



**PROFHISTÓRIA**

MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

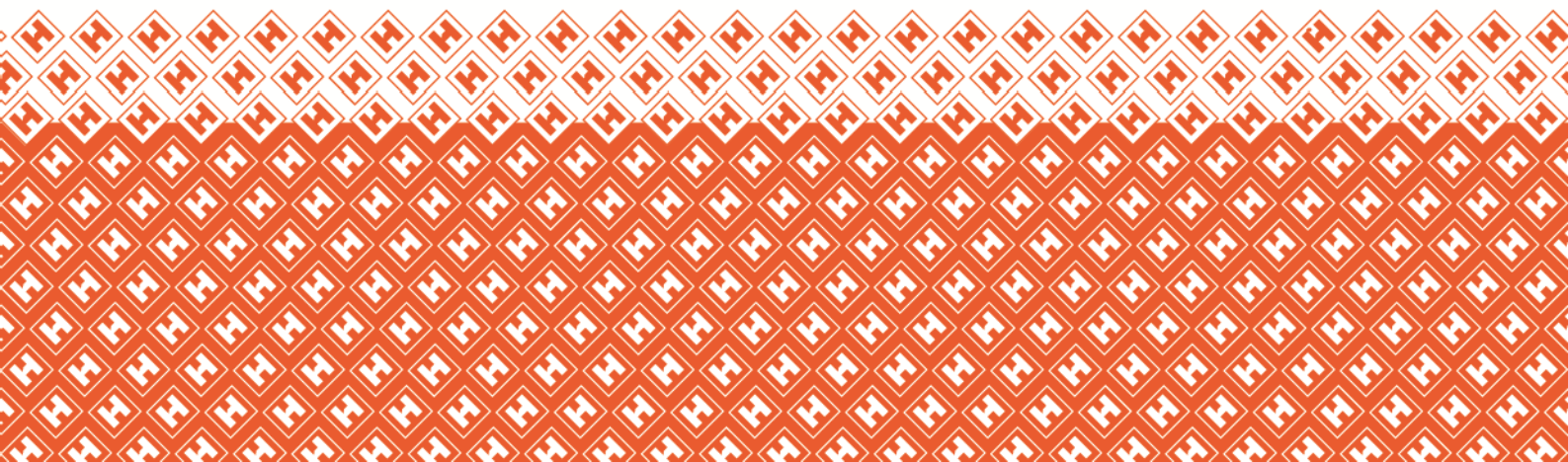
---

RHANES SOUZA ALVES SANTOS

**Rompendo silêncios: sujeitos negros e o  
Currículo no Ensino de História do  
município de Mirante - Bahia**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB

Setembro / 2022



Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB  
Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA/UESB

**Rhanes Souza Alves Santos**

**Rompendo silêncios: sujeitos negros e o Currículo no Ensino de História do  
município de Mirante - Bahia**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. José Rubens Mascarenhas de Almeida

Vitória da Conquista - Bahia  
Setembro de 2022

S238r

Santos, Rhanes Souza Alves.

Rompendo silêncios: sujeitos negros e o Currículo no Ensino de História do município de Mirante - Bahia. / Rhanes Souza Alves Santos, 2022.

167f. il.

Orientador (a): Dr. José Rubens Mascarenhas de Almeida.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós Graduação do Curso de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória, Vitória da Conquista, 2022.

Contém guia de apoio pedagógico

Inclui referência F. 124 - 130

1. Ensino de história. 2. Escola, Currículo e Ensino de História. 3. Educação antirracista. 4. Decolonialidade. I. Almeida, José Rubens Mascarenhas de. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Profissional em Ensino de história- ProfHistória. III. T.

CDD 907

*Catálogo na fonte: **Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890***

Bibliotecária UESB – Campus Vitória da Conquista-BA


**RHANES SOUZA ALVES SANTOS**

**ROMPENDO SILÊNCIOS: SUJEITOS NEGROS E O CURRÍCULO NO ENSINO DE  
HISTÓRIA DO MUNICÍPIO DE MIRANTE - BAHIA**

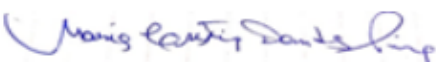
Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB. Foi avaliada para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História, e aprovada em sua forma final pelo orientador e pela banca examinadora.

Data da aprovação: **28/09/2022**.

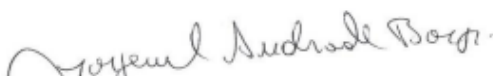
Banca Examinadora:

  
Prof. Dr. José Rubens Mascarenhas de Almeida

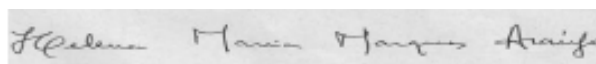
Orientador - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

  
Prof. Dra. Maria Cristina Dantas Pina

Examinadora Interna - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

  
Prof. Dr. Jorgeval Andrade Borges

Examinador Interno - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)



Prof. Dra. Helena Maria Marques de Araújo

Examinadora Externa - Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

## DEDICATÓRIA

Ao meu esposo Fagno, meu apoio incondicional.

Às minhas filhas Hannah e Cecília, e ao meu filho Benjamin, razões do meu viver.

Às minhas alunas e meus alunos, razões do meu fazer.

Às negras e negros brasileiros, pelo direito de existir, resistir e re-existir todos os dias.

## AGRADECIMENTOS

Chegar até aqui não foi fácil. Mas teria sido muito mais difícil se não pudesse contar com o apoio precioso de tantas pessoas que conviveram comigo nesse tempo, chorando as minhas dores, sofrendo as minhas angústias, celebrando minhas alegrias.

Agradeço primeiramente a Deus, meu porto seguro nas travessias tempestuosas da vida.

À minha mãe, Terezinha, e ao meu pai, Antonio, por terem me garantido o direito de sonhar, estudar e me graduar, quando muitos não tiveram a mesma oportunidade, em tempos tão difíceis, já que não havia Ensino Médio em nossa pequena cidade. Foi pelo esforço que fizeram que me tornei a primeira professora graduada, filha de Mirante, a ensinar em Mirante. Por isso, hoje estou aqui.

Ao meu esposo, Fagno, por tanto amor e compreensão nas minhas ausências. Às minhas filhas, Hannah e Cecília, pelo carinho e paciência. Ao meu pequeno Benjamim, companhia de sempre, que um dia, observando meus estudos, fitou os meus olhos e disse: “Ah, mãe! Já entendi: nem tudo é o que parece ser”. Ele entendeu tudo. A eles, todo o meu amor.

Aos professores da primeira turma do ProfHistória/Uesb: Avanete, Belarmino, Cleide, Grayce, Iracema, Isnara, Jairo, José Rubens, Maria Cristina e Rita. Foi uma honra tê-los como professores nesse mestrado. Agradecimento especial àqueles que acreditaram e lutaram pela implantação desse curso de excelência na UESB. Estamos revolucionando as nossas aulas de História!

Agradeço à Fabíola, secretária do programa, pela dedicação, atenção e solicitude. Muito obrigada, querida!

Aos meus queridos colegas do ProfHistória: Adil, Ângela, Augusto, Cilmara, Daniela, Fábio, Giovana, Iracema, Janicleide, Luciana Deise, Luciana Rosa, Maria Rita, Nórbia, Osmundo, Rogério, Thaíse, Vinícius e Welma. A caminhada foi muito mais leve e alegre com vocês.

Aos meus colegas da Educação Básica, das redes municipal e estadual, gratidão pela parceria de sempre. Espero poder retribuir com este trabalho. Agradeço, em especial, ao meu primo, professor Tony di Pádua, pela arte decolonial que prontamente criou para mim. Quanta sensibilidade! Obrigada, querido.

À gestão do Colégio Estadual Professor Diomar Silva Brito, na pessoa do diretor Misael. Muita gratidão pela compreensão, por possibilitar que eu continuasse no mestrado, não negando apoio sempre que procurado. À gestão do CFCA, Jociley, pela compreensão e incentivo. Também à Carla, quando esteve na função, como sempre, muito sensível.

À Prefeitura Municipal de Mirante, na pessoa de Wagner, por ter sido tão solícito e me garantido o direito de afastar, quando mais precisei. À Secretaria Municipal de Educação, na pessoa de Juliana, à coordenação pedagógica, aos diretores das escolas rurais, CMSA e CMJBM, e equipes de secretaria, pela atenção que recebi.

À minha amiga Érica, pelo sustento espiritual e também pelo suporte técnico com os dados das escolas municipais. Gratidão sempre, minha querida.

À Lívia, apoio fundamental em minha casa. Sem ela, eu não teria conseguido. Sou eternamente grata.

A todos os meus familiares e amigos, que sempre torceram e se preocuparam comigo. É esse o sentido da nossa vida.

À CAPES, por ter me concedido a bolsa de pesquisa. Foi extremamente útil, especialmente nesse tempo de pandemia.

Quero agradecer imensamente à minha banca de qualificação: Profa. Dra. Helena Maria Marques Araújo e Profa. Dra. Maria Cristina Dantas Pina, que aceitaram o nosso convite e me proporcionaram tamanha aprendizagem durante a qualificação e também com as indicações encaminhadas posteriormente. Não poderia deixar de mencionar a leveza e a sensibilidade das duas. A vocês, o meu carinho e gratidão. Estendo meus agradecimentos ao Prof. Dr. Jorgeval Andrade Borges, que mesmo não podendo se fazer presente no dia da banca, teve o cuidado e a atenção de me enviar suas contribuições e me incentivar a prosseguir. Obrigada, professor.

E, por fim, meu agradecimento todo especial ao meu orientador, Prof. Dr. José Rubens Mascarenhas de Almeida, pela paciência, compreensão, serenidade, parceria e extremo profissionalismo. Por acreditar em mim e me conduzir nessa caminhada, como bem sabemos, tão árdua! Mais que um orientador, foi um amigo. E quem encontra amigos, encontra tesouros! O carinho já era grande desde a graduação, e agora, a gratidão é eterna. Ele sabe.

*É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo...*

Paulo Freire



## RESUMO

A invisibilidade do negro no currículo escolar e no ensino de História é o foco principal deste trabalho. O objetivo geral da pesquisa foi analisar o lugar dos sujeitos negros na proposta de História dos Anos Finais do Ensino Fundamental do Documento Curricular Referencial de Mirante – Bahia (DCRM), elaborado no ano de 2020. Para tanto, foi realizada uma abordagem dos conceitos de colonialidade, racismo e currículo escolar, tomando por referência a ótica epistemológica da decolonialidade. Examinar o contexto histórico no qual se originou o racismo, enquanto eixo estruturante do capitalismo, é imprescindível para entender o processo de subalternização dos negros e estabelecer relações com a condição de marginalização dos mesmos na sociedade atual, fato que ressoa nos processos educativos. Desnaturalizar os currículos escolares e colocar em evidência a questão racial negra nos documentos referenciais do ensino é, então, primordial para o enfrentamento das desigualdades e o combate ao racismo nos ambientes educacionais e, por extensão, na sociedade. O presente estudo consiste em pesquisa aplicada, de caráter analítico-descritivo a partir da análise de fontes primárias e secundárias, incluindo revisão bibliográfica, documentos curriculares e leis educacionais, com resultados tratados de maneira qualitativa. O levantamento e a análise das informações ao longo da pesquisa sinalizaram que a proposta de História dos Anos Finais do Ensino Fundamental contribui para a manutenção e reprodução do racismo, na medida em que invisibiliza os sujeitos negros, reproduzindo, assim, a lógica do sistema capitalista. Para intervenção didática nessa realidade, foi elaborada uma proposta de formação com professores da rede municipal, através de oficinas denominadas Encontros Decoloniais Antirracistas, com o tema: “Rompendo silêncios e semeando esperanças: os sujeitos negros no currículo escolar”. O resultado do trabalho indica que os sujeitos negros podem ser visibilizados no currículo escolar, a partir da prática de uma educação decolonial e antirracista.

**Palavras-Chave:** Ensino de História. Escola, Currículo e Ensino de História. Educação Antirracista. Decolonialidade.

## ABSTRACT

The invisibility of black people in the schooling curriculum and in the history class is the main focus of this paper. The general objective of this research was to make an analysis on the place of subjects referring to black people on the proposition of the history curriculum on the last years of middle school of the “Documento Curricular Referencial de Mirante – Bahia (DCRM)”, that was elaborated on the year 2020. In order to do that, a study was made on the concepts of racism and coloniality in the curriculum, taking as a reference the epistemological side of the decoloniality. Examine the historical context in which racism was formed, while an axis of capitalism, it is essential to understand the process of subordination of black people and establish relations with the condition of marginalization of them in today’s society, a fact that is echoed in the education process. Denaturalize the schooling curriculum and put the evidence of the racial question on the referral documents is, then, essential to the confrontation of the inequality and the fight against racism on the school environment, and as a whole, in society. This paper consists of an applied research, with an analytic-descriptive character starting with the analysis from first and second hand sources, including a bibliographical revision, documents of the curriculum and educational laws, with the results being treated based on qualitative means. The search and the analysis of information throughout the research signaled the proposition of history of the last years of middle school contributed to the maintenance and the reproduction of racism, in the way that it hides the black subjects, propagating, the logic of the capitalistic system. For an didactic intervention on this reality, it was elaborated a proposition alongside public school teacher, through panels called antiracist decolonial encounters, with the theme “Breaking silences and seeding hopes: Black subjects on the school curriculum”. The final result of this paper indicates that black subjects can be seen on the school curriculum, through the practice of an decolonial and antiracist education.

**Keywords:** History teaching. School, Curriculum and history teachings. Antiracist Education. Decoloniality.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>2 COLONIALIDADE, RACISMO E CURRÍCULO ESCOLAR: CONSIDERAÇÕES PARA UMA PROPOSTA DECOLONIAL</b> .....	17
2.1 COLONIALIDADE .....	20
2.2. RACISMO .....	28
2.3 CURRÍCULO ESCOLAR.....	43
2.4 O CAMINHO DECOLONIAL .....	50
<b>3 A ABORDAGEM DA TEMÁTICA NEGRA NO DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DE MIRANTE (DCRM/2020)</b> .....	57
3.1 SITUANDO O MUNICÍPIO DE MIRANTE .....	58
3.1.1 Perfil da Rede Municipal de Educação.....	65
3.2 O LUGAR DO NEGRO NA PROPOSTA DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	70
3.2.1 A Organização Curricular de História .....	77
<b>4 ROMPENDO SILÊNCIOS E SEMEANDO ESPERANÇAS: UMA PROPOSTA DECOLONIAL E ANTIRRACISTA</b> .....	93
4.1 ENSINO DE HISTÓRIA E DESAFIOS DO TEMPO PRESENTE: A QUESTÃO RACIAL NEGRA .....	93
4.2 POR UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL E ANTIRRACISTA .....	98
4.3 ENCONTROS DECOLONIAIS ANTIRRACISTAS .....	108
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	119
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	124
<b>APÊNDICE</b> - Proposta de Encontros Formativos.....	131

## 1 INTRODUÇÃO

O exercício da docência é uma escolha que deve vir comprometida com a própria existência humana, em todos os sentidos, porque é a decisão do encontro com o outro, encontro esse que exige de si mesmo o ato do desprendimento, de se doar, estar aberto à troca, enxergar o outro na diferença, ouvi-lo, acolhê-lo, respeitá-lo e construir junto caminhos que conduzam a uma vida mais digna e humana. Ser professor não é fácil, é luta constante, assinalada por perdas e ganhos, por dores e alegrias. Mas, em meio a esse movimento, está a boniteza da escolha: lutar, deixar marcas, semear a esperança. E sempre esperar (FREIRE, 1992).

A esperança é um combustível que movimenta o exercício da docência, pois ser professor é poder contribuir, no seu ofício e enquanto gente, com a construção de um mundo melhor, de uma sociedade mais justa e democrática. Escolher a docência em História é, então, decidir e abraçar esse projeto. É um ato de coragem brotado do esperar, pois ser professor de história é enxergar o presente com lentes que atravessam o passado, e não se conformar com estruturas dadas, respostas prontas, desigualdades, visibilidade de uns e apagamento de outros.

Ser professor é, pois, viver de inquietude. E as inquietudes suscitadas da própria vivência docente acabam conduzindo à indignação com um sistema que, disfarçado de liberdade, aprisiona, oprime, segrega, manipula, assim se reproduzindo. A partir das realidades vivenciadas no próprio chão da escola, é possível perceber melhor essas contradições existentes nos processos educativos, bem como perceber as ausências e os silêncios.

Na estrada da docência, inquietude e esperança devem caminhar sempre juntas, em direção a dias melhores. A busca pelo curso do Mestrado Profissional em Ensino de História, o PROFHISTÓRIA, surgiu de inquietudes como essas, que provocaram a necessidade de outras leituras, conhecimentos e reflexões, de novas estratégias e melhores instrumentos, que servirão como armas e suporte nessa batalha constante, contribuindo para vislumbrar um horizonte diferente do atual.

Nesse sentido, este trabalho nasce de uma inquietação pessoal e profissional, surgida no decorrer de mais de vinte anos de experiência docente na rede pública da Educação Básica, dos quais duas décadas se completam de efetiva docência no município de Mirante – Bahia,<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> O município de Mirante está localizado na região Sudoeste da Bahia, a 486 km de Salvador, capital baiana.

até o presente momento. Todos esses anos foram marcados pela carência de propostas mais concretas nos planos e ações escolares que valorizassem a história e a existência de grupos sociais considerados minorias. Nesse aspecto, persistia – e persiste – um incômodo com a ausência significativa dos sujeitos negros nas temáticas das aulas, nos materiais e livros didáticos, bem como nos projetos pedagógicos, ausência esta reverberada no próprio currículo escolar.

Não obstante, esses sujeitos, invisibilizados no currículo, estavam e estão presentes nas salas de aula, nos ambientes educativos e em toda a sociedade brasileira, ainda que, em sua maioria, silenciados, oprimidos e marginalizados. Tal quadro leva, então, a questionar os motivos pelos quais pessoas de origem negra não ocupam os mesmos espaços ou espaços equivalentes aos brancos no currículo, exigindo, portanto, uma reflexão e posicionamento pedagógico a respeito.

Em meio a tais indagações, é notável a intrínseca relação entre a existência do racismo no Brasil e a constituição das estruturas políticas, econômicas, sociais, culturais e também educacionais. Sendo racializada a primeira forma de divisão do trabalho no continente americano, o racismo adquiriu importância crucial na história do nosso país, desde os primeiros tempos da chegada do homem branco nessas terras. A partir daí, indígenas e negros foram destinados a um lugar de subalternidade social, fato que atravessou os trezentos anos de colonialismo europeu no continente, deixando uma nefasta herança colonial que se enraizou na própria formação do Estado e da nação brasileira, promovendo desigualdades e injustiças sociais, ressoadas nos processos educacionais.

Assim, é possível dizer que a invisibilidade dos sujeitos negros no currículo escolar é reflexo desse processo de racialização constituído a partir da conquista europeia, o qual instituiu a colonialidade enquanto padrão de poder que impacta as diversas dimensões da vida humana. A condição de colonialidade se fundamenta na “imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial como pedra angular deste padrão de poder” (QUIJANO, 2009, p. 73), reverberando no nosso país. Fruto desse processo histórico, os currículos escolares brasileiros, apesar de algumas conquistas, como a instituição da Lei Federal 10.639/03 (BRASIL, 2003),<sup>2</sup> mantêm as marcas da colonialidade, assinaladas pelo racismo e pelo eurocentrismo, como características constituidoras do processo de embranquecimento,

---

<sup>2</sup> Esta altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

que promove o silenciamento e a desvalorização das populações negras nos ambientes educacionais e na sociedade como um todo.

Destarte, discutir a invisibilidade de sujeitos negros no currículo escolar é imprescindível, considerando a necessidade urgente de trazer a questão racial para os debates nos espaços escolares, tendo em vista que, mesmo depois de mais de um século de abolição da escravidão no Brasil, o racismo, a discriminação e os preconceitos continuam enraizados e sendo reproduzidos de diversas formas, nos mais variados lugares, inclusive nas escolas.

O currículo estabelecido nas escolas favorece aos interesses e ideologias dominantes quando o mesmo privilegia ideias, valores, histórias e memórias de determinados grupos sociais, implicando na negação de outros, dos quais se destacam os negros. O conhecimento que é colocado a serviço desses grupos hegemônicos contribui para a manutenção e reprodução das relações de dominação e subordinação na sociedade (ARROYO, 2013).

É preciso, então, desmascarar a colonialidade implícita nos documentos oficiais, que subalterniza indivíduos, hierarquiza saberes, impõe valores, demarca relações de poder e interfere, diretamente, no processo de constituição dos sujeitos sociais. Assim, refletir acerca da questão racial e como ela é tratada, ou silenciada, nos currículos escolares, pode impactar diretamente nos processos educativos e, conseqüentemente, na formação humana e crítica dos estudantes, contribuindo para o combate ao racismo na sociedade brasileira.

O complexo contexto que caracteriza a sociedade contemporânea exige que a escola e seus agentes tomem posicionamento no sentido de garantir espaços democráticos e promover uma educação plural, antirracista e humanizadora. O ensino de História se apresenta como um campo importante nesse processo, visto que possibilita pensar a sociedade e as relações sociais constituídas no tempo e no espaço, refletir sobre as relações de poder e as desigualdades historicamente estabelecidas, reconhecer sujeitos “outros”, questionar lugares, visibilizar e ouvir a voz de muitos que foram silenciados na história.

O ensino de História, portanto, pode favorecer uma leitura crítica de mundo e sua transformação. A partir de novos olhares e um fazer pedagógico engajado, pode colaborar para que a escola seja, de fato, um espaço de todas e todos, um lugar de superação do racismo, do sexismo, do patriarcalismo... Desta forma, o ensino de História, certamente, contribuirá para que o estudante se reconheça enquanto sujeito na história e na sociedade, especialmente os de origem negra.

Assim, entendendo que os processos locais estão interligados a uma totalidade, e sabendo que o racismo é um problema que atinge toda a sociedade, considera-se de extrema importância alçar o olhar para a realidade local, retomar as inquietações docentes e enfrentar o

desafio de trazer para o chão da escola a discussão sobre a invisibilidade dos sujeitos negros no currículo.

Deste modo, este trabalho tem como objeto de estudo o currículo escolar do município de Mirante – Bahia, localidade onde mais da metade da população se autodeclara negra,<sup>3</sup> porém, não se percebe como tal nos espaços escolares e não se enxerga nos documentos oficiais do sistema educacional. Desafiando esse quadro/contexto, este trabalho foi intitulado “Rompendo silêncios: sujeitos negros e o Currículo no Ensino de História do Município de Mirante - Bahia”, intencionando refletir acerca do silenciamento em torno da questão racial no currículo escolar do referido município.

Diante da relevância do tema abordado e sua necessária aplicação nas salas de aula, a presente pesquisa traz como problema central quais potenciais estratégias de ensino podem favorecer a visibilidade de sujeitos negros no currículo escolar da Rede Municipal de Educação de Mirante - BA, nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Assim, o trabalho tem como objetivo geral analisar a invisibilidade de sujeitos negros na proposta de História dos Anos Finais do Ensino Fundamental, do currículo escolar de Mirante - BA, apresentando novas estratégias de ensino no sentido de uma educação decolonial e antirracista.

