceitos e estereótipos racistas. Trazer a literatura negra, afro-brasileira e indígena para dentro do espaço escolar é uma das estratégias antirracistas extremamente necessárias.

Em vista disso, as crianças desde cedo precisam ter acesso às referências que falem das suas raízes e origens. Do mesmo modo, essas referências ajudam as crianças a se sentirem representadas dentro do espaço escolar. Vale salientar, que outra ação antirracista é trabalhar com as crianças os valores civilizatórios Afros-Brasileiros, sendo eles circularidade, religiosidade, corporeidade, musicalidade, cooperativismo, comunitarismo, ancestralidade, memória, ludicidade, energia vital e oralidade.

Ao destacarmos a expressão “valores civilizatórios afro-brasileiros”, temos a intenção de destacar a África, na sua diversidade, e que os africanos e africanas trazidos ou vindos para o Brasil e seus e suas descendentes brasileiras implantaram, marcaram, instituíram valores civilizatórios neste país de dimensões continentais, que é o Brasil. Valores inscritos na nossa memória, no nosso modo de ser, na nossa música, na nossa literatura, na nossa ciência, arquitetura, gastronomia, religião, na nossa pele, no nosso coração. Queremos destacar que, na perspectiva civilizatória, somos, de certa forma ou de certas formas, afrodescendentes. E, em especial, somos o segundo país do mundo em população negra. (Trindade, 2005, p.30)

Como se viu os valores civilizatórios afro-brasileiros estão no jeito de ser brasileiro e em cada ação do nosso dia a dia. De fato, são valores que o povo negro guarda como uma linda e grande herança de África. Além disso, é relevante apresentar

para os estudantes as diversas etnias indígenas, seus conhecimentos, suas produções, suas histórias, suas lutas e até mesmo a importância das plantas medicinais. Assim como as interações entre indígenas e africanos no nosso país, como por exemplo o Quilombo dos Palmares.

Percebe-se de maneira nítida que a história da população negra durante muito tempo vem sendo contada pela branquitude e por quem detém o poder. Então, é chegada a hora das pessoas negras tornarem-se sujeitos da própria história, como diz a escritora Grada Kilomba em seu livro intitulado *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*.

Todo o processo alcança um estado de descolonização; isto é, internamente, não se existe mais como a/ o “Outra/o”, mas como o eu. Somos eu, somos sujeitos, somos quem descreve, somos quem narra, somos autoras/es e autoridade da nossa própria história e realidade. Assim, regresso no início deste livro: torna-mo-nos sujeito. (Kilomba, 2020, p.238)

Dessa forma, é impreterível que o outro lado da história se reverbere e ganhe espaços nos livros didáticos de História. Certamente, esta história precisa ser contada pelos nossos (as), já que tiveram suas vozes solapadas e violentadas por séculos nesse processo de dominação e exploração devastador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No prezado artigo, propomos escavar a categoria “antirracismo” através do debate acerca da importância de uma educação decolonial valorativa do povo preto e não-branco, levando em consideração o contexto histórico da educação brasileira e dos processos de exploração históricos. Seguindo essa lógica, buscamos fazer um comparativo entre os livros didáticos de Escolas Públicas e Particulares em uma perspectiva de como vem sendo contada a história do povo negro, como são representados, se menciona a história da África, se se interliga com a Lei n.º 10.639 de 2003 e Lei n.º 11.645 de 2008. Perto de finalizar, citamos formas de solucionar a formação educativa dos sujeitos, via um processo de ensino-aprendizagem antirracista com práticas pedagógicas decoloniais.

Em sincronia, propomos refletir sobre o perigo da continuidade da história única nos livros didáticos de História, nos quais costumam resumir toda história do povo negro em uma história de escravidão e ainda trazem como heróis os próprios colonizadores. Enquanto as pessoas negras que resistiram contra escravidão, colonização e lutaram pela Independência do Brasil são colocadas no rol do desconhecimento. Embora a história



do povo negro começa bem antes da chegada dos europeus no Brasil, com uma produção científica, intelectual, cultural, artística e tecnológica que não costuma aparecer nos livros didáticos. Nesse cenário, esperamos que esse outro lado da história ganhe visibilidade para as crianças negras construírem suas identidades de modo positivo e não mais negativo.

É significativo que os professores (as) trabalhem a história africana, afro-brasileira e indígena, não só por ser garantido em lei, mas por questão de conscientização dos processos de dominação históricos e da busca por justiça social nesse projeto eurocêntrico. É necessário elucidar que a decolonialidade não é um conceito, método ou metodologia. São acima de tudo práticas políticas e ações de resistência que podem provocar uma transformação real na sociedade brasileira. Sobretudo, outro mundo possível para os povos historicamente colonizados. Um mundo mais plural, equitativo, diverso, emancipativo, democrático, igualitário, antirracista e decolonial.

Portanto, para isto ser possível, as crianças desde cedo precisam ter acesso a uma educação que promova uma descolonização mental, que as permita descivilizar dos moldes coloniais, se desconstruir, conhecer suas próprias realidades e adotar novas perspectivas de mundo.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Companhia das Letras, 2019.