Nesse contexto, para alcançar o objetivo geral da pesquisa, foram traçados os seguintes objetivos específicos: abordar conceitualmente colonialidade, racismo e currículo escolar, tomando por referência a ótica epistemológica da decolonialidade; identificar os aspectos de silenciamento e invisibilidade dos sujeitos negros contidos na proposta de História, dos Anos Finais do Ensino Fundamental, do Documento Curricular Referencial do Município de Mirante - BA, ano 2020; e, por fim, apresentar novas estratégias de ensino, como possibilidades para a abordagem da temática sobre sujeitos negros nas escolas, na perspectiva de uma educação decolonial e antirracista.

Este trabalho consiste, desta forma, em uma pesquisa aplicada, de caráter analítico-descritivo, que visa problematizar o currículo escolar prescrito e sua estrutura organizacional, buscando relacionar variáveis e apresentar informações, reflexões e estratégias como possibilidades de intervenção na realidade que se deseja transformar. Assim, é realizada uma abordagem qualitativa, a partir do estudo de fontes primárias e secundárias, incluindo revisão bibliográfica de material publicado (livros, revistas e artigos científicos), bem como documental, através da análise de documentos curriculares e leis educacionais. As discussões

---

<sup>3</sup> De acordo com o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), do ano de 2010, 60,6% da população do município de Mirante se autodeclara negra, considerando o critério de soma entre pretos e pardos. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/mirante/pesquisa/23/25888?detalhes=true>>. Acesso em: 09/04/2022.

e construção teórica se dão a partir de diálogos estabelecidos com autores como Quijano (2005, 2009), Mignolo (2003, 2017), Maldonado-Torres (2007), Grosfoguel (2008), Walsh (2009, 2017), Santos (1996, 1997, 2007), Munanga (1999, 2004, 2005), Moura (1988,1994, 2014), Guimarães (1999, 2002, 2006, 2009), Almeida (2018), Oliveira (2021), Silva (1999), Arroyo (2013), Goodson (1997, 2012), Gomes (2005, 2010, 2011, 2012, 2018), Oliveira e Candau (2010), Candau (2020), dentre outros.

Buscando alcançar o objetivo central deste trabalho, a dissertação está estruturada em cinco seções, sendo a primeira seção introdução. A segunda seção, intitulada “Colonialidade, racismo e currículo escolar: considerações para uma proposta decolonial”, realiza uma abordagem conceitual sobre colonialidade, racismo e currículo escolar, demonstrando a relação entre esses conceitos e a atual configuração curricular no Brasil, baseada em um modelo eurocentrado que privilegia conhecimentos, narrativas, lugares, processos históricos, grupos e sujeitos, invisibilizando e silenciando outros, considerados inferiores ou menos importantes, como os negros. Tal fato é reconhecido como reflexo da colonialidade e racismo instituído a partir do processo de acumulação primitiva do capital e colonização europeia, iniciada no século XVI (COSTA; GROSGOUEL, 2016), o que impacta diretamente na estrutura da sociedade brasileira atual. A discussão destaca a importância de se considerar a interseccionalidade raça/classe para melhor compreender essa composição social desigual. Esta segunda seção apresenta uma reflexão sobre o currículo, compreendido enquanto construção social e território de disputas, apontando, por fim, a decolonialidade como perspectiva de subversão ao paradigma eurocêntrico da modernidade e caminho possível para a construção de novos paradigmas que deem visibilidade a povos e sujeitos subalternizados na história e marginalizados nos currículos escolares.

A terceira seção, intitulada “A abordagem da temática negra no Documento Curricular Referencial de Mirante (DCRM/2020)”, tem como foco de estudo o Currículo da Rede Municipal de Ensino, elaborado no ano de 2020. Apresenta o município de Mirante, destacando aspectos importantes como dados populacionais, socioeconômicos e educacionais, buscando assim entender a relação entre a condição do negro no Brasil, em Mirante, e o seu silenciamento no currículo escolar; também analisa a estrutura e as orientações destinadas ao Ensino Fundamental de História, Anos Finais, observando outras partes, modalidades e temas intercurriculares que abordam as questões étnico-raciais e dialogam com o componente na referida etapa. Nesta seção, considerada o cerne da pesquisa, questiona-se o lugar ocupado por sujeitos negros no referido documento, norteador do ensino no município, identificando as



marcas da colonialidade existentes no mesmo e as ausências mais significativas, que merecem um olhar diferenciado, buscando assim sinalizar uma possível intervenção pedagógica.

A quarta seção, intitulada “Rompendo silêncios e semeando esperanças: uma proposta antirracista e decolonial”, indica a pedagogia decolonial, a interculturalidade crítica e a educação antirracista como potenciais estratégias para a visibilização dos sujeitos negros no currículo escolar e combate ao racismo impregnado na sociedade brasileira, bem como nos processos educativos. Destaca também a importância do ensino de História no processo de formação e humanização dos sujeitos, o que se constitui grande desafio para os tempos atuais.

Para finalizar, como produto deste trabalho, apresenta-se uma proposta de encontros formativos denominados Encontros Decoloniais Antirracistas, a serem realizados com professores da Rede Municipal de Ensino de Mirante. A referida proposta se intitula: “Rompendo silêncios e semeando esperanças: os sujeitos negros no currículo escolar” e foi elaborada no intuito de romper silêncios e sensibilizar os professores em relação à questão racial brasileira, despertando olhares sobre os sujeitos negros silenciados no currículo escolar, mas que se fazem maioria no município e nas salas de aula. A intenção é, de fato, romper os silêncios em torno da questão racial negra no currículo e nas escolas, a partir de diálogos realizados em quatro encontros, com base em uma pedagogia decolonial. Acredita-se que esta proposição possa reverberar nas práticas docentes, semeando esperanças para a construção de uma sociedade antirracista. A proposta detalhada dos encontros formativos integra esta dissertação como apêndice na parte final do trabalho.

Na última seção, são apresentadas as considerações finais da pesquisa.

Enfim, espera-se que as reflexões desenvolvidas nesta dissertação, bem como a proposta de trabalho apresentada, possam romper silêncios e favorecer a visibilidade dos sujeitos negros nos currículos escolares e fazeres pedagógicos, em especial, da Rede Municipal de Ensino de Mirante – BA, contribuindo, assim, para uma educação plural, antirracista, humanizadora e libertadora no chão das escolas.

## 2 COLONIALIDADE, RACISMO E CURRÍCULO ESCOLAR: CONSIDERAÇÕES PARA UMA PROPOSTA DECOLONIAL

No dia 18 de maio de 2020, João Pedro Matos Pinto, 14 anos de idade, foi morto durante uma operação policial no Complexo do Salgueiro, em São Gonçalo, região metropolitana do Rio de Janeiro, atingido nas costas por um tiro de fuzil, quando policiais invadiram a casa onde o adolescente brincava com amigos, e dispararam mais de 70 tiros, alegando perseguição a criminosos.<sup>4</sup> No mesmo ano, em 02 de junho, o menino Miguel Otávio Santana da Silva, de 05 anos, morreu após cair do nono andar de um prédio luxuoso em Recife, quando se encontrava no apartamento dos patrões da sua mãe, enquanto esta exercia a função de empregada doméstica, e por isso passeava com o cachorro da família.<sup>5</sup>

Já em 24 de janeiro de 2022, o jovem congolês Moïse Kabagambe, de 24 anos, foi espancado a pauladas e morto em um quiosque da Barra da Tijuca, no Rio de Janeiro, por ter cobrado duas diárias de serviço atrasadas ao seu empregador.<sup>6</sup> Uma semana depois, no dia 02 de fevereiro, morria assassinado a tiros, o repositor de estoque Durval Teófilo Filho, de 38 anos, quando tentava adentrar o condomínio onde morava e foi confundido com um bandido, também em São Gonçalo, no Rio de Janeiro.<sup>7</sup>

A estudante de 13 anos, Eloah Monique Tavares, foi impedida de entrar na escola, situada na região metropolitana de Salvador, Bahia, por causa do seu cabelo crespo, que estava muito “inchado” e por isso inadequado, enquanto as pessoas que presenciaram o fato permaneceram em silêncio.<sup>8</sup> Em São Paulo, a analista de Recursos Humanos, Aline Cristina Nascimento de Paula, 28 anos, passeava em um shopping na cidade de Campinas quando, ao

---

<sup>4</sup> Disponível em: <<https://extra.globo.com/casos-de-policia/para-mae-joao-pedro-foi-vitima-de-racismo-se-fosse-na-zona-sul-eles-nao-entrariam-atirando-24478148.html>>. Acesso em: 18/04/2022.

<sup>5</sup> A mãe precisou levar o menino para o trabalho, pois devido à situação de pandemia do COVID-19, não tinha onde deixá-lo, tendo em vista que creches e escolas estavam fechadas. Importante lembrar que serviço doméstico não era considerado essencial nesse contexto. Enquanto a patroa da mãe de Miguel tratava de suas unhas com a manicure, permitiu que o menino utilizasse sozinho o elevador do prédio. Disponível em: <<https://g1.globo.com/pe/pernambuco/noticia/2020/06/05/caso-miguel-como-foi-a-morte-do-menino-que-caiu-do-9o-andar-de-predio-no-recife.ghtml>>. Acesso em: 18/04/2022.

<sup>6</sup> Casos como esse evidenciam como os estrangeiros são tratados no Brasil de diferentes maneiras, a partir de suas origens. Disponível em: <<https://www.uerj.br/noticia/a-patria-acolhedora-que-mata-imigrantes-negros-o-caso-do-congoles-moise-kabagambe/>>. Acesso em: 18/04/2022.

<sup>7</sup> Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/opiniao/coluna/2022/02/05/notas-sobre-o-odio-o-racismo-e-a-historia-de-uma-ferida-aberta.htm>>. Acesso em: 18/04/2022.

<sup>8</sup> Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/estudante-negra-e-proibida-de-entrar-na-escola-por-nao-ter-cabelo-liso/>>. Acesso em: 20/04/2022.

entrar no parque para brincar com uma criança, ouviu de outra mulher que se retirava: “Vamos embora daqui, tá cheio de preto.”<sup>9</sup>

Casos como o de João Pedro, Miguel, Moïse, Durval, Eloah e Aline acontecem cotidianamente no Brasil e têm em comum algo específico: a cor da pele. Todas as vítimas são de origem negra. Além desses fatos, poderiam ser citados outros tantos ligados a situações como feminicídio, onde a maioria das vítimas são mulheres negras,<sup>10</sup> bem como aos índices críticos de violência, pobreza, baixa escolaridade, desemprego, condições de saúde, moradia, carceragem, dentre outros, nos quais também os maiores percentuais recaem sobre as populações afrodescendentes.<sup>11</sup>

A partir da observação desses relatos e dados, é possível constatar que o racismo está impregnado na sociedade brasileira, sob várias facetas, onde as injustiças e desigualdades sociais, preconceitos e discriminações são gritantes e estão estritamente relacionadas às desigualdades raciais constituídas historicamente no Brasil. Contudo, ainda prevalece no imaginário da população a ideia de uma sociedade de convivência harmoniosa, fundamentada no mito da democracia racial, omitindo, assim, a profunda desigualdade racial existente no país. Segundo Gomes (2010, p. 101):

Ao produzir uma elegia da intensa miscigenação racial e cultural brasileira o mito desvia o nosso foco das situações cotidianas de humilhação e racismo vivida pela parcela da população “preta” e “parda” e da situação de desigualdade por ela vivida na educação básica, saúde, acesso à terra, mercado de trabalho e inserção universitária (grifos da autora).

Diante desse contexto, é importante questionar como as políticas curriculares trabalham as questões raciais no sistema educacional brasileiro. Os currículos favorecem o exercício da democracia e cidadania nos espaços escolares, garantindo o direito de inclusão de todos os sujeitos em seus textos e diretrizes, contemplando suas histórias e refletindo sobre as

---

<sup>9</sup> Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/mulher-sofre-injuria-racial-ao-brincar-com-crianca-em-shopping-de-campinas-e-denuncia-caso-aqui-ta-cheio-de-preto-ouviu/>>. Acesso em: 20/04/2022.

<sup>10</sup> Dados do 15º Anuário Brasileiro de Segurança Pública indicam que, no ano de 2020, duas em cada três vítimas de feminicídio ocorrido no Brasil, são mulheres negras, o que representa 61,8% das mortes. Disponível em: < <https://almapreta.com/sessao/cotidiano/duas-a-cada-tres-vitimas-de-femicidio-no-brasil-sao-mulheres-negras>>. Acesso em 18/04/2022.

<sup>11</sup> Com base no estudo Síntese de Indicadores Sociais 2020, divulgado pelo IBGE, a partir de dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD Contínua 2019), as mulheres pretas ou pardas correspondem a cerca de 38% das pessoas em condição de pobreza no Brasil, e a cerca de 40% em condição de extrema pobreza. Tais condições vêm seguidas pelos homens pretos e pardos e, em um menor percentual, por mulheres brancas e homens brancos. Os dados demonstram que a situação no mercado de trabalho, renda e condições de moradia são desiguais no país conforme a cor e raça dos brasileiros. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/29433-trabalho-renda-e-moradia-desigualdades-entre-brancos-e-pretos-ou-pardos-persistem-no-pais>>. Acesso em 20/04/2022.

diversas realidades ou, ao contrário, contribuem para a manutenção das desigualdades, com silenciamentos, romantizações, estereótipos, priorizando conteúdos que privilegiam determinados grupos em detrimento de outros?

Partindo dessa indagação e observando a estrutura da atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para os Anos Finais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2018), acredita-se que os currículos escolares da educação brasileira ainda carregam em si as marcas de uma premente colonialidade, tendo como referência um paradigma eurocêntrico, e com isso colaboram para a reprodução de estruturas sociais, políticas, econômicas e ideológicas favoráveis aos interesses de grupos hegemônicos. Tais estruturas são sustentadas pelas desigualdades raciais e acabam se reproduzindo nas escolas, mesmo que, contraditoriamente, através da naturalização e mascaramento dessas desigualdades. Sobre as implicações da colonialidade nos currículos, concorda-se com Candau (2020, p. 681) quando considera que

Estamos imersos em processos de colonialidade que estão naturalizados e profundamente introjetados no nosso imaginário individual e coletivo, nas nossas mentalidades e nos juízos de valor que atribuímos a diferentes grupos socioculturais, nos conhecimentos que privilegiamos e nos nossos comportamentos. Os processos educacionais, em geral, reforçam a lógica da colonialidade, promovendo a homogeneização dos sujeitos neles implicados, reconhecendo um único tipo de conhecimento como válido e verdadeiro, aquele produzido a partir do referencial construído pela modernidade europeia.

Em meio a essas reflexões, entende-se a importância das políticas públicas educacionais no processo de construção de uma sociedade menos desigual, onde todas e todos tenham direito de serem vistos, ouvidos e valorizados, onde os negros tenham direito a uma história, um passado, um presente e um futuro. Para isso, é preciso que os currículos escolares sejam descolonizados e contemplem, de forma crítica, a história, a diversidade, a pluralidade e as condições existenciais desses sujeitos, e isso perpassa por propostas, seleção de conteúdos, tipos de abordagem, dentre outros aspectos que, de fato, respaldem um projeto de sociedade na qual a cor da pele não seja um marcador social determinante.

Para a construção da sociedade que se almeja, é imprescindível que o racismo seja reconhecido e enfrentado no Brasil, tendo em conta que a educação é concebida como uma via de extrema importância nas lutas contra as desigualdades sociais. Nesse processo, o currículo escolar se torna um instrumento potencializador de ações pedagógicas emancipatórias e antirracistas, como nos aponta Munanga (2005, p.18),

A primeira atitude corajosa que devemos tomar é a confissão de que nossa sociedade, a despeito das diferenças com outras sociedades ideologicamente apontadas como as mais racistas [...] é também racista. Ou seja, despojarmos do medo de sermos preconceituosos e racistas. Uma vez cumprida esta condição primordial, que no fundo exige uma transformação radical de nossa estrutura mental herdada do mito de democracia racial, mito segundo o qual no Brasil não existe preconceito étnico-racial e, conseqüentemente, não existem barreiras sociais baseadas na existência da nossa diversidade étnica e racial, podemos então enfrentar o segundo desafio de como inventar as estratégias educativas e pedagógicas de combate ao racismo.

Assim, o caminho da decolonialidade nos processos educacionais se apresenta como uma possibilidade, não a única, nessa luta árdua de combate ao racismo, tendo em vista que propõe essa atitude de coragem tão necessária para a humanização e emancipação do ser, a partir da desconstrução de conhecimentos, ideias e concepções implantadas pelo projeto colonial – que até hoje fundou o caráter capitalista da nação brasileira – e cristalizadas nos currículos escolares. Nesse sentido, o ensino de História deve desempenhar o seu papel através de uma *práxis* pedagógica insurgente, libertadora e transformadora da realidade (FREIRE, 1974).

Acredita-se, portanto, que quando a educação escolar for, de fato, libertadora, e os currículos escolares visibilizarem sujeitos, histórias, experiências e conhecimentos “outros”, bem como favorecerem olhares críticos e atitudes perante as desigualdades sociais construídas historicamente no Brasil, possivelmente “outros” como João Pedro, Miguel, Moïse, Durval, Eloah e Aline terão direito, de fato à vida, ao respeito e à dignidade humana.

É a partir dessas considerações iniciais que esta seção está situada. A fim de compreender melhor os processos elencados, bem como atingir o objetivo central deste trabalho, considera-se, então, a necessidade de aprofundar e discutir acerca dos conceitos de colonialidade, racismo e currículo escolar, através das lentes da decolonialidade. É o que se pretende a seguir.

## 2.1 COLONIALIDADE

A colonialidade é uma marca emergente do processo de colonização europeia iniciado em finais do século XV, que instituiu a Europa como centro de poder e modelo universal, e que, atravessando os tempos, chega até os dias atuais por meio de ideias, valores, cultura, maneiras de ver, pensar e organizar a sociedade, de ser, sentir e agir, individual ou coletivamente, operando em diversos âmbitos. Ela está ligada à lógica de dominação colonial

e referendada pela racionalização ocidental e pela divisão racializada do trabalho, concorrendo para a inferiorização e subalternização dos povos dominados.

Atualmente, muito se discute sobre os efeitos da colonialidade na constituição das sociedades contemporâneas e diversas pesquisas são realizadas nas mais variadas áreas do conhecimento, como no campo da História, Filosofia, Sociologia, Antropologia, Semiologia e Linguística, analisando seus impactos, buscando compreender a sua dinâmica e propondo alternativas ao modelo de poder que se firmou, hegemonicamente, ao longo dos tempos. Especialmente a partir da segunda metade do século XX, estudiosos pós-coloniais como Aimé Césaire (1978), Frantz Fanon (1968, 2008), Homi Bhabha (1998), Edward Said (1990) e Gayatri Spivak (2010) desenvolviam suas críticas ao discurso colonial moderno, propondo descentrar narrativas, reconhecer e valorizar a pluralidade dos sujeitos subalternizados.

Contudo, foi na virada do século XX para o XXI que intelectuais americanos intensificaram seus estudos a partir da América Latina, questionando o padrão de poder imposto pelo ocidente ao mundo colonizado, criando novas categorias de interpretação da realidade, elaborando novos conceitos e, para além da teoria, propondo atitudes éticas e políticas de resistência e combate a esse padrão. Dentre esses intelectuais, estão o sociólogo Aníbal Quijano, o semiólogo e teórico cultural Walter Mignolo, o sociólogo Ramón Grosfoguel, a linguista Catherine Walsh, o filósofo Nelson Maldonado Torres, o antropólogo Arturo Escobar e o filósofo Enrique Dussel, os quais também compõem o grupo de estudo denominado Modernidade/Colonialidade,<sup>12</sup> que busca construir um projeto epistemológico diferente do paradigma eurocêntrico.

É dentro deste contexto que surge o termo colonialidade, cuja ideia já vinha sendo pensada em alguns estudos anteriores, porém, passou a ser articulada e formulada pelo sociólogo Immanuel Wallerstein (1992), e depois retomada e reformulada por Aníbal Quijano (2005), como colonialidade do poder (BERNARDINO-COSTA; GROSGOQUEL, 2016).

Segundo Mignolo (2017), a colonialidade e a modernidade estão intrinsecamente relacionadas. A modernidade não existe sem a colonialidade, esta é constitutiva daquela, sendo o seu lado mais escuro. Sua tese revela a complexidade que envolve a ideia e a origem da modernidade, tendo em vista que, se esta nasce na Europa e constrói a chamada “civilização ocidental”, por outro lado não poderia existir sem se nutrir da colonialidade, através da exploração colonial e da sua imposição enquanto paradigma universal. Ou seja, as

---

<sup>12</sup> Grupo de caráter heterogêneo, multinacional e transdisciplinar, surgido na década de 1990, composto, em sua maioria, por pensadores latino-americanos, que propõem uma revisão crítica dos fundamentos da modernidade e colonialidade, a partir de um ideal libertário dos povos, grupos e sujeitos subalternizados ao longo da história colonial e que, por consequência, ainda sofrem suas mazelas nos dias atuais.

conquistas celebradas pela modernidade ocidental só acontecem mediante a existência do colonialismo. Dessa forma, pode-se dizer que “o colonialismo foi a condição *sine qua non* de formação não apenas da Europa, mas da própria modernidade” (BERNARDINO-COSTA; GROSFOGUEL, 2016, p. 17). Em concordância com o que se supõe, Enrique Dussel (2005) afirma que a modernidade surge junto ao processo de conquista e espoliação da América Latina, em finais do século XV. Conforme este autor,

A Europa moderna, desde 1492, usará a conquista da América Latina [...] como trampolim para tirar uma “vantagem comparativa” determinante com relação a suas antigas culturas antagônicas (turco-muçulmana, etc.). Sua superioridade será, em grande medida, fruto da acumulação de riqueza, conhecimentos, experiência, etc., que acumulará desde a conquista da América Latina. A Modernidade, como novo paradigma de vida cotidiana, de compreensão da história, da ciência, da religião, surge ao final do século XV e com a conquista do Atlântico. [...] A América Latina entra na Modernidade [...] como a outra face, dominada, explorada, encoberta (DUSSEL, 2005, p. 28).

Fica evidente, assim, que, se a modernidade surge a partir da conquista da América, e a colonialidade é constituinte da modernidade, ambas não teriam surgido fora do contexto do colonialismo. Então, levando em consideração a relação apresentada entre colonialidade e colonialismo, é importante reforçar a diferença entre esses dois processos.

Nelson Maldonado-Torres (2007) esclarece essa diferença afirmando que o colonialismo diz respeito à relação de dominação política e econômica de um povo sobre outro, enquanto a colonialidade tem a ver com o padrão de poder procedente desse processo de dominação colonial moderna, que extrapola as relações formais estabelecidas. Nas palavras do autor,

Colonialidad no significa lo mismo que colonialismo. Colonialismo denota una relación política y económica, en la cual la soberanía de un pueblo reside en el poder de otro pueblo o nación, lo que constituye a tal nación en un imperio. Distinto de esta idea, la colonialidad se refiere a un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, pero que en vez de estar limitado a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, más bien se refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza. Así, pues, aunque el colonialismo precede a la colonialidad, la colonialidad sobrevive al colonialismo. (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131)

Diante do exposto, torna-se clara a diferença entre colonialismo e colonialidade, mas também a estreita relação entre ambos. O colonialismo é mais antigo, constituiu-se a partir da

expansão ibérica, conquista e exploração dos novos territórios e, nesse contexto, a América Latina foi fundamental para a acumulação de capital e mundialização do capitalismo. A colonialidade chega até os presentes dias, “às raízes mais profundas de um povo” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 18), por meio da imposição dos padrões ocidentais, tanto nas esferas materiais, quanto subjetivas, mesmo após o processo de emancipação política das antigas áreas coloniais.

Vale ressaltar aqui, a centralidade do sistema capitalista nesse processo, o qual criou mecanismos para o estabelecimento do seu padrão de poder, instituindo a modernidade e a colonialidade como eixos fundamentais (QUIJANO, 2009), uma ostentando as grandezas da civilização ocidental, e outra sustentando essas grandezas, a partir da ideia de raça e racialização dos povos, como forma de legitimar a dominação de uns sobre os outros. Conforme Quijano (2009, p. 73),

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjectivos, da existência social quotidiana e da escala societal. Origina-se e mundializa-se a partir da América.

A partir das ideias apresentadas, entende-se a colonialidade como um mecanismo de dominação complexo, que sobrevive ao colonialismo e alimenta o capitalismo. O pensamento e os valores modernos foram tão fortemente introjetados nas áreas colonizadas, e articulados às demandas do mercado capitalista, que fizeram com que as diferenças estabelecidas através da ideia de raça ganhassem ares de naturais, classificando uns como superiores (brancos/europeus) e outros inferiores (indígenas, negros, mestiços, asiáticos) e justificassem a exploração da força de trabalho dos povos subjugados, bem como dos recursos de seus territórios.

Nesse sentido, o conceito de colonialidade do poder formulado por Aníbal Quijano é fundamental para melhor compreender a materialização da colonialidade nos diversos espaços dominados pelo ocidente europeu a partir de finais do século XV, especialmente na América Latina. A colonialidade do poder é entendida, então, como uma estrutura de dominação imposta sobre os povos colonizados, a partir de uma matriz de poder colonial, que se dá através do controle da economia, política, natureza física e humana, da cultura, religião, bem como do conhecimento, constituindo a Europa como centro de poder e padrão universal. Esta



estrutura se sustenta na ideia de racialização dos povos, a qual serviu também como instrumento para uma classificação social da população mundial (QUIJANO, 2005).

A referida dominação se deu de tal modo que, além da exploração física e material, invadiu e destruiu o imaginário original das populações colonizadas, tão heterogêneas, criando novas subjetividades a partir do imaginário eurocêntrico, desprezando a história, a cultura, o conhecimento, os saberes, as formas de ver o mundo, de conviver e se relacionar com a natureza, enfim, todo o universo simbólico do subalternizado foi inferiorizado, esquecido e invisibilizado pelo invasor europeu. Desta forma,

[...] todas as experiências, histórias, recursos e produtos culturais terminaram também articulados numa só ordem cultural global em torno da hegemonia europeia ou ocidental. Em outras palavras, como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento (QUIJANO, 2005, p. 110).

Para além do pensamento de Quijano, o sociólogo Ramón Grosfoguel conceitualiza colonialidade do poder como um emaranhado de múltiplas e heterogêneas hierarquias globais, coexistentes no tempo e no espaço, instituídas na América pelo homem europeu, branco, cristão, heterossexual, patriarcal, militar e capitalista. Tais hierarquias privilegiam sempre o padrão europeu em relação aos povos não-europeus e estão interligadas. O sociólogo as elenca a partir das seguintes características: formação de classes em âmbito global, com a coexistência de diferentes formas de trabalho, em função do capital e do lucro; divisão internacional do trabalho em centro e periferia; sistema interestatal de organizações político-militares; hierarquia étnico-racial global; hierarquia global que privilegia homens e o patriarcado; hierarquia sexual que privilegia heterossexuais; hierarquia espiritual que privilegia cristãos; hierarquia epistêmica; e, hierarquia linguística (GROSFOGUEL, 2008).

Sendo assim, a colonialidade do poder se impõe em diversos âmbitos e, por isso, pode também ser compreendida a partir dos conceitos de colonialidade do ser e colonialidade do saber. Na colonialidade do ser está a expressividade maior do já mencionado padrão de poder imposto sobre os povos dominados, porque se traduz na própria desumanização desses povos; constitui-se, “como a negação de um estatuto humano para africanos e indígenas, por exemplo, na história da modernidade colonial” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 22). Os sujeitos subalternizados foram completamente desqualificados, considerados não-seres, e isso foi utilizado como justificativa para sua exploração.

Segundo Maldonado-Torres (2007), a colonialidade do ser se refere à própria experiência vivida da colonização. Para o filósofo, esta dimensão da colonialidade:

Se hace concreta en la producción de sujetos liminales, los cuales marcan el límite mismo del ser, esto es, el punto en el cual el ser distorsiona el sentido y la evidencia, al punto de y para producir un mundo donde la producción de sentido establecido sobrepase la justicia. La colonialidad del ser produce la diferencia ontológica colonial, lo que hace desplegar un sinnúmero de características existenciales fundamentales e imaginarios simbólicos (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 151).

A colonialidade do ser implica, então, na limitação do ser colonizado e na distorção do sentido de sua própria existência. Implica, inclusive, na atribuição de um sentido maniqueísta ao mundo colonial, onde o sujeito colonizado é ausente de ética e inimigo dos valores, constituindo-se no mal absoluto (FANON, 1968). Assim, a colonialidade do ser se reflete ainda hoje, por exemplo, quando latino-americanos incutem em si o modo de ser e pensar do europeu ou estadunidense, incorporando a cultura, os valores e o pensamento do homem branco, ou quando não-brancos são objetificados no mercado de trabalho, ou até mesmo por meio dos preconceitos e estereótipos que associam africanos e afrodescendentes, seus costumes e práticas, a atributos negativos e demoníacos.

Partindo, então, das implicações colocadas acima, pode-se dizer que a colonialidade do ser está diretamente ligada à outra dimensão da colonialidade do poder que é a colonialidade do saber. Esta opera através da imposição da racionalidade europeia como paradigma universal do conhecimento, sendo aceitos como válidos apenas os saberes europeus, modernos, considerados avançados, científicos, enquanto os saberes dos demais povos são considerados atrasados, irracionais, não-saberes. A racialização da população mundial implicou na desqualificação do ser colonizado e também de suas epistemes. “Os saberes subalternos foram excluídos, omitidos, silenciados e/ou ignorados” (GROSFOGUEL, 2008, p. 136).

Edgardo Lander (2005) situa a constituição colonial dos saberes, linguagens, memória e imaginários desde o processo de conquista e colonização ibérica no continente americano, momento em que, segundo ele, são inauguradas a modernidade e a organização do mundo colonial. A partir de então, teria se iniciado um longo processo que culminaria nos séculos XVIII e XIX, e que tornaria a Europa o centro de uma grande narrativa universal, geográfica e temporal, abarcando todos os povos, territórios e tempos. De acordo com esse autor,

Esta é uma construção eurocêntrica, que pensa e organiza a totalidade do tempo e do espaço para toda a humanidade do ponto de vista de sua própria experiência, colocando sua especificidade histórico-cultural como padrão de referência superior e universal. [...] Uma forma de organização e de ser da sociedade transforma-se mediante este dispositivo colonizador do conhecimento na forma “normal” do ser humano e da sociedade. As outras formas de ser, as outras formas de organização da sociedade, as outras formas de conhecimento, são transformadas não só em diferentes, mas em carentes, arcaicas, primitivas, tradicionais, pré-modernas. São colocadas num momento *anterior* do desenvolvimento histórico da humanidade (LANDER, 2005, p. 13, grifos do autor).

Dessa forma, no contexto da modernidade, percebe-se como a colonialidade do saber vai se configurando em meio ao processo de colonização e, assim, afirmando como padrão universal o pensamento e o conhecimento modernos. A partir desse padrão de poder, a Europa se torna o referencial para o tempo, o espaço, a história, e seu modelo de civilização, enquanto os não-europeus são o seu lado avesso, e, em consequência, considerados diferentes, anomias, a-históricos. O “outro” é inventado, então, no sentido de desqualificá-lo e na intenção de subjugá-lo.

Para Santiago Castro-Gómez (2005), as ciências sociais surgem nos séculos XVII e XVIII como um aparelho ideológico de legitimação desse padrão de poder moderno-colonial. Os conceitos binários, como civilização/barbárie, moderno/arcaico e ciência/mito, dentre outros, assim como a noção de progresso, serviram de modelos analíticos que sustentaram o imaginário colonial, justificando, por exemplo, a divisão racializada e a divisão internacional do trabalho, as desigualdades e os benefícios das potências europeias em relação à exploração de suas colônias. Assim, conforme o autor, “a colonialidade do poder e a colonialidade do saber são localizadas numa mesma matriz genética” (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 84).

Segundo Quijano (2009), desde o século XVII foi elaborada uma forma de produção do conhecimento eurocêntrico, denominado racional, para corresponder às necessidades cognitivas do capitalismo, com o controle das relações homem/natureza. Conforme esse autor, a partir do século XVIII, especialmente com o Iluminismo, foi-se afirmando a ideia mitológica de que a Europa já seria o centro mundial do capitalismo, antes mesmo do processo de colonização, e, por isso, estaria no nível mais avançado, “no caminho linear, unidimensional e contínuo da espécie” (QUIJANO, 2009, p. 75). Assim, foi se concretizando também a ideia de humanidade a partir da diferenciação entre superiores/inferiores, primitivos/civilizados. A categoria raça, para Quijano, é fundamental dentro desta “perspectiva binária, dualista, de conhecimento, peculiar ao eurocentrismo” (QUIJANO, 2005, p. 111).

Nesse contexto, Lander afirma que as ciências sociais serviram mais para firmar os contrastes do mundo colonizado com a experiência europeia, considerada normal, do que para conhecer as sociedades desse mundo a partir das suas próprias experiências histórico-culturais. Sendo assim,

Os diferentes recursos históricos (evangelização, civilização, o fardo do homem branco, modernização, desenvolvimento, globalização) têm todos como sustento a concepção de que há um padrão civilizatório que é simultaneamente superior e normal. Afirmando o caráter universal dos conhecimentos científicos eurocêntricos abordou-se o estudo de todas as demais culturas e povos a partir da experiência moderna ocidental, contribuindo desta maneira para ocultar, negar, subordinar ou extirpar toda experiência ou expressão cultural que não corresponda a esse dever ser que fundamenta as ciências sociais (LANDER, 2005, p. 14).

Diante do exposto, entende-se que a colonialidade do saber também se configura em um processo complexo e profundo, que permeia a colonialidade do poder e do ser. Esse processo foi se estabelecendo a partir do encontro com o “outro”, não-europeu, sua dominação e, conseqüente, desqualificação. As experiências desse “outro” foram desconsideradas e impôs-se sobre elas o padrão do conhecimento moderno, fundamentado na razão, no progresso, na civilização (tipificada nos padrões eurocêntricos), na universalidade. Nesse cenário, as ciências sociais serviram como instrumento legitimador do padrão eurocêntrico.

Acerca desse processo, Mignolo (2003) destaca a existência de uma geopolítica do conhecimento, afirmando ter ocorrido uma colonização epistemológica no decorrer da formação do sistema moderno/colonial, fundamentada no eurocentrismo e no etnocentrismo. Por meio de uma violência epistêmica, os saberes, a cultura e todas as formas de conhecimento dos povos conquistados foram desprezados, enquanto as fórmulas válidas para o pensamento e a produção do conhecimento se definiam a partir da Europa. Um exemplo claro dessa hegemonia europeia está também na imposição da língua do conquistador sobre o conquistado, que acabou se tornando oficial nos territórios dominados, mediante o desprezo pelas línguas nativas. Ou seja, houve também, segundo Mignolo, uma geopolítica da linguística.

Desta forma, saberes, conhecimentos, pensamentos, línguas e histórias locais se tornaram projetos globais (MIGNOLO, 2003). Tal fato impactou profundamente na formação das sociedades situadas nos territórios colonizados, pois a imposição da cultura, do pensamento, da linguagem, enfim, dos modos de ser, pensar e viver de um povo sobre outro

povo, compromete na construção do próprio ser que é submetido a esta imposição, roubando este ser de si mesmo. A reprodução dos valores e pensamento moderno-colonial nas sociedades colonizadas, através dos diversos instrumentos utilizados, como a linguagem e a história, por exemplo, favoreceu precisamente a manutenção da hegemonia europeia sobre o mundo colonial.

Assim, a colonialidade do saber chega até os dias atuais, manifestando-se em diversas instâncias e, no caso de interesse desta pesquisa, observa-se uma forte presença nas formas de conceber o mundo, reconhecer e produzir o conhecimento, materializada nos documentos educacionais, textos e materiais didáticos, o que compromete diretamente a construção libertária do próprio conhecimento. A colonialidade do saber também contribui para a marginalização e exclusão epistêmicas, invisibilização e silenciamento dos sujeitos subalternizados ao longo da história, colaborando para a naturalização e reprodução de desigualdades sociais, as quais têm no racismo o seu alicerce.

A partir, então, das reflexões acima postas sobre a colonialidade do poder, do ser e do saber, é possível inferir que a sociedade brasileira contemporânea sofre, ainda, os impactos da colonialidade em sua formação social, política, econômica, cultural e também educacional, sendo o racismo um dos seus elementos fundamentais. Nestes termos, faz-se necessário pensar esse elemento estruturante que atravessa a história do Brasil e se impõe com força, contribuindo para a manutenção de estruturas sociais desiguais historicamente constituídas. É o que será abordado a seguir.

## 2.2. RACISMO

O racismo é uma forma de classificar e discriminar fundamentada na ideia de raça, cujos sentidos contemporâneos remontam àqueles alicerçados no mundo moderno-colonial. Para entender melhor essa realidade, é importante partir da reflexão acerca da ideia de raça, categoria que, para Quijano (2005, 2009), ocupa centralidade no processo de constituição da colonialidade do poder e mundialização do sistema capitalista, pois, a partir dela se justificou a exploração colonial, criando novas identidades sociais e firmando novas relações de poder. Segundo Quijano (2009, p. 106-107),

[...] A importância e a significação da produção desta categoria para o padrão mundial do poder capitalista eurocêntrico e colonial/moderno dificilmente poderia ser exagerada: a atribuição das novas identidades sociais resultantes e sua distribuição pelas relações do poder mundial

capitalista estabeleceu-se e reproduziu-se como a forma básica da classificação societal universal do capitalismo mundial; estabeleceu-se também como o fundamento das novas identidades geoculturais e das suas relações de poder no mundo. E, também, chegou a ser a parte por detrás da produção das novas relações intersubjectivas de dominação e de uma perspectiva de conhecimento mundialmente imposta como a única racional.

Com a colonização, a população mundial e as relações de produção (veja-se a divisão racializada do trabalho no processo de conquista da América, submetendo os povos originários e negros) e, conseqüentemente do poder, foram racializadas, impondo-se um padrão eurocentrado sobre aqueles considerados racialmente inferiores. Conforme Quijano (2005), esse padrão de poder codificou, na ideia de raça, as diferenças entre conquistadores e conquistados, e se constituiu inicialmente na América, para depois se estender ao mundo.

Nesse complexo, o conceito de raça tem origem e significados um tanto controversos. Sabe-se, no entanto, que a noção de raça já existia anterior à ideia de raça humana, e teria surgido, a princípio, para classificar plantas e animais e só depois para diferenciar agrupamentos humanos. No sentido moderno, surgiu a partir da conquista da América, quando novas identidades sociais foram elaboradas decorrentes das relações de poder, como “índios”, “negros” e “mestiços”, bem como “português”, “espanhol” e “europeu”, que antes eram denominações utilizadas apenas como referência geográfica, e depois passaram também a uma conotação racial (QUIJANO, 2005).

Aos poucos, adotou-se o uso de características fenotípicas para expressar as supostas diferenças raciais, especialmente a “cor da pele”, por ser uma marca externa explícita. O termo “branco” surgiria, então, em decorrência do processo de codificação da cor da pele como característica simbólica associada à categoria de raça, em oposição aos não-brancos. Desta forma, foi-se afirmando a ideia de “raça branca” atribuída ao europeu e “raças de cor”, atribuída aos não-europeus (QUIJANO, 2009), numa relação de superioridade/inferioridade, respectivamente. Assim, segundo Quijano (2005, p. 107-108),

Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista [...] os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade.

É importante reforçar que, antes da conquista da América, a cor da pele não era utilizada como critério para caracterizar raças, dentro das relações de poder estabelecidas

socialmente. Portanto, a noção de raça vinculada à cor da pele das pessoas, constitui-se em uma produção histórica, social, política e ideológica elaborada no processo de colonização europeia, para outorgar e legitimar a condição de superioridade e poder ao ocidente europeu.

No contexto da modernidade, com a expansão mercantilista europeia e a cultura renascentista, foi sendo forjada pela filosofia moderna a ideia de “homem universal”, ou seja, o homem branco, europeu, pensante, dotado de razão. A partir do século XVIII, a filosofia iluminista reuniu as características físicas e culturais atribuídas a esse homem, para qualificá-lo enquanto ser “civilizado”, em contraposição ao “selvagem”, isto é, o sujeito colonizado, não-branco, irracional, incapaz de se civilizar sozinho.

O Iluminismo, assim, colaborou para o desenvolvimento da ideia de classificação racial entre os grupos humanos, ancorado no racionalismo, o que serviria como justificativa para a hierarquização entre esses grupos. Isso aconteceu em um momento importante para o ocidente europeu, tendo em vista que os ideais de igualdade e liberdade movimentavam as revoluções liberais, sendo, portanto, necessário explicar a coexistência entre esses ideais que diziam ser universais, e a subalternização e exploração dos sujeitos colonizados, especialmente sob a forma da escravidão. Conforme Almeida (2018), foi nesse contexto que o conceito de raça se tornou central, para que as aparentes contradições entre os valores iluministas e as práticas colonialistas operassem de forma simultânea.

Já no século XIX, a filosofia positivista usaria de explicações biológicas e físicas para legitimar as supostas diferenças entre as “raças”, utilizando-se de experimentos científicos que tentassem validar os princípios de determinismo biológico e geográfico, vinculando-os à ideia de superioridade racial branca e europeia. Neste século, as doutrinas racistas se consolidaram (SANT’ANA, 2008, p. 47). A partir da associação de caracteres morfológicos dos não-brancos, como a cor da pele, formato do nariz, crânio, dentre outros, à características morais, intelectuais e culturais desses povos, o homem branco europeu foi, então, colocado no mais alto patamar da hierarquia racial. Também aqui surgiu a ideia de progresso, separando a história humana em estágios de desenvolvimento, sendo a Europa considerada o estágio máximo, portanto, referencial.

A política imperialista intensificada a partir do século XIX, que teve como marco a partilha da África, em 1884, pelos termos da Conferência de Berlim, assentou suas bases ideológicas na ideia de inferioridade racial dos povos africanos, os quais estariam “fadados à desorganização política e ao subdesenvolvimento” (ALMEIDA, 2018, p. 24). Na transição do século XIX para o século XX, a ideologia acerca da hierarquização da humanidade ganhou força, com base no chamado darwinismo social, transpondo a Teoria da Evolução, de Charles

Darwin (1809-1882),<sup>13</sup> para tentar explicar a evolução e classificação natural da espécie humana, fundamentando-se no argumento de que os grupos humanos considerados mais evoluídos seriam os mais aptos, fortes e, conseqüentemente, superiores, devendo, portanto, submeter os mais fracos. Neste caso, os mais evoluídos seriam os europeus brancos, industrializados, “civilizados”. Todas essas características foram utilizadas como argumentos para justificar a investida europeia sobre territórios e povos durante o colonialismo e o neocolonialismo, levando à subalternização, escravização e morte de milhares de seres humanos ao longo de anos.

Entretanto, com a emergência de novos estudos no século XX, especialmente nos campos da Biologia e Antropologia, constatou-se que não existem diferenças biológicas ou culturais que sustentem a ideia de raças humanas. Portanto, não há argumentos científicos capazes de comprovar a diferenciação de seres humanos em superiores ou inferiores com base na ideia de raça. E, apesar desta constatação, muitas discussões ainda giram atualmente em torno dos usos e sentidos do termo raça. O sociólogo brasileiro Antônio Sérgio Alfredo Guimarães (1999), em estudos envolvendo o conceito de raça no Brasil, argumenta pela imprescindibilidade do uso do referido termo nos dias atuais, enquanto categoria analítica potencialmente crítica, capaz de desmascarar as discriminações e desigualdades raciais existentes no país. Neste sentido, o autor afirma a

[...] necessidade de teorizar as "raças" como o que elas são, ou seja, construtos sociais, formas de identidade baseadas numa idéia biológica errônea, mas eficaz, socialmente, para construir, manter e reproduzir diferenças e privilégios. Se as raças não existem num sentido estritamente realista de ciência, ou seja, se não são um fato do mundo físico, são, contudo, plenamente existentes no mundo social, produtos de formas de classificar e de identificar que orientam as ações dos seres humanos. (GUIMARÃES, 1999, p.153, grifos do autor).

Sobre o uso atual do conceito de raça, Munanga (2004) esclarece:

Podemos observar que o conceito de raça tal como o empregamos hoje, nada tem de biológico. É um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação. [...] Se na cabeça de um geneticista contemporâneo ou de um biólogo molecular a raça não existe, no imaginário e na representação

---

<sup>13</sup> Naturalista britânico que desenvolveu a Teoria da Evolução da Espécie, demonstrando, com base nos princípios da seleção natural, que organismos vivos evoluíam a partir de uma origem comum, diversificando-se e se adaptando aos diversos meios, além de se transformarem no tempo e no espaço. A teoria defende, assim, a evolução biológica de plantas e animais que, originados de espécies primitivas, teriam sobrevivido devido à sua capacidade de adaptação ao meio natural, sendo, portanto, mais fortes.



coletivos de diversas populações contemporâneas existem ainda raças fictícias e outras construídas a partir das diferenças fenotípicas como a cor da pele e outros critérios morfológicos. É a partir dessas raças fictícias ou “raças sociais” que se reproduzem e se mantêm os racismos populares (MUNANGA, 2004, p. 22, grifo do autor).

Nestes termos, ainda que haja consenso no reconhecimento de que não existem diferenças raciais fundamentadas biologicamente, o conceito de raça é utilizado atualmente por muitos estudiosos, entendido enquanto construção histórico-social e ideológica, que permite compreender, de forma crítica, as bases sob as quais estão alicerçadas as relações de poder e desigualdades sociais.

No Brasil, o movimento negro<sup>14</sup> tem ressignificado o sentido e uso do conceito de raça como forma estratégica para fortalecer as lutas empreendidas contra o racismo. A ideia de raça é, então, entendida de maneira afirmativa, ressignificada e politizada enquanto potência emancipadora dos sujeitos negros e suas práticas sociais. Conforme Gomes (2012a, p. 731):

Ao ressignificar a raça, o movimento negro indaga a própria história do Brasil e da população negra em nosso país, constrói novos enunciados e instrumentos teóricos, ideológicos, políticos e analíticos para explicar como o racismo brasileiro opera não somente na estrutura do Estado, mas também na vida cotidiana das suas próprias vítimas. [...] Ao politizar a raça, esse movimento social desvela a sua construção no contexto das relações de poder, rompendo com visões distorcidas, negativas e naturalizadas sobre os negros, sua história, cultura, práticas e conhecimentos; retira a população negra do lugar da suposta inferioridade racial pregada pelo racismo e interpreta afirmativamente a raça como construção social; coloca em xeque o mito da democracia racial.