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de **Uma história do negro no Brasil** / Wlamyra R. de Albuquerque, Walter Fraga Filho. _ Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006. 320p. ISBN: 85-88070-022

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

ALVES, Alexandre; OLIVEIRA, Letícia Fagundes de. **Da escola para o mundo: manual dos professores**. São Paulo: Scipione, 2021. 220 p. (5º ano). Disponível em: <https://www.edocente.com.br/pnld/da-escola-para-o-mundo-historia-5-ano-editora-scipione/>. Acesso em: 29 mar. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Brasília, DF: Senado Federal, 2003. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 24 abr. 2025

BRASIL. Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008. Brasília, DF: Senado Federal, 2008. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 24 abr. 2025

BRASIL. Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012. Brasília, DF: Senado Federal, 2012. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/112711.htm>. Acesso em: 24 abr. 2025

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 24 abr. 2025.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Sociedade e Estado**, v. 31, p. 15-24, 2016.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRITO, Ana Santana Silva de. **Percepções docentes sobre a representação dos povos negros em livros didáticos nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

CARNEIRO, Aparecida Sueli; FISCHMANN, Roseli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005.

COSTA, Vinicius de Luna Chagas. **Geografia e Colonialidade nos livros didáticos dos anos iniciais**. Sínteses do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Culturas, 2021.

DA TRINDADE, Azoilda Loretto. Valores civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil. **Proposta Pedagógica**, p. 30, 2005.

DA SILVA, Elisângela de Jesus Furtado; PINTO, Fabiane Louise Bitencourt; SARAIVA, Luiz Alex Silva. **A Análise Crítica do Discurso por Ruth Wodak**. EnANPAD, 2022. Disponível em: [c8da655dbb57d68ec776f214a7908b6d.pdf](https://doi.org/10.1590/c8da655dbb57d68ec776f214a7908b6d.pdf). Acesso em: 27 fev. 2025.

DE ALBUQUERQUE, Wlamyra Ribeiro et al. **Uma história do negro no Brasil**. Centro de Estudos Afro-Orientais, 2006.

GALVÃO, Cauê Almeida. **Deciviliza-te: propostas para um(a) educador(a) Abyalense/ Cauê Almeida Galvão**. 1ª. ed. Contagem, MG/Brasil: Editora Escola Cidadã, 2024.

GALVÃO, Cauê Almeida; DJASSI, Nbemba. **UMA EDUCAÇÃO DESCOLONIZADORA PARA GUINÉ-BISSAU DESDE A EXPERIÊNCIA DOS POVOS HISTORICAMENTE COLONIZADOS**. **Saber: Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação**, v. 24, n. 1, p. AR07-AR07, 2024.

IBAGÓN, Martín. NILSON, Javier. **Entre ausencias y presencias ausentes: los textos escolares y el lugar de lo negro en la enseñanza de la historia de Colombia, 1991-2013/ Nilson Javier Ibagón Martín**. Primeira edición. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2016.



KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano.** Editora Cobogó, 2020.

MEDEIROS, Angela Cordeiro; DE ALMEIDA, Eduardo Ribeiro. **História e cultura afro-brasileira: possibilidades e impossibilidades na aplicação da Lei 10.639/2003.** Revista Ágora, n. 5, 2007.

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. **Revista Epistemologias do Sul**, v. 1, n. 1, p. 12-32, 2017.

Milanez, **Felipe Guerras da conquista: da invasão dos portugueses até os dias de hoje/ Felipe Milanez, Fabrício Lyrio Santos.** - Rio de Janeiro: HarperCollins, 2021.

OLIVEIRA, Maria Aparecida Costa et al. Movimentos negros no Brasil e os cenários de luta pela educação. **Educação & Sociedade**, v. 43, p. e262801, 2022.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **História preta das coisas: 50 invenções científico-tecnológicas de pessoas negras.** LF Editorial, 2021.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista: Para familiares e professores-Vencedor do Prêmio Jabuti 2024.** Planeta, 2023.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina 1.** A Colonialidade do Saber: etnocentrismo e ciências sociais—Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso, p. 107-126, 2005.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista.** Companhia das letras, 2019.

SILVEIRA, Jucimeri Isolda; NASCIMENTO, Sergio Luiz; ZALEMBESSA, Simões. Colonialidade e decolonialidade na crítica ao racismo e às violações: para refletir sobre os desafios educação em direitos humanos. *Educar em Revista*, v. 37, p. e71306, 2021.

SUESS, Rodrigo Capelle; SILVA, Alcinéia de Souza; **A perspectiva descolonial e a (re)leitura dos conceitos geográficos no ensino de geografia.** *Geografia Ensino & Pesquisa*, Santa Maria, v. 23, e7, 2019.

WODAK, R. (1990). **Discourse analysis: problems, findings, perspectives.** Text – Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse, 10(1-2), 125-132.

WODAK, Ruth. **Do que trata a ACD: um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos.** *Revista Linguagem em Discurso*, Tubarão/SC, v.4, n.esp., p. 223-243. 2004. Disponível em: https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/linguagem_discurso/articul/view/297. Acesso em: 09 mai 2025

Submetido em: 02/07/2025

Aceito em: 22/11/2025