Feitas essas considerações, fica evidente que a concepção de raça enquanto agrupamento humano identificado por um conjunto de caracteres biológicos que o diferencia racialmente de outros grupos humanos, não é mais validada. A ideia foi se desenvolvendo ao longo dos tempos, de acordo com cada contexto e relações de poder estabelecidas, e a

---

<sup>14</sup> Domingues (2007, p. 101) define o movimento negro brasileiro como “a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural”. Esse autor considera o movimento negro enquanto movimento político de mobilização racial, representado por movimentos diversos como clubes, grêmios e associações, e situado a partir do advento da República, caracterizando-o em quatro fases: Primeira: da Primeira República ao Estado Novo (1889-1937); Segunda: da Segunda República à ditadura militar (1945-1964); Terceira: do início do processo de redemocratização à República Nova (1978-2000); Quarta: a partir dos anos 2000. Nesse sentido, Garrido (2017, p. 31-32) compreende o movimento como “a associação das militâncias negras, ou seja, a união daqueles que se identificam com os problemas da parcela da população negra e passam a atuar na modificação desses problemas por diferentes vias. Tais demandas se alteram de acordo com o contexto vivido por essas pessoas e, por conseguinte, as formas de atuação deles também se modificam”.

aplicação do termo também foi ganhando diferentes conotações. Nesse contexto, a inexistência de raças humanas se tornou inquestionável cientificamente.

Apesar disso, a ideia de raça, construída a partir do mundo moderno-colonial, legou marcas profundas às sociedades contemporâneas, produzindo uma divisão e hierarquização da população mundial a partir dela gerando intensas desigualdades que permanecem e se reproduzem até os dias atuais, das mais diversas maneiras, nos mais variados espaços, tendo no racismo a sua marca principal.

Embora o termo racismo tenha surgido no século XX,<sup>15</sup> a forma como é entendido atualmente se originou a partir da concepção de raça desenvolvida no processo de colonização, como fora abordado anteriormente. O racismo é derivado de raça, e seu conceito também envolve muitas controvérsias, o que dá margem a várias leituras e interpretações.<sup>16</sup>

Segundo Kabengele Munanga (2004), o racismo surge no contexto moderno ocidental, quando foram adotados caracteres físicos, como a cor da pele e outros traços, então associados a qualidades morais, intelectuais, psicológicas e culturais, para classificar grupos humanos em raças superiores e raças inferiores. Para o autor, o racismo nasce, precisamente, a partir desta perspectiva, tendo em vista que se toma a biologia como base para explicar o determinismo racial. Desta forma, Munanga apresenta o seguinte conceito para o racismo:

[...] com base nas relações entre “raça e “racismo”, este seria teoricamente uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas que se situam numa escala de valores desiguais. Visto desse ponto de vista, o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural (MUNANGA, 2004, p. 24, grifo do autor).

Na sequência desta definição, Munanga ainda argumenta que, no sentido sociológico, quem cria a raça é o racista, o qual a caracteriza não apenas por traços físicos, mas como um grupo social, definido também por traços culturais, linguísticos, etc., que, relacionados, colocam o outro numa posição de inferioridade. Assim, os caracteres físicos dos grupos

<sup>15</sup> Não há registros do uso desse termo antes do século XX. Os primeiros registros surgem nas duas primeiras décadas do século XX e o uso ganha força especialmente com a ascensão do Nazismo na Alemanha e a crença na superioridade racial alemã.

<sup>16</sup> É sabido que existiram outras formas de racismo na história, em contextos diferentes e baseados em outros critérios. No entanto, este trabalho trata do racismo como é entendido atualmente, o qual tem origem a partir da colonização europeia, enquanto construção da ideia de raça atrelada ao desenvolvimento e exploração do sistema capitalista mundial.

racionalmente inferiorizados estariam naturalmente ligados aos aspectos subjetivos e comportamentais.

Clóvis Moura (1994), um dos grandes pensadores da questão racial e social no Brasil, ao fazer uma análise crítica sobre o racismo, considera este um tema polêmico, cujo significado é polimórfico e ambivalente e deve ser compreendido a partir do seu papel social, ideológico e político. O autor considera o racismo como uma arma ideológica de dominação que, em determinados contextos históricos, se desenvolveu de forma muito agressiva, para justificar o domínio de certas nações sobre os territórios por elas dominados. Na percepção do autor,

[...] O racismo é um multiplicador ideológico que se nutre das ambições políticas e expansionistas das nações dominadoras e serve-lhe como arma de combate e de justificativa para os crimes cometidos em nome do direito biológico, psicológico e cultural de “raças eleitas”. [...] Com a montagem do antigo sistema colonial e a expansão das metrópoles colonizadoras, esse racismo se desenvolveu como arma justificadora da invasão e do domínio das áreas consideradas “bárbaras”, “inferiores”, “selvagens” que, por isso mesmo, seriam beneficiadas com a ocupação de seus territórios e a destruição de suas populações pelas nações “civilizadas” (MOURA, 1994, p. 28, grifos do autor).

Para Moura, o racismo, entendido nos termos modernos, nasceu com o capitalismo, quando argumentos supostamente científicos passaram a ser utilizados para justificar a dominação e exploração de um povo sobre outro, outorgando o direito aos dominadores, considerados biologicamente superiores, de tutelar os povos dominados, sob a alegação de levar até estes o processo civilizatório. Nesse sentido, Moura (1994, p. 29) caracteriza o racismo como “um dos galhos ideológicos do capitalismo [...] atualmente uma ideologia de dominação do imperialismo em escala planetária”. Dito isto, para o autor, a questão racial deve ser analisada a partir de um posicionamento crítico radical, político, tendo em vista que faz parte de um aparelho de dominação econômica, política e cultural, que precisa ser questionado e modificado.

Em abordagem mais recente, Almeida (2018) apresenta a concepção de racismo enquanto elemento estrutural da sociedade. Para o autor, o racismo se trata de “um processo em que condições de subalternidade e de privilégio que se distribuem entre grupos raciais se reproduzem nos âmbitos da política, da economia e das relações cotidianas” (ALMEIDA, 2018, p. 27). Ao examinar o caráter sistêmico do racismo, o autor reforça que, embora interligado, este não pode ser confundido com outras categorias também associadas à ideia de raça, nem concebido de forma isolada, com base em comportamentos individuais ou apenas

em ações institucionais, por exemplo, mas é parte de uma ordem social estabelecida. Assim, Almeida (2018) considera necessário pontuar diferenças entre racismo, preconceito e discriminação, bem como caracterizar o racismo a partir de três concepções: individualista, institucional e estrutural.

O racismo é compreendido, então, como uma forma sistemática de discriminação, que gera privilégios políticos, econômicos e sociais aos grupos hegemônicos e, em contrapartida, desvantagens àqueles racializados. Por sua vez, o preconceito racial é caracterizado como juízo de valor atribuído a indivíduos racializados com base em estereótipos, enquanto que a discriminação racial acontece mediante atribuição de tratamento diferenciado a pessoas racializadas, tendo como fundamento as relações de poder. Desta forma, compreende-se que o racismo é algo mais amplo, complexo e dinâmico, um processo que se materializa como discriminação racial.

Ao caracterizar as três concepções de racismo, Almeida (2018) define a interpretação individualista como aquela ligada a comportamentos individuais ou coletivos, de caráter ético ou psicológico, que podem, inclusive, sofrer penalizações no campo jurídico. O autor alerta para o fato de que tal entendimento pode se traduzir apenas como situações de preconceito, isoladas, caracterizando indivíduos como racistas e não a sociedade como um todo. Portanto, essa concepção seria um tanto limitada, carente de reflexão histórica e crítica sobre os reais impactos do racismo na sociedade.

A concepção institucional, segundo o autor, entende o racismo como resultado do funcionamento das instituições que compõem a sociedade e que atuam no sentido de conceder privilégios ou desvantagens a grupos sociais a partir da raça, tendo o poder como elemento central da relação racial. Neste caso, são criados padrões sociais que garantem a hegemonia dos grupos dominantes, fazendo com que “a cultura, a aparência e as práticas de poder de um determinado grupo tornem-se o horizonte civilizatório do conjunto da sociedade” (ALMEIDA, 2018, p. 31).

Nesta visão, racismo é dominação e, na lógica metodológica de nossa interpretação, as instituições não estão isentas das contradições e conflitos sociais. Desta forma, os grupos hegemônicos precisam desenvolver a capacidade de absorver e controlar esses conflitos, muitas vezes mediante concessões, para que se mantenham no poder. Nesse sentido, concordamos com Almeida (2018, p. 32) quando afirma que

O efeito disso é que o racismo pode ter sua forma alterada pela ação ou pela omissão dos poderes institucionais - Estado, escola, etc. -, que podem tanto

modificar a atuação dos mecanismos discriminatórios, como também estabelecer novos significados para a raça, inclusive atribuindo certas vantagens sociais a grupos raciais historicamente discriminados. Isso demonstra que, na visão institucionalista, o racismo não se separa de um projeto político e de condições socioeconômicas específicas.

Para o autor, apesar de esta concepção apresentar uma visão mais ampliada, ela ainda é limitada, podendo levar à interpretação de que as instituições seriam as criadoras do racismo, quando, na verdade, são também reprodutoras, na medida em que fazem parte de uma estrutura social que é racista, e operam no sentido de manter uma ordem social racista. Nesse raciocínio, Almeida (2018, p.38) afirma que

[...] 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. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo *racismo é regra e não exceção* (grifos do autor).

Deste modo, enquanto componente estrutural da sociedade, o racismo é compreendido como parte de um processo histórico e político que se manifesta, especialmente, a partir de quatro elementos: ideologia, política, direito e economia. Segundo o autor, a análise sobre racismo não pode ser separada destes elementos, bem como os mesmos não podem dispensar a questão racial, pois: “[...] Em um mundo em que a raça define a vida e a morte, não tomá-la como elemento de análise das grandes questões contemporâneas demonstra a falta de compromisso com a ciência e com a resolução das grandes mazelas do mundo” (ALMEIDA, 2018, p. 44).

Para além de Silvio Almeida, Dennis de Oliveira (2021) analisa também o racismo enquanto elemento estrutural, presente na constituição da sociedade. Realizando uma abordagem a partir da perspectiva histórico-crítica, apresenta uma concepção materialista do racismo. Partindo da preocupação com o momento político vivenciado atualmente, marcado pelo fortalecimento de valores e práticas autoritárias e pela sofisticação dos mecanismos de opressão racial, Oliveira ressalta que sua crítica é produzida em meio a um contexto pandêmico, onde o vírus da Covid-19 escancarou as desigualdades sociais no Brasil e vitimou milhares de pessoas, sendo, não por coincidência, maioria de origem negra, o que, segundo o autor, revela a “crueldade do racismo” (OLIVEIRA, 2021, p. 19).<sup>17</sup>

---

<sup>17</sup> De acordo com dados oficiais do Governo Brasileiro, através do Ministério da Saúde, até 11/07/2022 foram registrados 673.758 casos de óbitos em decorrência da COVID-19 no Brasil, acumulados desde o início da pandemia no país. Disponível em: <<https://covid.saude.gov.br/>>. Acesso em: 11/07/2022.

Em sua análise, Oliveira busca reforçar o caráter estrutural do racismo, contrapondo-se a uma visão idealista, no intuito de romper com supostas essencializações acerca do conceito e, principalmente, contribuir para se pensar um novo projeto de sociedade, antagônico ao imposto pela ordem capitalista. De acordo com o autor,

A concepção de racismo estrutural se encaixa na perspectiva da luta pela hegemonia da concepção materialista de racismo. Não se trata apenas de uma outra dimensão da percepção do racismo – o racismo estrutural distinto do institucional e do individual/comportamental. Mas de entender que o racismo estrutural é conceber o racismo como produto de uma estrutura sócio-histórica de produção e reprodução de riquezas. Portanto, é na base material das sociedades que se devem buscar os fundamentos do racismo estrutural (OLIVEIRA, 2021, p. 66-67)

Conforme Oliveira, o racismo estrutural está articulado a uma forma concreta de dominação, para fins de exploração e reprodução do capital. É entendido, então, enquanto construção sócio-histórica que faz parte de um processo global de constituição e mundialização do capitalismo. Portanto, deve ser analisado em sua materialidade, relacionando processos globais, locais, internacionais e nacionais. Nesse sentido, ele chama a atenção para as formas de interpretação do racismo, tendo em vista que este ultrapassa atitudes e comportamentos, tratando-se, portanto, de um fenômeno abrangente, que exige um projeto político concreto, lutas coletivas e processos profundos para a sua superação.

Deste modo, as reflexões acerca do racismo estrutural devem estar situadas numa perspectiva de transformação global e não simplesmente restritas a mudanças parciais e imediatas. É preciso estar atentos aos rumos que as interpretações sobre o racismo vêm tomando, caindo, às vezes, em armadilhas reducionistas<sup>18</sup>, ficando no campo da superficialidade, o que faz parte da própria dinâmica ideológica do sistema capitalista. De forma que, para compreender o racismo estrutural, Oliveira considera imperativo ir até a raiz do problema. Sua análise parte

[...] do pressuposto de que o racismo como conhecemos hoje é produto de uma tipologia de classificação racial consolidada principalmente no século XVI como instrumento do projeto eurocentrista. [...] As ideologias expressam projetos políticos concretos e práticas concretas, assim não há como falar da ideologia eurocêntrica sem falar na emergência do capitalismo. Evidente que o racismo não nasceu com o capitalismo, mas o

---

<sup>18</sup> Ao citar as ideias de Asad Haider (2018), Oliveira (2021) concorda que a identidade pode se tornar uma armadilha a partir do momento em que deixa de ser utilizada como via de transformação para se fechar em uma “política identitária”, com base em uma “identidade fixa”, neutralizando assim os movimentos contra a opressão racial.

racismo como se expressa hoje, baseado nessa classificação racial, sim (OLIVEIRA, 2021, p.68).

Nestes termos, o autor, em concordância com outros autores já citados neste trabalho, vincula a origem do racismo ao processo de classificação racial estabelecido com a colonização europeia, que deu sustentação ao novo padrão mundial de poder, centrado na Europa. A definição de raça foi, então, construída para “legitimar e naturalizar as relações de exploração” (OLIVEIRA, 2021, p. 70), cumprindo também uma função ideológica, a qual não se restringiu ao mundo colonial, chegando aos dias atuais na forma da colonialidade, alicerçada no racismo.

Em meio a importantes reflexões acerca do racismo estrutural, Oliveira (2021) destaca a relação entre raça e classe na formação da sociedade contemporânea, processo que se deu a partir da conquista e exploração da América e consequente constituição do sistema-mundo capitalista, com a divisão internacional do trabalho, na sua forma racializada. No caso do Brasil, o autor associa a formação de sua classe trabalhadora a esta distribuição racial do trabalho, pontuando que

A construção da classe trabalhadora no Brasil se deu pela racialização, isto é, foi com base na constituição de um padrão classificatório racial feito durante a colonização que se estabeleceu quem trabalhava (negro) e não trabalhava (branco). É a divisão internacional do trabalho no qual se baseia o mercado mundial e constitui a totalidade do capitalismo global também é racializado – as nações do capitalismo dependente são de população não branca e o capitalismo central, brancos. (OLIVEIRA, 2021, p. 18)

Assim, para Oliveira, a intersecção raça e classe é um aspecto organizador das hierarquias sociais no Brasil. Neste sentido, raça e classe não podem ser pensadas separadamente. A forma de se organizar a sociedade brasileira passa, primordialmente, pela questão racial. É a partir desse prisma que se compreende o problema do racismo estrutural no país.

Recorrendo às ideias de Quijano, quando relaciona colonialidade do poder e capitalismo mundial, situando, precisamente, a divisão racial do trabalho nesse contexto de distribuição da população mundial entre brancos e não-brancos, encontramos similaridade entre essas duas análises. No entendimento de Quijano (2005, p. 108),

As novas identidades históricas produzidas sobre a ideia de raça foram associadas à natureza dos papéis e lugares na nova estrutura global de controle do trabalho. Assim, ambos os elementos, raça e divisão do trabalho, foram estruturalmente associados e reforçando-se mutuamente, apesar de

que nenhum dos dois era necessariamente dependente do outro para existir ou para transformar-se. Desse modo, impôs-se uma sistemática divisão racial do trabalho.

Com isso, aos brancos, europeus, foram concedidos privilégios – naquela conjuntura – como receber salários, exercer atividades independentes e ocupar cargos na administração colonial, enquanto indígenas, negros e mestiços foram submetidos a formas de trabalho não-remuneradas, como a servidão e, no caso mais específico dos negros, a escravidão, mantendo-se uma distribuição racista do trabalho no decorrer de todo o período colonial. Assim, dentro da lógica de exploração do sistema capitalista, na sua fase de acumulação primitiva de capitais (colonialismo na América), as formas de trabalho assalariadas foram associadas, quase que exclusivamente, ao branco, enquanto as não assalariadas, ou não pagas, aos não-brancos, considerados raças inferiores. Na análise de Quijano (2005, p. 109) “Uma nova tecnologia de dominação/exploração, neste caso raça/trabalho, articulou-se de maneira que aparecesse como naturalmente associada, o que, até o momento, tem sido excepcionalmente bem-sucedido”.

Desta forma, percebe-se que, ainda hoje, prevalece esta classificação social racista da população mundial, na medida em que sujeitos não-brancos, na maioria das vezes, recebem salários menores que os brancos, mesmo exercendo as mesmas atividades. Também nota-se, conforme Quijano (2005), que essa forma de controle da distribuição do trabalho determinou uma “geografia social do capitalismo”, estabelecendo a Europa como centro do mundo capitalista.

Por sua vez, Grosfoguel (2008, pp. 11-12) reforça essa ideia, acrescentando que

[...] as diferentes formas de trabalho que se encontram articuladas com a acumulação de capital no âmbito mundial são distribuídas de acordo com esta hierarquia racial; o trabalho coercivo (ou barato) é feito por pessoas não-europeias situadas na periferia, e o “trabalho assalariado livre” situa-se no centro. A hierarquia global das relações entre os sexos também é afetada pela raça: ao contrário dos patriarcados pré-europeus em que todas as mulheres eram inferiores aos homens, na nova matriz de poder colonial algumas mulheres (de origem europeia) possuem um estatuto mais elevado e um maior acesso aos recursos do que alguns homens (de origem não-europeia). A ideia de raça organiza a população mundial segundo uma ordem hierárquica de povos superiores e inferiores que passa a ser um princípio organizador da divisão internacional do trabalho e do sistema patriarcal global (grifo do autor).

Desse modo, reforça-se a centralidade da raça na constituição dessa nova matriz de poder, a qual transcendeu, inclusive, a hierarquia de gênero, tendo em vista que esta se trata de uma relação de dominação mais antiga que a racial. Assim, o racismo foi cumprindo seu



papel na lógica do sistema capitalista, que é o de garantir as hierarquias sociais dentro dos sistemas de produção.

No Brasil, essa hierarquização social, forjada no contexto do colonialismo e caracterizada pela racialização gerou profundas desigualdades socioeconômicas, dentre outras, impactaram diretamente as populações subalternizadas, as quais ainda hoje sofrem as mazelas desse processo. Ao analisar as particularidades do racismo brasileiro, Moura afirma que, no caso dos negros, as elites dominantes elaboraram táticas muito sofisticadas para a sua discriminação e marginalização. Segundo o autor, mesmo após a abolição da escravidão,

[...] O Negro foi obrigado a disputar a sua sobrevivência social, cultural e mesmo biológica em uma sociedade secularmente racista, na qual as técnicas de seleção profissional, cultural, política e étnica são feitas para que ele permaneça imobilizado nas camadas mais oprimidas, exploradas e subalternizadas. Podemos dizer que os problemas de raça e classe se imbricam nesse processo de competição do Negro, pois o interesse das classes dominantes é vê-lo marginalizado para baixar os salários dos trabalhadores em seu conjunto (MOURA, 2014, p. 219).

Considerando que o racismo se encontra na gênese do capitalismo brasileiro, Moura (2014) argumenta ainda que, com o processo da abolição, o trabalho remunerado foi sendo atribuído ao imigrante europeu, especialmente no Sul e Sudeste, enquanto os negros foram submetidos a um processo de segregação espacial e social, passando a compor um exército de reserva de mão-de-obra no mercado de trabalho. Assim, a abolição da escravidão no Brasil, em 1888, não ofereceu às populações negras a possibilidade de mobilidade social, ao contrário, foram criados novos mecanismos para mantê-las na marginalização.

Em entrevista a Carlos Hasenbalg,<sup>19</sup> Guimarães (2006) discute sobre os processos causadores das desigualdades raciais no Brasil, e da relação entre as desigualdades sociais e as discriminações raciais. Em resposta a questionamentos, o entrevistado aponta, dentre os principais fatores geradores destas desigualdades: a distribuição geográfica desigual dos grupos racializados no Brasil, estando os brancos situados principalmente no sul e sudeste, regiões que oferecem mais oportunidades sociais de acesso a empregos, educação, etc., e os não brancos, no norte e nordeste, regiões menos desenvolvidas; o estudioso também cita a

<sup>19</sup> Carlos Hasenbalg (1942-2014), sociólogo e importante pesquisador das desigualdades raciais no Brasil, deixou grandes contribuições no processo de consolidação desse campo de pesquisa, especialmente pelo seu pioneirismo metodológico, trabalhando com dados quantitativos e inovação analítica acerca da questão racial. Dentre suas obras, destaca-se “Discriminação e desigualdades raciais no Brasil”, publicada em 1979, na qual traz novas interpretações sobre a dinâmica entre raça e classe no país. Em pesquisa realizada por mais de duas décadas, com base nos censos de 1940 e 1950, o estudioso constatou a evolução das desigualdades raciais brasileiras, permitindo-lhes demonstrar a existência de um “ciclo de desvantagens cumulativas” para os não-brancos.

discriminação salarial, reforçando que os rendimentos dos não-brancos correspondem, aproximadamente, à metade dos rendimentos dos brancos.

A entrevista destaca, ainda, outros aspectos que, associados, corroboram para a estruturação desigual da sociedade brasileira, sendo a raça um atributo relevante nesse processo. Assim, ele menciona a existência de práticas discriminatórias no mercado de trabalho, o uso de estereótipos e representações negativas dos não brancos, que acaba limitando suas aspirações, dificuldades de ascensão e mobilidade social entre as gerações, e as desigualdades educacionais, fator que considera primordial no que se refere aos retornos ocupacionais. Segundo o estudioso, pretos e pardos no Brasil, por conta do racismo, sofrem uma série de desvantagens ao longo da vida. Diz que

[...] racismo e discriminação racial, no passado e no presente, constituem a explicação mais sólida para as desigualdades raciais. A disparidade de renda entre brancos e não-brancos é talvez o aspecto mais gritante das desigualdades. Mas, insisto, pretos e pardos estão expostos a desvantagens em todas as etapas do ciclo de vida. Os demógrafos constataram que as mulheres pretas e pardas têm taxas de mortalidade intra-uterina mais elevada do que as mulheres brancas, que as taxas de mortalidade infantil (TMI) e de mortalidade de menores de cinco anos (TMM5) são substancialmente mais elevadas entre os não-brancos, e que pretos e pardos vivem em média cinco ou seis anos menos que os brancos. As trajetórias escolares de crianças e jovens não-brancos são mais acidentadas e curtas do que as de seus pares brancos. A desigualdade de renda entre os grupos de cor reflete padrões diferenciados de inserção no mercado de trabalho e práticas discriminatórias nesse mercado, mas são também devidas às desvantagens acumuladas nas etapas formativas, anteriores ao ingresso no mercado de trabalho (GUIMARÃES, 2006, p. 263-264).

Vale ressaltar que as grandes disparidades sociais existentes entre negros e brancos no Brasil, características do racismo enraizado na sociedade brasileira, e os prejuízos que recaem sobre as populações negras, como citados, apesar de serem reflexos de uma herança colonial escravocrata, não devem estar presos a justificativas desse passado. Fato é que a pobreza no Brasil atinge sobremaneira os sujeitos de origem negra, e as situações de desvantagem atravessaram a história e se multiplicaram no presente, por meio das discriminações, que se materializam, por exemplo, nas dificuldades de acesso à educação e ao mercado de trabalho (GUIMARÃES, 2002). Nesse sentido, tal problemática do presente tem suas raízes no passado histórico brasileiro, o que nos incita a agir para superá-los no agora, no intuito de construir futuros menos díspares.

Outros aspectos relevantes que precisam ser mencionados nessa discussão sobre o racismo no Brasil, dizem respeito à construção e reprodução de um imaginário social racista

ancorado no ideal de branqueamento, no privilégio da branquitude e no mito da democracia racial. Importantes autores contribuem para essa reflexão, como Nascimento (1978), Moura (1988), Munanga (1999), Bento (2002), dentre outros. É válido dizer que esses fatores se encontram na dimensão ideológica do racismo brasileiro, que cumpre a função de ocultar os conflitos, mascarando assim uma realidade marcada por relações de poder que favorecem um grupo socialmente hegemônico, garantindo-lhe a ocupação nos postos mais altos da hierarquia social, estruturada a partir das desigualdades raciais (SCHUCMAN, 2018).

Segundo Moura (1988), mecanismos ideológicos foram criados para manter a dominação e opressão dos grupos marginalizados na sociedade brasileira, operando no sentido de impedir o desenvolvimento de uma consciência crítica por parte desta parcela da população. Ao introjetar em sua mentalidade os valores de uma elite dominante (branca), acontece um processo de acomodação e alienação, cujas condições reais de desigualdades e inferiorização são encobertas e reproduzidas. O mito da democracia racial, baseado na crença de uma convivência étnico-racial harmoniosa da sociedade brasileira, e o ideal de branqueamento, que tem por referência valores, normas e comportamento branco-burguês, acabam por sustentar os privilégios da branquitude, levando à discriminação social e consolidando a marginalização dos sujeitos negros.

A partir das reflexões até aqui desenvolvidas, percebe-se a necessidade de colocar a questão racial no centro dos debates para a compreensão das desigualdades raciais no Brasil, nas situações concretas da vida humana, bem como para a superação destas desigualdades e consequente busca por justiça social. Sabendo, então, que tais desigualdades têm raízes históricas profundas, é preciso reconhecê-las. Assim, compreende-se que o racismo está diretamente relacionado ao processo de formação do mundo moderno capitalista e seus complexos mecanismos de exploração, sendo imperativo entender como se deu esse processo no contexto da modernidade e da construção de uma ideologia eurocêntrica, de cunho racista, que, ao longo dos tempos, através da colonialidade, foi criando meios cada vez mais sofisticados de reprodução da lógica do capital.

No Brasil atual, essa lógica continua operando e se traduz nos drásticos prejuízos que assolam as populações negras, sejam eles materiais, morais, intelectuais ou no que se refere à própria vida. Essa questão precisa ser discutida, visibilizada. Nessa perspectiva, o racismo precisa ser combatido, porém, a partir de um projeto político concreto, que o entenda enquanto elemento estrutural da sociedade. Acredita-se que a educação é, nesse processo, um instrumento potencial que pode contribuir nessa luta. Nesse contexto, as escolas são espaços propícios para esses debates, por serem ambientes formadores por onde passa grande parcela

dos sujeitos sociais, mas também por não estarem isentas do racismo e das discriminações inculcadas na sociedade como um todo. Assim, necessário se faz pensar como os currículos estão abordando a questão racial nas escolas e se os sujeitos racializados são acolhidos em suas diferenças. Para tanto, cabe refletir acerca do conceito de currículo escolar.

### 2.3 CURRÍCULO ESCOLAR

As discussões e disputas em torno dos currículos escolares no Brasil vêm se intensificando e ganhando espaço em âmbito nacional nos últimos tempos, especialmente no recente cenário político, marcado por tendências conservadoras, autoritárias e reacionárias, guiadas pelas políticas neoliberais na atual fase do sistema capitalista. Nesse contexto, algumas conquistas democráticas assinaladas a partir da Constituição Federal de 1988 estão sendo ameaçadas, e o campo educacional vem sendo reconfigurado, principalmente por meio das políticas curriculares, as quais se moldam aos interesses mercadológicos, reproduzindo, assim, a lógica do capital, implicando em sérios prejuízos ao processo formativo de sujeitos pensantes, críticos e emancipados (CRUZ; MARCASSA, 2020).

Diante dessa problemática, considera-se importante tecer algumas considerações sobre o conceito de currículo e suas implicações.

A palavra currículo vem do latim *curriculum*, que significa “pista de corrida”, indicando caminho, trajetória, percurso. Neste sentido, no âmbito da educação escolar, tem a ver com as formas de se pensar e organizar as trajetórias a serem percorridas pelo/pela estudante, visando alcançar os fins desejados. Assim, o conceito de currículo se trata de uma construção histórico-social elaborada ao longo do tempo, a partir de ideias, conflitos e interesses situados em diferentes momentos históricos, de sujeitos sociais historicamente definidos, bem como da concepção de educação atrelada aos mesmos. O currículo escolar não pode ser considerado, portanto, como um elemento neutro, mas compreendido enquanto “um artefacto social, concebido para realizar determinados objetivos humanos específicos” (GOODSON, 1977, p. 17).

Assim sendo, o currículo pode ser concebido de diversas maneiras, como por exemplo, como um conjunto de conteúdos a serem ensinados e apreendidos, experiências de aprendizagens, planos pedagógicos, objetivos a serem alcançados, processos avaliativos, projetos e práticas escolares, etc. As discussões em torno do conceito envolvem, em maior ou menor grau, questões relacionadas aos conhecimentos escolares, como estes são produzidos e trabalhados, em que cenários sociais, políticos e econômicos, e quais transformações, valores

e identidades se pretende construir a partir de tais conhecimentos. (MOREIRA; CANDAU, 2007).

Os interesses pelos estudos no campo do currículo se iniciaram nos Estados Unidos, por volta da segunda década do século XX, depois se ampliando, diversificando e se estendendo a outros países. Acerca desse processo, Silva (1999) apresenta uma abordagem histórica das teorias desenvolvidas sobre currículo nos diferentes contextos, destacando diversos autores cujas visões ora se contradizem, ora se complementam, analisando-as a partir de três concepções: tradicional, crítica e pós-crítica.

As teorias curriculares que surgiram nas primeiras décadas do século XX foram as tradicionais, de caráter conservador, as quais mantinham uma concepção de neutralidade do conhecimento, tendo a fábrica como modelo de funcionamento para a escola, sendo o currículo o seu organizador e os estudantes seus produtos. Uma concepção mecânica de currículo, sendo este desenvolvido de forma técnica, através de procedimentos e métodos, bem como de objetivos especificados para o alcance de resultados mensuráveis. Nele, o conhecimento era considerado como algo dado, natural, e o seu foco se concentrava na questão de como transmiti-lo. Não havia reflexões acerca da natureza do conhecimento, das estruturas sociais ou até mesmo das relações de poder imbricadas nesse conceito.

Por volta dos anos 1960, em um cenário de grandes transformações políticas e lutas por direitos civis, surgiram vários questionamentos acerca dessa forma conservadora de se conceber o currículo, que se pretendia científico e desinteressado. Nesse contexto, emergiram as chamadas teorias críticas, que contestavam as teorias curriculares tradicionais e indagavam acerca de seus arranjos sociais e educacionais, desconfiando do *status quo* dominante. Esse processo levou à problematização do currículo a partir do que aparentava ser e do que era capaz de produzir dentro das estruturas sociais capitalistas. Assim, no cerne das problematizações aparecem questões envolvendo ideologia, poder e hegemonia. Nas concepções críticas, os currículos são vistos enquanto mecanismos reprodutores da ideologia capitalista, que atua no sentido de levar à conformação e aceitação das estruturas sociais e econômicas enquanto benéficas e desejáveis, favorecendo, desta forma, aos interesses dos grupos hegemônicos e, conseqüentemente, à dominação de classe. Segundo Silva (1999, p. 147), as teorias críticas ensinam que:

[...] O conhecimento corporificado no currículo carrega as marcas indeléveis das relações sociais de poder. O currículo é capitalista. [...] O currículo tem um papel decisivo na reprodução da estrutura de classes da sociedade

capitalista. [...] O currículo transmite a ideologia dominante. O currículo é, em suma, um território político.

Em meio a grandes expoentes das teorias críticas do currículo, destacam-se importantes autores, como Apple (1982) e Giroux (1983). Michael Apple aponta para a politização do currículo, considerando as mediações e contradições no processo de reprodução social e cultural. Para este autor, tal processo não acontece de forma tranquila, ao contrário, dá-se em meio a conflitos e resistências, constituindo-se o currículo, portanto, em um campo de resistência. Em sentido diametralmente oposto à concepção tradicional de currículo, tendo em perspectiva a dialética, compreende a relação currículo/poder como central em sua crítica, sendo fundamental compreendê-la para transformá-la. As suas reflexões levam a questionamentos acerca das relações de poder, com perguntas que indagam, por exemplo, quais conhecimentos são privilegiados no currículo, quem produz tais conhecimentos ou quais grupos são beneficiados ou não por eles (SILVA, 1999).

Por sua vez, Henry Giroux dá ênfase ao currículo enquanto política cultural, destacando o seu caráter histórico, ético e político. Como alternativa para superar o suposto pessimismo por parte das teorias críticas no que se referem à questão da reprodução, desenvolve o que chama de “pedagogia da possibilidade”, sugerindo a existência de mediações no âmbito da escola e do currículo, capazes de combater as intenções de controle e poder. Assim, o autor compreende o currículo como um campo cultural de lutas, a partir dos conceitos de emancipação e libertação, evidenciando aqui a influência do educador Paulo Freire, entendendo o currículo enquanto *lócus* de produção de significados e valores, ligados às relações de poder, tratando-se, portanto, “[...] de significados em disputa, de significados que são impostos, mas também contestados” (SILVA, 1999, p. 56).

Nesse processo, vale ressaltar que Paulo Freire trouxe importantes contribuições às teorias críticas, no âmbito da educação, especialmente quando apresenta os conceitos de “educação bancária” e “educação problematizadora” (FREIRE, 1974). A crítica ao primeiro conceito reside no fato de o autor questionar as teorias tradicionais que, segundo ele, concebiam o conhecimento como um conjunto de informações a serem transferidas do professor (detentor do conhecimento) para o aluno (carente de informações), situação comparada a um depósito bancário. O conhecimento era visto como algo exterior, dissociado das experiências concretas dos envolvidos no processo educativo. A partir do conceito de educação problematizadora, Freire indica, entretanto, que o ato de conhecer não é isolado, mas envolve intercomunicação, por meio da qual os homens se educam mutuamente, o que

torna o ato pedagógico um ato dialógico. Assim, educadores e educandos deveriam participar juntos da escolha de conteúdos, na construção do currículo, partindo das suas situações concretas de vida. Por considerar as realidades dos grupos oprimidos na sociedade e se aproximar das perspectivas epistemológicas dos povos dominados no processo da colonização, Freire pensou também o que hoje se conhece por pedagogia pós-colonialista, antecipando alguns aspectos do que se constituiria como teoria pós-colonialista.

Ainda no contexto das teorias críticas, surge na Inglaterra, no início da década de 1970, a Nova Sociologia da Educação (NSE), que passou a questionar os estudos da antiga sociologia da educação, baseada apenas em estatísticas e resultados educacionais, sem problematizar a natureza do conhecimento escolar e os efeitos que provocava na produção das desigualdades. Enquanto sociologia do conhecimento, deveria então mostrar o caráter socialmente construído do conhecimento, bem como questionar o currículo tradicional e suas categorias concebidas como naturais, no intuito de desnaturalizá-las. Sua crítica sociológica entendia o currículo como uma invenção social, resultado de disputas, e questionava os interesses sociais que permeavam a escolha dos conhecimentos e a organização da estrutura curricular. Ao apontar para a construção de um currículo com base no conhecimento dos grupos subordinados, a NSE contribuiu para a difusão de várias perspectivas, como os estudos feministas, de gênero, culturais, dentre outros.

Importante destacar também aqui, o conceito de currículo oculto, desenvolvido pelas teorias críticas. Segundo Silva (1999, p. 78), esse currículo “é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”. Assim, o currículo oculto corresponde às atitudes, comportamentos e valores que perpassam as relações sociais no cotidiano escolar, como por exemplo, nas formas de se organizar os espaços e turmas, nas falas, relações hierárquicas, normas, etc. Apesar de o cenário atual se configurar em uma “era neoliberal de afirmação explícita da subjetividade e dos valores capitalistas” (SILVA, 1999, p. 81), o que, segundo o autor, leva ao enfraquecimento do referido conceito, é válido identificar e pensar sobre os efeitos que essas práticas podem provocar no decorrer do processo formativo dos/as estudantes, tendo em vista que podem contribuir para a sua opressão e marginalização, por razões ligadas a diversas realidades, como por exemplo, condições de classe, raça, gênero e sexualidade (MOREIRA; CANDAU, 2007).

Por fim, a terceira concepção de currículo apontada por Silva (1999) diz respeito às teorias pós-críticas. Estas vieram ampliar as reflexões e discussões já trazidas pelas teorias críticas, inserindo novas indagações vinculadas às relações de poder e dominação que

permeavam os currículos. Assim, para além da dominação de classe, emergiram críticas referentes aos privilégios de raça e gênero, por exemplo, bem como aos padrões eurocêtricos de cultura e conhecimento. Grupos subalternizados como negros, mulheres, homossexuais, etc., ganham evidência, questionando o grau de desigualdade quanto ao tratamento desses sujeitos nos currículos hegemônicos. Raça, etnia, identidade, diferença e poder estão estritamente relacionados, devendo, portanto, ser compreendida a construção social desses conceitos. Aqui surgem também, dentre outras, as teorias pós-colonialistas, as quais refletem, de forma mais precisa, sobre as relações de poder construídas a partir do contexto colonial e sua herança, reivindicando o trato das diversas culturas nos currículos, com ênfase nas experiências dos povos subalternizados.

A partir desta breve abordagem, percebe-se que o currículo não é natural, desinteressado, e que envolve conflitos. Portanto, deve ser compreendido a partir de sua construção histórica, social e também política. Não existe um modelo único ou conceito ideal de currículo, justamente porque ele está em constante transformação, assim como a sociedade; não é algo exterior, acabado, estático. Ele também não está isento das ideologias, das relações de poder; é um projeto que responde a que tipo de sociedade se pretende construir, que tipo de pessoas se pretende formar. Por isso, configura-se em um instrumento de poder. De acordo com Silva (1999, p. 150),

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja a nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

Entendido dessa forma, o currículo forja identidades<sup>20</sup> na medida em que é construído visando o modelo de sujeito que se deseja para uma sociedade específica. Assim, as escolhas feitas em torno dele não são ingênuas. Elaborar objetivos para serem alcançados dentro dos processos educativos ou selecionar quais conhecimentos merecem compor os currículos são operações de poder. Operações que intencionam modificar pessoas para adequá-las aos fins desejados. Os saberes selecionados pretendem construir identidades. Daí a intrínseca relação entre saber, poder e identidade.

---

<sup>20</sup> É válido assinalar que este trabalho entende o conceito de identidade enquanto construção social que se dá a partir dos processos históricos e que está em constante transformação, como afirma Hall (2006), diferentemente das ideias essencialistas ou de fixidez.



Sendo assim, a escolha dos conteúdos a serem tratados no currículo escolar e, conseqüentemente no ensino, “implica saber que função queremos que este cumpra, em relação aos indivíduos, à cultura herdada, à sociedade na qual estamos e à qual aspiramos conseguir” (SACRISTÁN, 1998, p. 149). Isto significa que os chamados conteúdos escolares que compõem os currículos também são construções sociais que refletem as demandas próprias do contexto social e histórico no qual são constituídos, expressando “visões de mundo”, concepções de educação, valores e as relações entre escola e sociedade. Desta forma, a problemática reside em pensar a que interesses os conhecimentos selecionados como importantes estarão correspondendo, quais grupos e memórias serão privilegiados, quais ideologias e relações de poder atravessam essas escolhas, quem são os sujeitos envolvidos no processo, ou ainda, por que alguns conhecimentos e culturas são considerados universais enquanto outros são negados ou silenciados. Nesse sentido, e pensando, por exemplo, na relação entre memória, ideologia, história e educação, é possível afirmar que “algumas memórias são constantemente ressaltadas, perenizadas, e outras relegadas, esquecidas [...] a partir da necessidade de manutenção e/ou reprodução de determinadas relações sociais” (MAGALHÃES; ALMEIDA, 2011, p. 03).

Diante dessas reflexões, percebe-se a complexidade que envolve um currículo e como é necessário desnaturalizá-lo. Daí a preocupação deste trabalho em analisar essas questões que circundam o currículo escolar e refleti-las a partir das experiências vivenciadas nas salas de aula de história e demais contextos, bem como das mais recentes reformulações curriculares no Brasil. Por este ângulo é que se pensa a relação entre colonialidade, racismo e currículo, pois se acredita que o currículo vigente no país ainda é marcado por uma mentalidade colonial, alicerçada na colonialidade do poder, do saber e do ser, e por isso eurocêntrico e racializado (QUIJANO, 2005).

Em outras palavras, os conhecimentos selecionados, as formas como são organizados e trabalhados, os discursos implícitos nos textos, dentre outros aspectos, concorrem para a supervalorização de uma cultura dita universal em detrimento de outras, bem como para a reprodução dos interesses capitalistas e manutenção do racismo estrutural. Para Santomé (1995, p. 168-169),

[...] é preciso estar consciente de que as ideologias raciais são utilizadas como alibi para a manutenção de situações de privilégio de um grupo social sobre outro. Essas ideologias são, com frequência, acompanhadas de uma linguagem com aparência de cientificidade, com o fim de impedir que as raças ou grupos étnicos oprimidos possam exigir a modificação das estruturas sociopolíticas que perpetuam seu atual estado de inferioridade. Os

discursos e práticas racistas são o resultado da história econômica, social política e cultural da sociedade na qual são produzidos. São utilizados para justificar e reforçar os privilégios econômicos e sociais dos grupos sociais dominantes.

Assim, elaborar e experienciar um currículo escolar torna-se uma grande responsabilidade social, tendo em vista que os conhecimentos, ações e valores produzidos ou reproduzidos nos contextos escolares impactam direta ou indiretamente na sociedade. E isso envolve pessoas, grupos sociais, vidas. Em se tratando especificamente do racismo, Santomé (1995) chama a atenção para as formas como ele pode aflorar no sistema educacional, de maneira consciente ou oculta, através de livros didáticos, pelos silêncios, por meio de estereótipos, ocultamento de acontecimentos históricos, etc., configurando assim, mentalidades eurocêntricas e hierarquizadoras que se materializam nas relações sociais, naturalizando as desigualdades e atribuem aos grupos marginalizados as responsabilidades exclusivas pelas condições que lhes são impostas, mentalidades estas que corroboram para a manutenção da lógica de reprodução capitalista, e, conseqüentemente, da dominação burguesa.

A partir dessas ponderações, é possível inferir que o currículo escolar ocupa centralidade no processo educativo de formação dos sujeitos sociais, e por isso ele é, sobretudo, um território de disputas, como afirma Arroyo (2013). Sendo assim, muitas vezes esse instrumento de poder age no sentido de silenciar e invisibilizar grupos e sujeitos que foram historicamente subalternizados, em benefício de outros. Conforme Arroyo (2013, p. 262),

Será fácil descobrir que os currículos favorecem que os rostos de alguns coletivos apareçam na história, e que os rostos de outros coletivos humanos segregados se apaguem, se percam. Que seu passado perca relevância. Pior, que as novas gerações não se impressionem com essas desapareições, com as ausências de tantos sujeitos, de tantas histórias e de tantos coletivos que também fazem parte de nossa história.

Em contrapartida, justamente por ser um território em disputa, o currículo não é intransponível. Existem tensões, conflitos e contradições que movimentam e podem irromper suas fronteiras. É diante desta batalha no campo do currículo, que todos os dias aqueles que estão nas frentes de combate são desafiados a tomar posicionamento. Em tempos de endurecimento das políticas curriculares, caracterizadas pela precarização do ensino e

conformação do sujeito à chamada “pedagogia das competências”,<sup>21</sup> é urgente garantir espaços para todas e todos, pois “[...] É preciso reconhecer que a inclusão ou exclusão no currículo tem conexões com a inclusão ou exclusão na sociedade” (SILVA in GOODSON, 2012. p. 10). A escola é lugar de conhecimentos plurais, saberes e experiências, trocas humanas, da dialogicidade, do encontro, da diferença, da humanização. Neste sentido, é preciso que todos os rostos apareçam, com as marcas de suas dores, alegrias e esperanças. Dito isto, entende-se que o currículo escolar não se resume a um documento escrito, mas ele vai muito além. O currículo é “o coração da escola, o espaço central em que todos atuamos, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 19).

O currículo é, assim, a própria escola em movimento. É inconcluso, porque se faz e se refaz todos os dias no chão da escola. É luta. É resistência. É política. Por isso, este trabalho se situa no campo da decolonialidade, na perspectiva de uma educação antirracista, entendendo a necessidade de desmascarar a colonialidade que cerceia os currículos escolares e, especialmente, o ensino de história, de questionar o que está posto, criar novas possibilidades, lançar o olhar sobre sujeitos outros que foram subalternizados ao longo da história do Brasil, invisibilizados, no caso desta pesquisa, os negros. É preciso romper silêncios, acolher as diferenças, combater o racismo. É preciso, enfim “[...] construir currículos outros, currículos contra hegemônicos” (PAIM; ARAÚJO, 2021, p. 20). Um currículo decolonial é, portanto, um caminho aberto no chão da escola, para contribuir com a construção de outros mundos possíveis.

Diante do exposto, resta agora apontar o horizonte desse caminho decolonial. É o que será abordado na sequência.

## 2.4 O CAMINHO DECOLONIAL

As teorias críticas e pós-críticas trouxeram grandes contribuições para o campo do currículo escolar, por lançarem reflexões acerca do seu caráter sócio-histórico e cultural e, especialmente, desvelarem as relações de poder que lhes são intrínsecas. Contudo, este trabalho vai além destas perspectivas, apontando para o caminho decolonial, por enxergar

---

<sup>21</sup> Segundo a BNCC, “competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 9). Muitas críticas recaem sobre a centralidade das competências nos atuais documentos norteadores da política educacional no Brasil, especialmente por aliar o conceito de saber-fazer a um sentido imediato de produtividade articulada ao mercado capitalista.

nele um projeto alternativo ao que está posto e que foi configurado com base em um padrão político alicerçado na colonialidade do poder, do saber e do ser. Acredita-se que a decolonialidade apresenta potenciais possibilidades para transgredir esse padrão de poder, por meio de uma educação intercultural e uma pedagogia decolonial que contribuam com a quebra do paradigma de conhecimento eurocêntrico e étnico-classista, marcada pela emergência de histórias, memórias e sujeitos outros. No caso específico dessa dissertação, a decolonialidade deverá focar na “capacidade de espanto e de indignação e a vontade de rebeldia e de inconformismo” (SANTOS, 1996, p. 33), perante a realidade do racismo estrutural no Brasil, criando condições para a implosão de pensamentos, atitudes e práticas antirracistas.

A decolonialidade consiste na luta e resistência aos mecanismos de dominação implantados desde o colonialismo e a colonialidade, sendo então uma “prática de oposição e intervenção, que surgiu no momento em que o primeiro sujeito colonial do sistema mundo moderno/colonial reagiu contra os desígnios imperiais que se iniciou em 1492” (BERNARDINO-COSTA; GROSFOGUEL, p. 17, 2016). Decolonialidade é, pois, lutar contra a colonialidade, visando uma transformação radical das estruturas de dominação erigidas ao longo do processo de colonização e que se reproduzem até os dias atuais, através de novas estratégias, e com novas roupagens, mas tendo sempre como base as condições desiguais dos diversos sujeitos na sociedade, sujeitos esses historicamente racializados.

Como abordado anteriormente, o padrão de poder firmado a partir da colonização europeia da América teve como base a ideia de raça para classificar, hierarquizar e controlar sua população, sendo então raça e racismo elementos constituintes das relações de dominação estabelecidas com o desenvolvimento do sistema capitalista. A colonialidade surge nesse processo como força mantenedora desse padrão mundial de poder, expressando-se especialmente nas formas da colonialidade do poder, sustentando as hierarquias de raça, gênero, sexualidade, etc.; colonialidade do ser, subalternizando e desumanizando os sujeitos colonizados, considerados inferiores; e colonialidade do saber, desqualificando os conhecimentos desses sujeitos e firmando o padrão racional moderno eurocêntrico como universal. Dessa forma, os impactos da colonialidade se fazem presentes até hoje, fomentando a manutenção das desigualdades sociais intrínsecas ao capitalismo global.

Diante desse quadro, a decolonialidade propõe um novo projeto de sociedade, que emerge das vozes, lutas e resistências dos povos subalternizados e oprimidos nesse processo de constituição do mundo moderno colonial, os quais sofrem, ainda no presente, as mazelas de seu passado, como definido por Walsh (2009, p. 24):

[...] É assinalar a necessidade de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que diferencialmente posicionam grupos, práticas e pensamentos dentro de uma ordem e lógica que, ao mesmo tempo e ainda, é racial, moderno-ocidental e colonial. Uma ordem em que todos fomos, de uma maneira ou de outra, participantes. Assumir esta tarefa implica em um trabalho de orientação de-colonial, dirigido a romper as correntes que ainda estão nas mentes [...]. Um trabalho que procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade – estruturas até agora permanentes – que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos. É a isso que me refiro quando falo da *de-colonialidade* (grifo da autora).

Assim, optar pelo caminho decolonial significa abraçar um projeto político que “[...] vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 24). Sabendo, então, que a colonialidade está presente nos processos e ambientes educacionais brasileiros, propõe-se que a educação escolar também tenha como horizonte esse caminho decolonial, contribuindo para uma leitura crítica de mundo e para a emancipação do sujeito, a partir de um processo que exigirá a desconstrução, construção e reconstrução, por exemplo, de ideias, mentalidades, saberes, e do próprio ser. Neste sentido, é necessário construir um currículo que visibilize as desigualdades e que reconheça as diferenças, criando alternativas para melhor intervir e transformar a sociedade.

Observa-se que os currículos oficiais ainda são elaborados tendo como referência o paradigma moderno do conhecimento, eurocêntrico, cartesiano, linear, pretensamente universal, civilizado e superior, dentre outros caracteres que traduzem as marcas da colonialidade do saber, atuando assim, no sentido da homogeneização dos sujeitos a partir do padrão hegemônico. O paradigma eurocêntrico reconhece a racionalidade moderna como lógica do conhecimento verdadeiro, científico, enquanto nega ou desqualifica os conhecimentos dos povos subalternizados, o que se configura como violência epistêmica, racismo epistêmico ou o que Santos (1996) designa de epistemicídio, “assassínio do conhecimento”. Para este autor, “[...] As trocas desiguais entre culturas têm sempre acarretado a morte do conhecimento próprio da cultura subordinada e, portanto, dos grupos sociais seus titulares” (SANTOS, 1996, p. 31). Quando as escolas se limitam, então, a reproduzir esse paradigma eurocêntrico moderno, tendem a desconsiderar as experiências e conhecimentos dos povos subalternizados, ou ainda descaracterizá-los, através de estereótipos, firmando,

assim, discursos hegemônicos que sufocam ou silenciam as vozes dos sujeitos marginalizados.

Em consequência, os estudantes que se encontram na condição de subalternizados, os quais são maioria, especialmente nas escolas públicas, não se sentem representados nesses espaços, pois não conseguem relacionar suas experiências de vida, saberes, valores e necessidades concretas com o que está proposto nos currículos prescritos. Se os conhecimentos escolares reconhecem apenas um grupo, uma cultura, uma história como legítimos, os demais grupos se sentirão destituídos da condição de sujeitos também possuidores de suas epistemes, subjetividades e produtores de conhecimento. Como afirma Sacristán (1995, p. 84-85), “[...] enquanto um grupo social não vê refletida sua cultura na escolaridade ou a vê refletida menos que a de outros, estamos, simplesmente, diante de um problema de igualdade de oportunidades”. Isso impactará de forma negativa o processo de aprendizagem e construção da autonomia do estudante, enquadrando-o nos índices do “fracasso” e podendo, inclusive, induzi-lo à evasão escolar. Sabe-se que os prejuízos acarretados em sua vida social são imensuráveis. Sabe-se também que isso faz parte da lógica neoliberal do capital. E sabe-se, ainda que, na sociedade brasileira, os sujeitos de origem negra são os mais impactados nesse processo.

Diante desse cenário, é imperativo desestabilizar o que Mignolo (2003) denominou de geopolítica do conhecimento, a qual conferiu universalidade ao paradigma moderno europeu, enquanto invisibilizou e silenciou sujeitos “outros”, racializados, e seus conhecimentos. O autor apresenta, então, a partir da perspectiva da diferença colonial, um convite a lançar o olhar sobre as epistemologias e subjetividades dos povos subalternizados. A diferença colonial é entendida, então,

[...] como pensar a partir das ruínas, das experiências e das margens criadas pela colonialidade do poder na estruturação do mundo moderno/colonial, como forma não de restituir conhecimento, mas de reconhecer conhecimentos “outros” em um horizonte epistemológico transmoderno, ou seja, construído a partir de formas de ser, pensar e conhecer diferentes da modernidade europeia, porém em diálogo com esta (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 23).

Deste modo, aponta-se para a necessidade de romper os silêncios deixados pela ferida colonial, reconhecendo outras possibilidades de ver e pensar o mundo que não sejam apenas pela lógica eurocêntrica da modernidade, ou seja, pensar a partir das fronteiras criadas pela modernidade, em um constante questionamento e diálogo com ela. Este pensamento de

fronteira se dá a partir das perspectivas dos povos subalternizados e se constitui em “uma resposta transmoderna descolonial do subalterno perante a modernidade eurocêntrica” (GROSFUGUEL, 2008, p.138).

A partir desta ótica, apresenta-se a interculturalidade crítica como uma importante estratégia a ser utilizada na educação, com vistas a uma decolonização e transformação do pensamento, das ações, das formas de conceber e organizar os processos educativos, os currículos, enfim, lançar mão de novos enfoques epistêmicos em direção à transformação da própria sociedade. A interculturalidade é pensada, dessa forma, enquanto processo e projeto político “[...] dirigido à construção de modos ‘outros’ do poder, saber, ser e viver” (WALSH, 2009, p. 24, grifo da autora).

Vale reforçar aqui, que a interculturalidade crítica se distingue das concepções ligadas ao multiculturalismo neoliberal, as quais vêm sendo elaboradas especialmente a partir da última década do século XX e incorporadas pelas políticas públicas educacionais por meio de reformas educativas e constitucionais. É preciso se atentar para o perigo de confundir inclusão com representatividade e mudança de fato. Walsh (2009) chama a atenção para a necessidade de politizar os debates acerca da ideia e inclusão da diversidade cultural nas políticas de Estado, tendo em vista que esse reconhecimento pode servir como nova estratégia de dominação do capitalismo global para neutralizar e esvaziar o real sentido da diferença. Segundo a autora, esta política multicultural atual,

“[...] É uma estratégia política funcional ao sistema/mundo moderno e ainda colonial; pretende “incluir” os anteriormente excluídos dentro de um modelo globalizado de sociedade, regido não pelas pessoas, mas pelos interesses do mercado. Tal estratégia e política não buscam transformar as estruturas sociais racializadas; pelo contrário, seu objetivo é administrar a diversidade diante do que está visto como o perigo da radicalização de imaginários e agenciamento étnicos. Ao posicionar a razão neoliberal – moderna, ocidental e (re)colonial – como racionalidade única, faz pensar que seu projeto e interesse apontam para o conjunto da sociedade e a um viver melhor. Por isso, permanece sem maior questionamento (WALSH, 2009, p. 20, grifo da autora).

Desta maneira, a concepção de interculturalidade assume um caráter funcional, servindo aos interesses capitalistas e aos órgãos internacionais, e fortalecendo as estruturas sociais e relações de poder estabelecidas desde a matriz colonial. A interculturalidade, nesta vertente, é incorporada aos processos educativos de forma meramente descritiva, entendida, muitas vezes, como a soma de culturas diversas ou no sentido de promover a tolerância. Destarte, “A incorporação do discurso da interculturalidade neste contexto se dá com uma

abordagem orientada a inibir conflitos explícitos ou latentes, e não provocar mudanças de caráter estrutural” (CANDAUI; RUSSO, 2010, p. 163).

Em contrapartida, a interculturalidade crítica propõe um novo projeto de sociedade e de educação, onde todos os saberes e conhecimentos sejam valorizados e se entrecruzem, traduzindo outras formas de pensar e agir a partir da diferença colonial. Representa, pois, “[...] a construção de um novo espaço epistemológico que inclui os conhecimentos subalternizados e os ocidentais, numa relação tensa, crítica e mais igualitária” (OLIVEIRA; CANDAUI, 2010, p. 27). A interculturalidade crítica parte, então, do questionamento ao modelo de sociedade atual e ao padrão de poder alicerçado na racialização e racionalidade ocidental, assumindo, portanto, um sentido contra hegemônico. Sendo assim, no âmbito da educação, Walsh (2009) apresenta a interculturalidade crítica como uma estratégia pedagógica que:

[...] questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que – ao mesmo tempo – alentam a criação de modos “outros” – de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras. A interculturalidade crítica e a de-colonialidade, nesse sentido, são projetos, processos e lutas que se entrecruzam conceitualmente e pedagogicamente, alentando forças, iniciativas e perspectivas éticas que fazem questionar, transformar, sacudir, rearticular e construir (WALSH, 2009, p.25, grifo da autora).

Reconhecendo, assim, o potencial pedagógico da interculturalidade crítica como meio para estabelecer diálogos e criar espaços não hierarquizados nos processos e ambientes educativos, onde todas e todos sejam vistos e ouvidos, propõe-se a prática de uma pedagogia decolonial, entendida como “[...] um trabalho de politização da ação pedagógica” (WALSH; OLIVEIRA; CANDAUI, 2018, p. 5). A pedagogia decolonial se configura em uma aposta pedagógica e necessariamente política para combater as desigualdades do presente, gestadas no passado colonial, através de uma *práxis* insurgente capaz de transformar realidades, criando novas formas de pensar, ser, viver e conviver. É, portanto, uma pedagogia propositiva, que está em construção e se faz enquanto “[...] processo e prática sóciopolíticos produtivos e transformadores assentados nas realidades, subjetividades, histórias e lutas das pessoas, vividas num mundo regido pela estrutura colonial” (WALSH, 2009, p. 26).

As reflexões apresentadas até aqui levam a indagar se os currículos vigentes nas escolas, as ações pedagógicas desenvolvidas e o ensino, especialmente, o ensino de história, estão contemplando a questão racial, a partir de qual concepção e, de modo mais específico,



se estão e como estão acolhendo as pautas que dizem respeito aos sujeitos negros no Brasil. Pelas ponderações realizadas, desconfia-se que muito ainda precisa ser feito para garantir espaços mais plurais, antirracistas, que acolham de fato as diferenças, não como simples soma de culturas para celebrar a diversidade, ou talvez separando uma data no calendário para realizar um projeto cultural, mas a partir de uma pedagogia decolonial e através de uma educação intercultural crítica, que promovam verdadeiros encontros. Tais encontros podem ser traduzidos como uma “ecologia de saberes” (SANTOS, 2007), pressupondo o diálogo horizontal entre os diversos saberes, sendo estes reconhecidos ou não como científicos. A ecologia de saberes questiona a monocultura da ciência moderna, considerada universal, constituindo-se numa inter-relação que deverá promover a justiça cognitiva, sem a qual, segundo Santos (2007), não poderá acontecer a justiça social, possibilitando assim uma visão mais ampla daquilo que se conhece como daquilo que se desconhece, fazendo a pessoa reconhecer a própria ignorância.

Os negros devem ser visibilizados pelas suas histórias, memórias, saberes, conhecimentos, lutas, resistências, existências e sociabilidades. Seu passado não está limitado à condição da escravidão. Mas é imperativo também pensar o negro a partir da diferença colonial inventada no contexto da colonização, relacionando esse passado com a realidade do racismo estrutural persistente na sociedade. Desta forma, faz-se importante reconhecer que “[...] As desvantagens socioeducativas afetam sobremaneira os afrodescendentes da Diáspora Africana e, propor uma aposta intercultural, com foco nessa realidade, demandará um esforço de questionamento da gênese da diferença colonial” (MIRANDA; RIASCO, 2016, p. 551).

Questionar os padrões e as relações de poder que conferem privilégios a alguns enquanto inferiorizam sujeitos “outros” é uma estratégia que leva ao inconformismo e à rebeldia. O inconformismo e a rebeldia suscitam o desejo de mudança e conduzem à ação para a mudança. Mas, é possível mudar diante de currículos prescritos que silenciam vozes, invisibilizam sujeitos e naturalizam desigualdades? Não é uma resposta tão simples, porque depende de subjetividades e objetividades presentes no processo, de muitos agentes e, ao mesmo tempo, de cada um. Quem sabe essa resposta esteja no coração da professora e do professor que esperam por dias melhores.

Ademais, vale reforçar que currículos são construções sociais e territórios de disputa. Não se limitam a textos. São construídos e reconstruídos no chão da escola, todos os dias. Nos terrenos do currículo existem fissuras, rachaduras que dão origem a pequenas esperanças, as brechas decoloniais (WALSH, 2017). São pequenas possibilidades que podem se tornar grandes experiências. O caminho decolonial é um grande desafio. Mas é preciso caminhar...

### **3 A ABORDAGEM DA TEMÁTICA NEGRA NO DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DE MIRANTE (DCRM/2020)**

O Documento Curricular Referencial de Mirante (DCRM), que atualmente orienta as propostas curriculares no referido município, foi elaborado no ano de 2020, e aprovado através da Resolução CME nº 001/2020, em pleno contexto de Pandemia da Covid-19. O processo de elaboração do DCRM aconteceu, predominantemente, de forma remota, sendo orientado por meio de encontros virtuais organizados pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), através do Departamento Pedagógico e da Equipe de Governança nomeada para tal fim. Foram criados Grupos de Estudos e Aprendizagens (GEAS), compostos por professores, coordenadores, gestores da rede municipal e representantes do Conselho Municipal de Educação, os quais se responsabilizaram pela construção dos textos a partir das temáticas propostas.

Esse processo ocorreu em “regime de colaboração” com a Secretaria Estadual de Educação (SEC-BA) e a União dos Dirigentes Municipais de Educação da Bahia (UNDIME-BA),<sup>22</sup> a qual realizou momentos formativos para a escrita dos documentos curriculares referenciais nos municípios baianos, por meio de transmissões virtuais pelas redes sociais. Desta forma, o DCRM foi organizado em consonância com as políticas curriculares nacionais e estaduais estabelecidas, respectivamente, pelo Plano Nacional de Educação (PNE) e Plano Estadual de Educação (PEE), sendo também referenciado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída em 2018 para as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, e pelo Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), homologado em 2019.

Ao compreender o currículo escolar numa dimensão mais ampla, que abarca todo o processo educativo e se concretiza nos fazeres diários do chão da escola, não se pode desconsiderar a proeminência do currículo prescrito, até mesmo porque este é produto de um contexto social, político e econômico, permeado por intencionalidades que objetivam produzir novos contextos ou reproduzir os já existentes. Segundo Goodson (1997, p. 20),

---

<sup>22</sup> Segundo o documento da BNCC, o regime de colaboração se constitui na “soma de esforços” entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios para alcançar os objetivos da Base. Embora reconheça a prerrogativa dos municípios na implementação de seus currículos, estabelece ações e políticas de âmbito federal como a revisão da formação inicial e continuada dos professores, avaliação e elaboração de materiais didáticos, para alinhá-los à BNCC. Para que esta se firme enquanto política nacional, o documento destaca a necessidade do monitoramento pelo Ministério da Educação (MEC), em colaboração com o Conselho Nacional de Educação (CNE), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a UNDIME, bem como a criação e fortalecimento de instâncias técnico-pedagógicas nas redes de ensino (BRASIL, 2018).

[...] o currículo escrito é o testemunho público e visível das racionalidades escolhidas e da retórica legitimadora das práticas escolares. [...] Em suma, o currículo escrito proporciona-nos um testemunho, uma fonte documental, um mapa variável do terreno: é também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da educação.

Entendendo, então, o DCRM enquanto testemunho das racionalidades escolhidas pelos agentes envolvidos em sua elaboração, bem como a sua importância como instrumento norteador dos processos educativos e do ensino nas escolas da Rede Municipal de Educação de Mirante, e levando em consideração as reflexões apontadas inicialmente sobre colonialidade, racismo e currículo escolar, cabe nesta seção analisar como a questão racial negra é abordada no referido documento e em que medida ele contribui para a manutenção do racismo estrutural, a partir do silenciamento e invisibilização dos sujeitos negros.

Pensar o mundo, a história, o passado e o presente a partir das vivências e enfrentamentos da própria realidade, estabelecendo uma relação entre as partes e o todo, o particular e o geral, e vice-versa, é fundamental para compreender os contextos nos quais estamos inseridos. E, para além da compreensão, refletir a partir das próprias experiências se faz necessário para intervir nas situações que reproduzem os discursos hegemônicos e as desigualdades, no intuito de transformar realidades e oportunizar espaços a todas e todos, como propõe a decolonialidade.

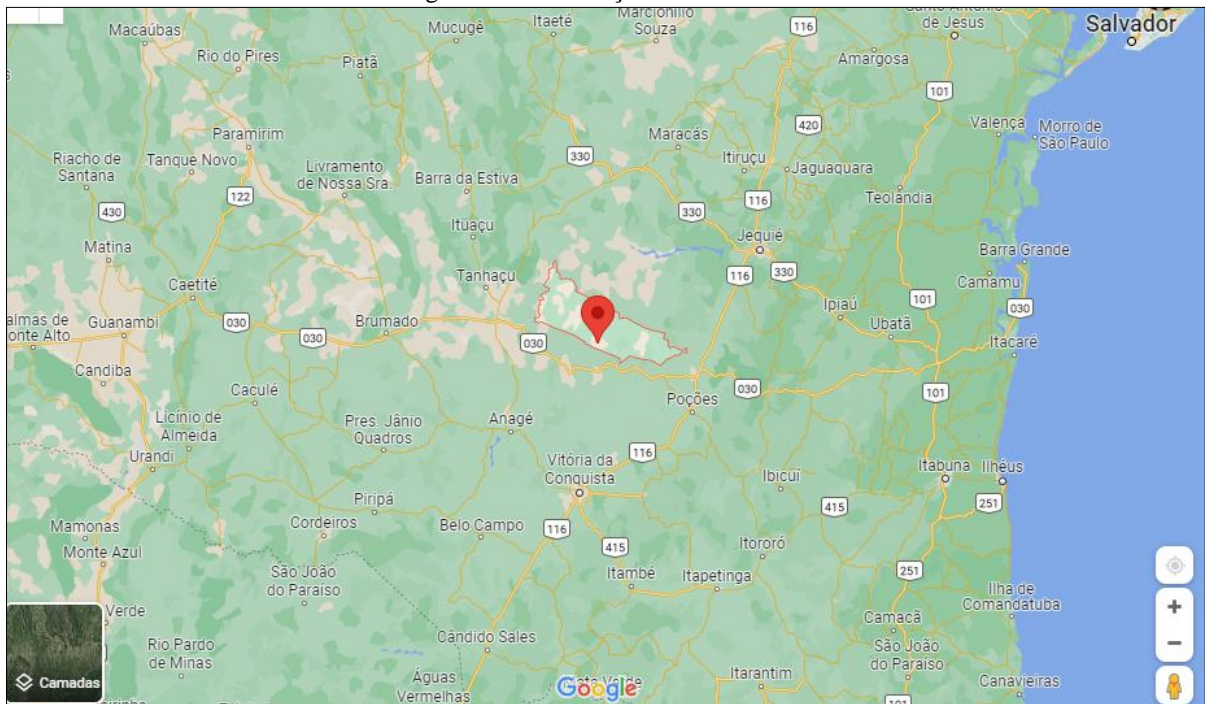
Sendo assim, buscando provocar discussões sobre o racismo e sua presença velada no Brasil, mas também no próprio território, nas vivências cotidianas, relações sociais, instituições e processos educativos, torna-se significativo analisar o DCRM começando pelo olhar sobre o lugar e os sujeitos para os quais o mesmo foi elaborado. A partir de então, será feita uma abordagem descritiva acerca do documento destinado ao Ensino Fundamental Anos Finais, com reflexões sobre o tratamento da temática racial, seguida de uma análise crítica com foco na proposta curricular para o ensino de História na referida etapa. Para encerrar a seção, serão apresentados possíveis caminhos para a visibilização da temática, ancorada na decolonialidade.

### 3.1 SITUANDO O MUNICÍPIO DE MIRANTE

O Município de Mirante está localizado na mesorregião Centro Sul da Bahia, distanciando 486 km de Salvador, capital do Estado. Integra o denominado Território de

Identidade Sudoeste Baiano<sup>23</sup>, tendo como centro de referência a cidade de Vitória da Conquista - BA, da qual se encontra distante 136 km. De acordo com o IBGE, o município conta com uma área territorial de 1.172,86 Km<sup>2</sup>, fazendo limite com os municípios de Boa Nova, Bom Jesus da Serra, Caetanos, Contendas do Sincorá, Manoel Vitorino e Tanhaçu. Seu território é composto pelo distrito sede, dois povoados - Areião e Melancieira - e aproximadamente 35 comunidades rurais. Localizado no bioma da caatinga, apresenta clima semiárido e está inserido no denominado Polígono das Secas, caracterizado por uma extrema irregularidade de chuvas, cuja escassez compromete substancialmente as condições socioeconômicas de grande parte da população.

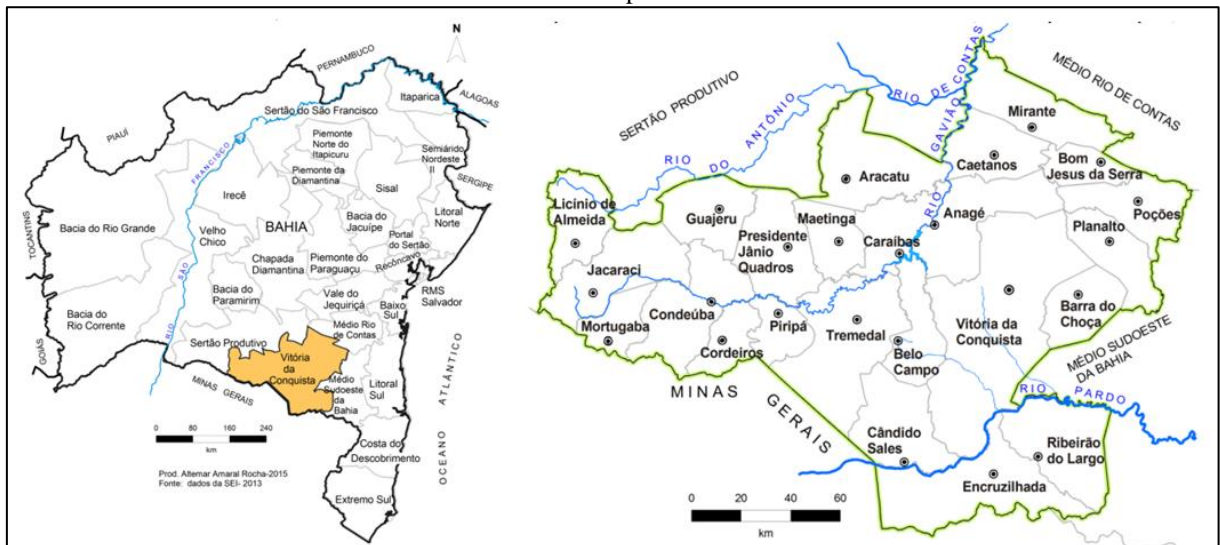
Figura 01: Localização Mirante-Bahia



Fonte: Google mapas

<sup>23</sup> A partir de 2007, o Estado da Bahia adotou a Política de Territorialização para os seus 417 municípios que, divididos e agrupados por critérios ambientais, econômicos e culturais, dentre outros, constituem ao todo 27 Territórios de Identidade. Disponível em <<http://www.cultura.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=314>>. Acesso em: 05/08/2022. Segundo o DCRB, os Territórios de Identidade da Bahia “se constituem como Unidades de Planejamento das Políticas Públicas, delineadas a partir de agrupamentos identitários municipais, geralmente contíguos, formados de acordo com critérios sociais, culturais, econômicos e geográficos” (BAHIA, 2020, p.22).

Figura 02: Mapa dos Territórios de Identidade do Estado da Bahia, com destaque para o Sudoeste Baiano, onde está localizado o município de Mirante - BA.



Fonte: FERRAZ, Ana Emília de Quadros, 2020.

Pouco se conhece acerca das origens e formação histórica do município de Mirante, pois não existem produções acadêmicas sobre esse processo. As raras informações que temos são encontradas no sítio do IBGE ou baseadas na oralidade (memória), geralmente restrita à chegada de algumas famílias na região, girando em torno de disputas por memórias. Contudo, com base em leituras e pesquisas realizadas no que se refere à integração do sudoeste baiano ao projeto colonizador, através do povoamento e posse da terra, e sobre a dinâmica política, econômica, administrativa e jurídica que foi se constituindo nesta região ao longo do século XIX,<sup>24</sup> é possível que a história de apossamento do território na região de Mirante esteja vinculada ao desdobramento do processo de ocupação do Planalto da Conquista, conhecido como Sertão da Ressaca,<sup>25</sup> a partir de finais do século XVIII, quando surge a figura do bandeirante João Gonçalves da Costa.

Segundo Sousa (2001), a ocupação do Sertão da Ressaca pelo colonizador se deu a partir das ações exploratórias em busca de pedras e metais preciosos, movimento decorrente do esgotamento das minas no Alto Sertão da Bahia, especialmente Rio de Contas. Com o declínio da mineração na referida região, a ação bandeirante avançou para o sertão baiano a procura do ouro, na medida em que ocorria a submissão de indígenas e destruição de quilombos que se encontrassem pelo caminho. Mesmo frustradas as buscas por metais

<sup>24</sup> As pesquisas de Sousa (2001) e Ivo (2004), dentre outras, aprofundam os estudos sobre a dinâmica de ocupação, posse da terra, relações de poder e configuração jurídico-administrativa na região de Vitória da Conquista, especialmente de finais do século XVIII ao final do século XIX.

<sup>25</sup> Região compreendida entre o Rio Pardo e o Rio das Contas, habitada originalmente por indígenas das nações Pataxó, Ymboré (Aymoré) e Kamakã (Mongoió), onde está localizada atualmente a cidade de Vitória da Conquista e cidades circunvizinhas, como Mirante.

preciosos, o projeto colonizador foi se concretizando, com a tomada da terra, à custa do genocídio de indígenas, povoamento, estabelecimento de fazendas de gado e desenvolvimento da agricultura de subsistência para abastecimento da região e regiões circunvizinhas. João Gonçalves da Costa, após liderar a submissão de indígenas do Sertão da Ressaca, fixou-se na região, iniciando a fundação do Arraial da Conquista, que se tornaria a Imperial Vila da Vitória, no ano de 1840, atual Vitória da Conquista. Assim, o bandeirante se tornou grande proprietário de terras, posteriormente divididas entre seus herdeiros, cujas fazendas foram instaladas em vários pontos do sudoeste baiano, onde hoje se situam municípios como Poções, Manoel Vitorino, Caetanos e Boa Nova, do qual Mirante fora desmembrado.

Em suma, importantes pesquisas foram e continuam sendo desenvolvidas sobre o processo de ocupação e atuação do projeto colonizador na região sudoeste da Bahia. Porém, muitas são as lacunas sobre as origens de Mirante e, principalmente, há um grande silenciamento acerca dos indígenas e da presença negra no município, embora muitos vestígios demonstrem a existência tanto de comunidades indígenas no passado, quanto de quilombolas.<sup>26</sup> É um campo de pesquisa da história local que merece ainda ser explorado.

Mirante aparece nas informações do IBGE a partir dos registros de divisões territoriais datadas nos anos de 1936 e 1937, como distrito do município de Boa Nova, ainda com o topônimo de Monte Alegre. Em 1938, passou a ser denominado Campo Grande, nome que foi modificado para Mirante, no ano de 1943. Em 13 de junho de 1989, Mirante foi, por fim, desmembrado de Boa Nova e elevado à categoria de município pela Lei Estadual nº 5.023, constituindo-se em distrito sede instalado a partir de 01 de janeiro de 1990.<sup>27</sup> Conhecido como “terra de povo hospitaleiro”, Mirante vem crescendo ao longo dessas três décadas de emancipação, mas, como todos os lugares, enfrenta diversas dificuldades e contradições próprias das condições locais e do processo histórico no qual foi se constituindo.

---

<sup>26</sup> Em municípios vizinhos, existem comunidades quilombolas já certificadas pela Fundação Cultural Palmares, como: Tucum e Pastinho, em Tanhaçu; São Gonçalo, em Contendas do Sincorá; Mumbuca e Samambaia, em Bom Jesus da Serra. Disponível em < [https://www.palmares.gov.br/?page\\_id=37551](https://www.palmares.gov.br/?page_id=37551)>. Acesso em: 08/08/2022. Algumas destas estão localizadas próximas ao território de Mirante e existem ainda outras que reivindicam reconhecimento. No município de Mirante, embora não sejam reconhecidas, algumas comunidades afirmam ser descendentes quilombolas, como é o caso do Barreiro, às margens do Rio de Contas, na região do Areião; é muito provável também que comunidades da região de Melancieira tenham essa ascendência, inclusive, muitas das famílias locais estão vinculadas por grau de parentesco à comunidade da Mumbuca, no município vizinho de Bom Jesus da Serra. Entretanto, a história desses sujeitos permanece invisibilizada.

<sup>27</sup> Disponível em <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/mirante/historico>>. Acesso em: 06/08/2022.

Figura 03: Imagem aérea da cidade



Fonte: Google imagens

Figura 04: Portal de entrada da cidade de Mirante



Fonte: Google imagens

De acordo com o último censo demográfico, realizado em 2010, o município de Mirante possuía uma população total de 10.507 habitantes, sendo 1.809 residentes em área

urbana e 8.698 residentes em domicílios rurais.<sup>28</sup> Dessa população, 6.067 pessoas se declararam de cor/raça parda, 4.070 branca, 296 preta e 74 amarela. Considerando a população negra pelo critério de soma das pessoas que se identificam como pardas e pretas, um total de 6.363 pessoas se conformam nesse perfil, correspondendo a 60,6% da população mirantense. Quanto à religião, 91, 1% se declararam católicos, 5,4% evangélicos, 0,05% espíritas, 0,5% de outras denominações religiosas e 2,95% sem religião. No que se refere especificamente à população negra, 91,9% se declarou católica, 4,7% evangélica, 0,5% de outras denominações religiosas e 2,9% sem religião.<sup>29</sup> Não há registros de religiões de matriz africana nos referidos dados, embora existam práticas de candomblé e umbanda no território.

Os registros do Censo 2010<sup>30</sup> revelam informações importantes para esta pesquisa, no que se refere às características da população por cor ou raça, podendo ser cruzados vários dados, os quais confirmam a situação de vulnerabilidade dos sujeitos negros também na região de Mirante, refletindo assim as condições do próprio país. Do total de 10.507 habitantes, 7.193 pessoas com 10 anos ou mais de idade não possuíam instrução ou não haviam concluído o Ensino Fundamental, sendo que 62,3% destas pessoas eram negras. Outro dado significativo diz respeito aos sujeitos acima de 15 anos que não sabiam ler e escrever, os quais somavam 2.351 pessoas; destas, 63,1% eram pardas ou pretas. Ao cruzar dados socioeconômicos, é possível também observar as desvantagens que recaíam sobre a população negra: das 7.632 pessoas que declararam sem rendimento ou classe de rendimento até meio salário mínimo, incluindo aquelas que receberam somente benefício, 62% eram negras. Em relação ao valor médio de rendimento mensal, as menores rendas eram dos pretos, (R\$ 359,00), seguidos dos pardos, (R\$ 385,00) e depois dos brancos (R\$ 432,00).<sup>31</sup>

A partir destas breves informações sobre Mirante, nota-se como o racismo estrutural faz parte de toda a sociedade brasileira, manifestando-se desde o processo histórico de subalternização das pessoas negras até as desvantagens sociais e econômicas sofridas no presente, bem como através do silenciamento e invisibilização destes sujeitos. Mirante está inserido nesta realidade, embora a população mirantense não se perceba predominantemente

---

<sup>28</sup> Disponível em < <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/mirante/panorama>>. Acesso em 08/08/2022.

<sup>29</sup> Disponível em <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/mirante/pesquisa/23/22107?detalhes=true>>. Acesso em 08/08/2022.

<sup>30</sup> A utilização primordial dos dados referentes ao ano 2010 se justifica pelo fato de não ter sido realizado o Censo 2020, devido à Pandemia. O Censo 2022 se encontra em andamento.

<sup>31</sup> Muitos outros registros constatarem as desigualdades entre negros e brancos, porém, esta pesquisa optou por destacar os dados referentes à autodeclaração de cor/raça, dados educacionais e rendimentos por cor/raça, cujas informações podem ajudar mais diretamente nas reflexões acerca da temática proposta neste trabalho. As demais informações poderão ser consultadas no sítio do IBGE. Os percentuais são cálculos próprios, baseados nos números disponibilizados pelo IBGE. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/mirante/pesquisa/23/25888?detalhes=true>>. Acesso em: 09/08/2022.



negra e lhe pareça impactante afirmar que o racismo também existe em seu território, mesmo que de forma velada.

Diante do exposto, fica evidente a importância de se conhecer a realidade local, o seu povo e sua história. A escola tem um papel fundamental nesse processo e o currículo deve contemplar essa realidade, as suas particularidades, e relacioná-la a um contexto mais amplo, para que se compreenda a própria história, o próprio lugar, transformando pensamentos e práticas.

Nenhum currículo deve silenciar o seu povo, os diferentes sujeitos que o compõem, as diferentes culturas, histórias e memórias. Nenhum currículo deve ignorar os conflitos e as desigualdades existentes na sociedade e nos espaços escolares. O que dizer, então, de um currículo destinado a sujeitos cuja maioria de sua população se autodeclara negra? Quantas histórias e memórias a serem escavadas e visibilizadas? Quantas realidades a serem desveladas? Quantas vozes a serem ouvidas? Quantos estudantes a se reconhecerem dentro e fora dos espaços escolares? Tais indagações são provocações que fazem direcionar o olhar para esses sujeitos e o entorno onde vivem, e assim repensar a prática docente. Segundo Arroyo (2013, p. 28),

Quando as infâncias-adolescências com que trabalhamos põem de manifesto sua condição humana tão precarizada não dá mais para preparar a aula, ou passar a matéria sem nos indagar acerca de suas vivências, traumas, medos, incertezas, que levam como gente, não só como escolares. O que a turma traz para a sala de aula, como vivem e se socializam, pensam o mundo, se pensam, condiciona o como pensam e aprendem, aceitam ou rejeitam nossas lições. Chegar à escola, às salas de aula, aos processos de ensino-aprendizagem atolados no caos social, marca inevitavelmente o aprender ou rejeitar as interpretações do real que como ensinantes lhes passamos. Marca nossa docência.

Portanto, é essencial que a escola e os professores conheçam quem são os seus estudantes, de que lugares eles vêm, suas vivências e condições de existência. Sala de aula não é um simples local para transmissão de conhecimentos, mas um espaço de trocas, construção e humanização. Os estudantes precisam se enxergar na escola e se ver representados nos currículos, para que possam relacionar o que é ensinado com a sua realidade, e assim produzir sentidos. Enquanto grupos específicos, como os negros, forem invisibilizados, dificilmente a escola fará sentido em suas vidas.

Por fim, após conhecer um pouco sobre Mirante e sua população, objetivando situá-los neste trabalho e estabelecer relações com o DCRM, será apresentado, a seguir, o perfil da

Rede Municipal de Educação, para entender como ela está estruturada e quem são os sujeitos aos quais se destina o documento curricular elaborado no ano de 2020.

### 3.1.1 Perfil da Rede Municipal de Educação

A Rede Municipal de Educação de Mirante, atualmente, é composta por 15 escolas, sendo 03 localizadas na zona urbana (01 Centro de Educação Infantil, 01 escola de Ensino Fundamental Anos Iniciais e 01 escola de Ensino Fundamental Anos Finais) e 12 localizadas na zona rural; das escolas rurais, 01 está situada no povoado de Areião, 01 no povoado de Melancieira e as demais nas pequenas comunidades.<sup>32</sup> No município de Mirante não existe rede particular de ensino, portanto, todos os estudantes se concentram nas referidas escolas públicas, independente de classe social ou cor/raça.

O município oferta a Educação Básica, nas etapas Educação Infantil e Ensino Fundamental, contemplando as modalidades da Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Embora o DCRM mencione a Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola e Educação do Campo, não há matrícula em tais modalidades. Conta, no ano de 2022, com um quadro de 93 professores, entre efetivos e contratados, e um total de 1.584 estudantes matriculados entre as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental; deste total, 625 estão matriculados no Ensino Fundamental Anos Finais.

A rede de ensino possui 05 professores de História, os quais trabalham na etapa do Ensino Fundamental Anos Finais (03 na escola da sede e 02 nas escolas da zona rural); todos possuem Licenciatura em História e pós-graduação em nível de especialização, sendo 01 em História do Brasil, 01 em Gestão Educacional, 01 em Gestão do Trabalho Pedagógico, 01 em Neuropsicologia, e 01 em Africanidade e Cultura Afro-brasileira; destes, 01 está em curso de mestrado.

Tendo em vista que o DCRM foi elaborado em 2020, esta pesquisa tomou como base as informações dos estudantes constantes no Censo Escolar 2020,<sup>33</sup> considerando importante observar os dados de cor/raça indicados nos relatórios das turmas do Ensino Fundamental Anos Finais, etapa na qual estamos focando a nossa análise sobre o silenciamento de sujeitos negros no currículo escolar. São três as escolas que ofertam o Ensino Fundamental Anos Finais no município: Colégio Municipal Francisco de Castro Alves (CFCA), situado na zona urbana de Mirante; Colégio Municipal Santo Antônio (CMSA), situado no povoado de

---

<sup>32</sup> As informações referentes ao ano de 2022 foram fornecidas pela SEMEC.

<sup>33</sup> Dados disponibilizados pela SEMEC, a partir dos relatórios do Censo Escolar 2020.

Melancieira; e Colégio Municipal João Burgo de Menezes (CMJBM), localizado no povoado de Areião.

Figura 05: Foto da área externa do Colégio Municipal Francisco de Castro Alves, Mirante.



Fonte: Acervo da escola

Figura 06: Foto da fachada do Colégio Municipal Santo Antonio, Melancieira.



Fonte: Acervo da escola

Figura 07: Foto da fachada do Colégio Municipal João Burgo de Menezes, Areião.



Fonte: Acervo da escola

No ano de 2020, foram matriculados 1.563 estudantes na Rede Municipal de Educação de Mirante, nas etapas Educação Infantil e Ensino Fundamental,<sup>34</sup> além de 44 estudantes matriculados na modalidade Educação de Jovens e Adultos. Destes, 618 foram matriculados nos Anos Finais do Ensino Fundamental, e distribuídos entre as três escolas citadas acima. Analisando o perfil dos estudantes pelo critério de cor/raça, constatamos que a maioria se autodeclarou negra, considerando o critério da soma de pardos e pretos, como detalham as tabelas a seguir.

Tabela 01: Quantidade de matrículas por cor/raça nos Anos Finais do Ensino Fundamental do CFCA, no ano de 2020, totalizando 386 estudantes.

Ano Escolar	Critério Cor/Raça considerado no Censo Escolar					
	Parda	Preta	Branca	Amarela	Indígena	Não Declarada
6º	44	00	26	01	00	00
7º	68	00	38	00	00	03
8º	49	00	29	00	00	03
9º	60	03	34	00	00	01
EJA V	17	00	05	00	00	05
Total	238	03	132	01	00	12
Percentual	61,7	0,8	34,2	0,2	0,0	3,1

Fonte: Elaboração da autora a partir de dados do Censo Escolar 2020, disponibilizados pela SEMEC.

<sup>34</sup> Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/mirante/pesquisa/13/78117?ano=2020>>. Acesso em 10/08/2022.

Tabela 02: Quantidade de matrículas por cor/raça nos Anos Finais do Ensino Fundamental do CMSA, no ano de 2020, totalizando 145 estudantes.

Ano Escolar	Critério Cor/Raça considerado no Censo Escolar					
	Parda	Preta	Branca	Amarela	Indígena	Não Declarada
6º	23	00	05	00	00	03
7º	21	00	07	00	00	06
8º	21	00	07	00	00	06
9º	11	01	02	00	00	15
EJA V	08	00	03	00	00	06
Total	84	01	24	00	00	36
Percentual	57,9	0,7	16,6	0,0	00	24,8

Fonte: Elaboração da autora a partir de dados do Censo Escolar 2020, disponibilizados pela SEMEC.

Tabela 03: Quantidade de matrículas por cor/raça nos Anos Finais do Ensino Fundamental do CMJBM, no ano de 2020, totalizando 87 estudantes.

Ano Escolar	Critério Cor/Raça considerado no Censo Escolar					
	Parda	Preta	Branca	Amarela	Indígena	Não Declarada
6º	15	00	02	00	00	10
7º	07	01	05	00	00	14
8º	07	00	03	00	00	05
9º	05	00	08	00	01	04
Total	34	01	18	00	01	33
Percentual	39,1	1,1	20,7	0,0	1,1	38,0

Fonte: Elaboração da autora a partir de dados do Censo Escolar 2020, disponibilizados pela SEMEC.

A partir da análise das tabelas, percebe-se um baixo índice dos estudantes que se autodeclararam pretos, nas três escolas. Porém, os dados dão margem para algumas indagações. Por exemplo, no CMSA, escola situada no Povoado de Melancieira, cuja população é predominantemente negra, apenas 01 estudante se declarou de cor/raça preta. Em contrapartida, 84 se declararam pardos/as e 36 não declararam cor/raça. No CFCA, também há de se indagar como em uma escola de 386 estudantes, apenas 03 se declararam pretos/as, enquanto 238 se identificaram como pardos/as. No CMJBM, chama a atenção o alto índice de matrículas que não declararam cor/raça, totalizando 38%. De todo modo, o índice de

estudantes autodeclarados de cor/raça branca pode ser considerado pequeno, comparado ao total de pardos e pretos.

Em síntese, pelo critério da soma de pardos e pretos, as três escolas possuem maioria de estudantes negra: no CFCA, os dados somam 62,4%; no CMSA, 58,6%; e no CMJBM, 40,2%. A tabela abaixo consolida os dados de matrícula por cor/raça das três escolas do município, na referida etapa de ensino, no ano de 2020.

Tabela 04: Quantidade de matrículas por cor/raça nos Anos Finais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Mirante, no ano de 2020, totalizando 618 estudantes.

Ano Escolar	Critério Cor/Raça considerado no Censo Escolar					
	Parda	Preta	Branca	Amarela	Indígena	Não Declarada
6º	82	00	33	01	00	13
7º	96	01	50	00	00	23
8º	77	00	39	00	00	14
9º	76	04	44	00	01	20
EJA V	25	00	08	00	00	11
Total	356	05	174	01	01	81
Percentual	57,6	0,8	28,1	0,2	0,2	13,1

Fonte: Elaboração da autora a partir de dados do Censo Escolar 2020, disponibilizados pela SEMEC.

Observando, então, os dados consolidados na tabela acima, fica evidente a predominância da cor/raça negra dos estudantes da Rede Municipal de Educação de Mirante, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, perfazendo um total de 58,4%, considerando pardos e pretos, enquanto menos da metade desse percentual se identificou de cor/raça branca. Assim, é possível dizer que tais dados condizem com os números analisados acerca das características da população do município, baseados no Censo Demográfico do ano de 2010, cujo percentual de negros somava 60,6%. Ou seja, Mirante não é branco, apesar de essa ideia estar incutida na mentalidade de muitos mirantenses. Supõe-se que esta mentalidade tenha muito a ver com a colonialidade e o racismo presentes em nossa sociedade.

Portanto, cabe a partir de agora analisar se o DCRM contempla essa realidade característica da população mirantense e dos estudantes da rede municipal, como aborda a questão racial, se há espaço e lugar de fala para os sujeitos negros e, em que medida, propõe estratégias para o combate ao racismo impregnado na sociedade brasileira.

### 3.2 O LUGAR DO NEGRO NA PROPOSTA DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

O Documento Curricular Referencial de Mirante está estruturado em nove partes: I - (Com)versações Curriculares; II - Avaliação da Aprendizagem; III - O Ensino Fundamental e os princípios norteadores; IV - O DCRM e suas modalidades; V - O DCRM e os temas intercurriculares; VI - Educação Infantil; VII - O Ensino Fundamental e a construção dos saberes; VIII - Anos Iniciais do Ensino Fundamental (do 1º ao 5º Ano); e IX - Anos Finais do Ensino Fundamental (do 6º ao 9º Ano). A partir desta estruturação, o documento apresenta seus fundamentos, princípios, concepções e diretrizes que incidem direta ou indiretamente sobre o ensino de História, podendo assim interferir na abordagem da temática racial negra, pela presença ou pela ausência. Portanto, considera-se importante pontuar inicialmente alguns desses aspectos para, em seguida, analisar de modo específico, a organização curricular de História Anos Finais do Ensino Fundamental.

O DCRM inicia propondo uma mudança de olhar diante das novas propostas educacionais que se configuram no país, olhar esse que deve ser crítico, reflexivo, amplo e aberto. Define como objetivo principal subsidiar as escolas municipais quanto aos saberes implícitos nas competências e habilidades, destacando a importância do diálogo, da participação e do protagonismo juvenil no processo de construção das aprendizagens. O documento prima pela capacidade de aplicação dos saberes, competência que considera necessária para garantir o direito de aprender do/a estudante.

Na introdução, o documento deixa claro o seu alinhamento à BNCC e ao DCRB, mesmo que a Educação Escolar de Mirante se constitua em Sistema Municipal de Ensino, ou seja, tenha autonomia para construir seus próprios currículos. Argumenta que o Referencial da Bahia busca agregar aprendizagens essenciais, visando uma educação comum e de qualidade, ao tempo em que alega o incentivo à participação dos professores municipais na elaboração do DCRM, a fim de garantir a sua singularidade. Aponta também, como uma de suas convicções, a valorização dos saberes e dos sujeitos, devendo se constituir “numa rede na qual competências, habilidades, valores, atitudes e conceitos interligam-se, apontando o norte para a ampla aprendizagem de todos os estudantes na sua totalidade” (MIRANTE, 2020, p. 10). Para tanto, estabelece o necessário investimento em ações como a formação continuada, a fim de garantir a implementação do documento, bem como qualidade e isonomia educacional.

Na primeira parte, o DCRM apresenta a sua concepção de currículo e territorialidade. O currículo escolar é definido como uma produção cotidiana e emancipatória, construída

coletivamente, que deverá contemplar a diversidade do território do qual faz parte. Já a territorialidade é compreendida a partir do conceito apresentado pelo DCRB, enquanto conjunto de reflexões sobre o território, reconhecendo as diversas identidades que caracterizam a Bahia. Desta forma, a territorialidade está vinculada a uma noção de identidade, cujos elementos do território deverão ser contemplados no currículo. Segundo o documento, o reconhecimento das diversas identidades deverá oportunizar às escolas o desenvolvimento de competências voltadas à contextualização e construção de pluralidades e singularidades no seu território. No caso de Mirante, afirma possuir uma “rica” cultura e diversidade geográfica e histórica, um “vasto” acervo histórico, uma religiosidade diversificada, dentre outras características, sendo então necessário que o estudante conheça essa diversidade local.

Ainda nesta primeira parte, é apresentada a concepção de avaliação, definida como um processo que visa diagnosticar e acompanhar de forma sistemática o ensino e a aprendizagem, por meio de avaliações externas e internas utilizadas para aferir a eficácia das políticas educacionais. Embora reconheça que as avaliações externas não dão conta das dificuldades e particularidades das salas de aula, é evidente a importância destinada às mesmas, sugerindo a apropriação dos seus resultados como “pistas” a serem consideradas nas práticas do ensino e da gestão, tendo em vista que, segundo o documento, servem como parâmetros para a melhoria da qualidade do ensino e conseqüente sucesso escolar dos estudantes. Defende, ainda, que a avaliação deve ser processual, através de instrumentos diversificados, ultrapassando a prática de testes e provas escritas, fazendo sobressair os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, a fim de evitar exclusões e classificações.

Ao enunciar os princípios norteadores do Ensino Fundamental, o DCRM indica que os saberes são meios para desenvolver capacidades de construir conhecimentos, em consonância com uma nova perspectiva de educação, voltada para a pluralidade e multiplicidade, a partir de uma visão heterogênea e integrada. Entretanto, os princípios elencados no texto não mencionam as diferenças, sujeitos e saberes plurais, mas enfatizam atividades de leitura e reforçam a necessidade de tomar como referência os indicadores das avaliações externas para o planejamento pedagógico, embora estes não sejam a sua razão principal.

O documento apresenta suas modalidades de ensino, referendando-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96 e no DCRB, ressaltando novamente a importância de se considerar as características de cada povo, demarcar e fortalecer sua identidade e cultura. A rede municipal, como já mencionado, só oferta atualmente a Educação Especial e a Educação de Jovens e Adultos, entretanto, destaca-se que,



mesmo não ofertando a Educação Escolar Indígena, a Educação Escolar Quilombola e a Educação do Campo, estas são abordadas no texto, o qual justifica reconhecer a sua relevância, embora, segundo o documento, não haja demanda específica para as duas primeiras modalidades no município.

Quanto aos temas intercurriculares, o DCRM aborda a Educação em Direitos Humanos, Educação para a Diversidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais, Educação para as Relações de Gênero e Sexualidade, Cultura Digital, Educação Ambiental e Projeto de Vida aliado a Educação Financeira e a Educação para o Consumo. De acordo com o documento, a integração entre os componentes curriculares de uma mesma área de conhecimento perpassa por questões que atravessam as experiências dos estudantes e intervêm na construção de suas identidades, daí a importância de se valorizar a diversidade de saberes e se apropriar de conhecimentos que os ajudarão a entender as relações próprias de mundo e de trabalho, e a fazer escolhas. Assim, o DCRM preconiza que a abordagem desses temas nos componentes curriculares é essencial para a formação plena dos estudantes, os quais irão construir seus projetos de vida,<sup>35</sup> sendo antes necessário “desenvolver a capacidade de gerir a própria vida” (MIRANTE, 2020, p. 77).

Ao analisar cuidadosamente o texto abordado até o momento, é notável a sua preocupação em desenvolver uma educação alinhada às atuais políticas curriculares nacionais. O documento enfatiza sobremaneira a valorização dos saberes e dos sujeitos, no entanto, foca seu olhar sobre as competências e habilidades que deverão ser desenvolvidas, para que os estudantes sejam capazes de aplicar o conhecimento em seus fazeres diários, na resolução de problemas e, especialmente no que se refere à preparação para o mundo do trabalho. Assim, a mudança de olhar que o DCRM propõe está muito voltada a essa concepção de currículo firmada pelas recentes políticas educacionais, elaboradas em meio às demandas políticas e econômicas do contexto neoliberal. Nesse sentido, a “capacidade de gerir a própria vida”, mencionada anteriormente, permite comparar a vida a uma empresa e, conseqüentemente, vincular esta ideia aos objetivos de mercado.

Termos como protagonismo, autonomia, equidade, isonomia e, acima de tudo, qualidade, são recorrentes no texto, o qual argumenta assentar as aprendizagens essenciais legitimadas nos demais documentos de referência, confirmando, dessa forma, a ideia de que

---

<sup>35</sup> O projeto de vida faz parte de uma das dez competências gerais estabelecidas pela BNCC, segundo a qual o estudante deve ser protagonista de sua aprendizagem, saber fazer escolhas e planejar o seu futuro, com base nas dimensões da vida pessoal, social e profissional. Nas orientações do DCRM para os Anos Finais do Ensino Fundamental, Projeto de Vida está inserido como Eixo Temático do 9º Ano, sendo defendido como “campo curricular que deve estar presente na transição entre anos finais do Ensino Fundamental para o Ensino Médio” (MIRANTE, 2020, p. 428).

“tem sido em torno da defesa de uma educação de qualidade que as propostas curriculares se justificam, ainda que o significado dessa qualidade esteja em disputa” (MACEDO, 2011, p. 6). Há de se pensar qual concepção de qualidade fundamenta as atuais políticas curriculares nacionais, estaduais e municipais. Seria uma qualidade endossada pelo sucesso nas avaliações externas as quais padronizam conhecimentos e sufocam as experiências cotidianas dos diferentes sujeitos que adentram o chão da escola? Ou talvez uma qualidade que forma o cidadão competente para o mercado de trabalho e o consumo consciente? Qualidade para quem? Para o sujeito, a sociedade ou o sistema capitalista? E quanto aos que não desenvolvem as competências estabelecidas pela BNCC, não serão competentes para estar no mundo, agir sobre ele e conviver?

Diante da defesa de uma educação de qualidade e, direcionando o olhar para a questão racial negra, é necessário questionar, então, que espaço o DCRM dedica a ela. A busca da equidade e da isonomia preconizada pelo documento considera as desigualdades raciais, valoriza as diferenças e reconhece o racismo? É importante alertar para o perigo que ocorre quando se defende a igualdade, especialmente nos espaços escolares, mas em sentido ambíguo, em nome desta igualdade, desconsidera-se as desigualdades e se tenta homogeneizar o que é diferente. Segundo Santos (1997, p. 122), “[...] as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza”.

Observa-se que em todo o documento são utilizadas exhaustivamente as ideias de diversidade, pluralidade, multiplicidade e, principalmente identidade. Entretanto, o texto apresenta contradições e silenciamentos em torno destas questões, na medida em que tais expressões são muitas vezes esvaziadas de sentido e descontextualizadas, correspondendo mais a uma ideia de totalidade e homogeneidade do que de heterogeneidade. Tal característica tem sido uma tendência das recentes políticas de Estado, configurando-se numa estratégia multicultural-neoliberal (WALSH, 2009). Nas partes gerais do documento, quando se fala em pluralidade ou diversidade, por exemplo, na maioria das vezes, não se especifica a quais sujeitos plurais e diversos está se referindo, neutralizando o sentido das diferenças; até mesmo quando se fala de uma diversidade local, não se descreve quem são os sujeitos locais e suas origens ou quais são os elementos e sujeitos que compõem e produzem essa diversidade cultural, não havendo, portanto, referência direta à população negra local.

Quando o DCRM se refere aos quilombolas, negros e também indígenas, percebe-se que tais sujeitos são geralmente vinculados às questões culturais, sendo as ideias de cultura e identidade aparentemente relacionadas a uma noção de fixidez. Conforme Macedo (2011, p.

17), “as recentes políticas curriculares no Brasil têm operado majoritariamente com a concepção de identidade como unidade consolidada, referindo-se, com frequência, a identidades homogêneas, ainda que plurais”. Destarte, esses sujeitos que foram constituídos como “outros” no contexto da modernidade, continuam sendo assim considerados no currículo escolar, por meio de estereótipos que mascaram a questão da diferença colonial e das desigualdades. Notam-se, ainda, em alguns trechos, construções que demonstram uma visão um tanto romantizada e harmônica da diversidade:

A pluralidade sociocultural na Bahia é bastante expressiva e muito simbólica para o contexto nacional, **uma vez que foi nesse estado que a história do Brasil começou. Essa diversidade, oriunda dos povos precursores dessa nação, indígenas, portugueses e africanos**, recebeu ao longo da história novos sotaques e contornos culturais dos imigrantes e descendentes de europeus, africanos, asiáticos, latinoamericanos, ciganos, entre outros (MIRANTE, 2020, p. 83, grifo nosso).

Assim, observa-se que ainda é preciso desconstruir e até mesmo desmistificar muitas ideias enraizadas no imaginário da sociedade brasileira e, no caso, baiana, as quais são reproduzidas nos textos e documentos educacionais, contribuindo para o ocultamento de um processo histórico que produziu o racismo em nosso país e, ao mesmo tempo, foi produzido por ele.

Termos como raça e derivados raramente são mencionados, limitando-se, praticamente, às partes que versam sobre a modalidade Educação Escolar Quilombola e o tema intercurricular Educação para as Relações Étnico-Raciais. A palavra racismo aparece, pela primeira vez, também no texto sobre Educação Escolar Quilombola, referindo-se às lutas dos movimentos quilombolas; e a expressão racismo estrutural é mencionada no texto da Educação para as Relações Étnico-Raciais. Nota-se, entretanto, que mesmo citando as desigualdades, a ideia de racismo se restringe mais ao campo dos preconceitos, estereótipos e comportamentos. Segundo o DCRM,

[...] na contemporaneidade, os números das desigualdades, exclusão e violações de direitos desses povos estão expressos, diuturnamente, nas mais diversas mídias de comunicação do país e do mundo. E é o povo negro quem mais tem enfrentado os preconceitos oriundos desta questão racial na sociedade brasileira. Sendo assim, devemos voltar o nosso olhar, hoje não mais do que nunca, para esta questão racial, especificamente, no ambiente escolar com mais afinco e determinação, incluindo, nos PPP, ações voltadas para este tema, ações que visem a erradicação por completa de atos que distorcem a imagem humana por questões raciais (MIRANTE, 2020, p. 84-85).

Apesar das limitações que o documento apresenta acerca da questão racial, ainda assim, percebe-se que há uma abertura para se trabalhar com a temática. O texto também cita o Estatuto da Igualdade Racial, do ano de 2010, o Estatuto da Igualdade Racial e de Combate à Intolerância Religiosa do Estado da Bahia, de 2014, além das Leis nº. 10.639/03 e nº. 11.645/08<sup>36</sup>, dentre outras. Portanto, a escola pode, com o seu corpo docente e equipe pedagógica, desenvolver iniciativas para dar relevância à temática em suas práticas educativas, tratá-la de forma crítica, e enxergá-la nas situações e relações cotidianas do concreto da vida.

O DCRM acrescenta à sua Base Nacional Comum, uma Parte Diversificada, conforme previsto pela LDBEN nº 9.394/96, a qual “constitui um todo integrado e sua articulação deverá possibilitar a sintonia dos interesses mais amplos de formação básica do cidadão com a realidade local” (MIRANTE, 2020, p. 219). Assim, destaca-se o Eixo Temático da Parte Diversificada do Currículo dos Anos Finais, denominado “Identidade e Cultura”, a ser desenvolvido no 7º Ano e articulado nas diversas áreas do conhecimento, observando-se, contudo, que a proposta dialoga, especialmente, com a área de Ciências Humanas. O DCRM apresenta como ementa do referido eixo:

As reflexões sobre a obrigatoriedade do estudo da História e Cultura da África e Afro-Brasileira bem como das populações indígenas no Brasil. A importância da história destes sujeitos para a formação da **identidade nacional**; a implementação das leis federais 10.639/03 e 11.645/08 e das demais legislações correlatas; a reeducação positiva das relações étnico-raciais na educação brasileira, como foco na superação das práticas escolares discriminatórias e excludentes (MIRANTE, 2020, p. 423, grifo nosso).

O documento traz, assim, uma proposta específica para tratar das relações étnico-raciais, fundamentada nas leis que introduzem a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, inserindo também aspectos da cultura local. Há de se considerar plausível a iniciativa, entretanto, carente de orientações mais precisas acerca do seu sentido, objetivos e práticas. Diferentemente dos outros eixos temáticos que apresentam ementas, objetivos e focos voltados didaticamente para os estudantes, o eixo Identidade e Cultura enfatiza questões direcionadas ao âmbito do ensino, cabendo, portanto, aos

---

<sup>36</sup> Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm)>. Acesso em: 17/08/2022.

professores especificarem de forma mais concisa em seus planos de ensino o que será abordado nas aulas. O objetivo geral propõe:

Articular identidade e cultura à educação das relações étnico-raciais e o ensino das diversas áreas de conhecimento, tirando, dessa articulação, considerações temáticas e questões relativas a formas pelas quais o ensino pode promover a educação das relações étnico-raciais, entendida enquanto direito humano fundamental (MIRANTE, 2020, p. 423).

Desta forma, se os/as professores/as não usufruírem de formação inicial ou continuada, ou até mesmo de orientações pedagógicas, bem como de materiais didáticos que contemplem as questões elencadas pelas leis educacionais específicas para as temáticas étnico-raciais, o desenvolvimento desse eixo temático de forma crítica e contextualizada ficará comprometido. Tais implicações envolvem desde o entendimento dos conceitos de “identidade” e “cultura”, até as formas como os temas propostos serão abordados, para que não recaiam apenas sobre os aspectos culturais, apresentados como simples contribuições para a “formação de uma identidade nacional”, esvaziando o sentido da crítica racial e a valorização das diferenças. De acordo com o Parecer 3/2004 do Conselho Nacional de Educação, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, é importante realizar uma ação conjunta de investimento, orientação e acompanhamento do trabalho desenvolvido nas escolas acerca das relações étnico-raciais, para “evitar que questões tão complexas, muito pouco tratadas, tanto na formação inicial como continuada de professores, sejam abordadas de maneira resumida, incompleta, com erros” (BRASIL, 2004, p. 9).

Vale ressaltar, ainda, o risco de os agentes envolvidos no processo de ensino, como um todo, entenderem de maneira equivocada que o trabalho com as questões étnico-raciais seja específico do referido eixo temático, o qual também se encontra limitado a um único ano do Ensino Fundamental. A legislação educacional determina, entretanto, que “Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar” (BRASIL, 2008), e o próprio DCRM acrescenta, ao citar a Parte Diversificada, que “as necessidades dos estudantes, as características regionais da sociedade, da cultura e da economia perpassam todo o currículo” (MIRANTE, 2020, p. 219). Ademais, é fundamental reconhecer nos estudantes suas origens racializadas, para que assim também se reconheçam e se apropriem dos debates e atividades desenvolvidas.

Após essas considerações, serão apresentados a seguir, os fundamentos e a organização curricular do componente História nos Anos Finais do Ensino Fundamental, partindo de uma breve descrição da proposta, seguida de uma análise, no que tange à colonialidade e ao tratamento ou silenciamento dos sujeitos negros no referido currículo.

### 3.2.1 A Organização Curricular de História

Como discutido na seção anterior, um currículo se constitui a partir de muitas tensões e disputas, envolvendo interesses e concepções diversas, e reflete o projeto de sociedade e subjetividades que se deseja produzir. O processo de elaboração de uma base nacional comum curricular para o Ensino Fundamental no Brasil se deu em meio a muitos debates e embates<sup>37</sup>, principalmente acerca do currículo de História, campo muito visado, porque tem a ver com demandas sociais, disputas políticas e ideológicas, que implicam escolhas sobre um passado, histórias e memórias que poderão ser validadas às gerações presentes e futuras através do ensino. O currículo de história é “[...] um produto de escolhas que estabelece um modo de recortar e contar o passado, de criar referências ao presente e estabelecer o que deve se tornar uma memória” (PEREIRA; RODRIGUES, 2018, p. 3). Assim, o que se elege como importante para ser ensinado sobre o passado interfere diretamente no presente e na construção de um futuro.

A Base Nacional Comum Curricular é, então, especialmente para o ensino de história, fruto de muitas disputas e conflitos, os quais ainda não se encerraram. As críticas e discussões se dão em torno de conteúdos, competências, habilidades, abordagens, concepções, temporalidades, espaços, relações de poder, grupos e sujeitos, dentre outros aspectos, que são privilegiados ou silenciados no documento. De qualquer forma, a versão final da BNCC se constitui em um documento de caráter normativo, que norteia a elaboração dos currículos das redes e sistemas de ensino de todo o país (BRASIL, 2018).

Deste modo, o DCRM, elaborado no ano de 2020, organiza o currículo de História do Ensino Fundamental Anos Finais, como dos demais componentes, tendo como parâmetro a

---

<sup>37</sup> A construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), prevista desde a Constituição Federal de 1988 e a LDBEN 9.694/96, dentre outros documentos, foi um processo que gerou muitas discussões e conflitos. A BNCC de História passou, então, por três versões a partir de 2015, sendo a última e atual versão para a etapa Ensino Fundamental homologada em 2017. Não é intenção desta pesquisa, aprofundar acerca desse processo de elaboração, entretanto, cabe ressaltar que muitos pesquisadores do campo do ensino de História consideram a Primeira Versão a que mais se aproximou dos novos anseios voltados a um ensino que possibilita outras formas de ver o mundo que não sejam necessariamente eurocêtricas, considerando assim, a versão atual, baseada no ensino por competências, como um retrocesso. Autores como Caimi (2015), Oliveira e Freitas (2018), Pereira e Rodrigues (2018), dentre outros, discutem aspectos desse processo.

BNCC e o DCRB, a partir das competências gerais, competências específicas da área do conhecimento e competências específicas do componente curricular, estruturando-se em unidades temáticas que englobam objetos de conhecimento e habilidades. Segundo o documento, as aprendizagens essenciais estabelecidas pela BNCC devem assegurar o desenvolvimento das dez competências gerais da Educação Básica, as quais se configuram nos direitos de aprendizagem do/da estudante.<sup>38</sup>

Observa-se que o documento dá grande ênfase às competências que a BNCC elege como direitos de aprendizagem, configurando-se, portanto, em um currículo por competências. A questão é que a BNCC, pensada nesse contexto neoliberal e mercadológico, acaba condicionando a aquisição dos direitos de uma sociedade justa, democrática e inclusiva ao desenvolvimento dessas competências, bem como esvaziando os sentidos da diversidade, pluralidade e solidariedade, termos que são tantas vezes utilizados no próprio texto. Percebe-se que tais competências, contraditoriamente, assumem uma tendência de homogeneização, universalização e controle de aprendizagens, na medida em que, ao aludir justiça social, democracia e inclusão, não consideram de fato as diferenças, demandas sociais, políticas e raciais, e ao trazer a diversidade, acabam apagando as subjetividades e individualidades dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Desta forma, esse modelo por competências escamoteia, segundo Pereira e Rodrigues (2018, p. 12), “os elementos políticos e sociais implicados nos processos de aprendizagem. Esse retorno às competências demonstra um retrocesso no modo como se compreende, especificamente, a aprendizagem histórica”.

O texto que versa sobre a área de Ciências Humanas, da qual faz parte o componente curricular História, destaca a importância de compreender a vida humana enquanto processo construído a partir da convivência no tempo e no espaço, e reforça o uso da expressão “diversidade humana”. Destaca também a necessidade de estimular uma formação ética que valorize, dentre outros, os direitos humanos, a coletividade e, sobretudo se preocupe com as desigualdades sociais. Contudo, ao analisar a proposta de História, percebe-se a ausência de muitos elementos que contribuiriam para tais fins, principalmente no que se refere à questão racial e ao lugar dos sujeitos negros.

---

<sup>38</sup> Em síntese, as competências gerais da Educação Básica definidas pela BNCC indicam: 1) valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para compreender a realidade e construir uma sociedade justa, democrática e inclusiva; 2) exercitar a curiosidade intelectual para investigar causas, elaborar hipóteses e criar soluções; 3) valorizar as diversas manifestações artísticas e culturais; 4) utilizar diferentes linguagens para se expressar, partilhar experiências e produzir sentidos; 5) compreender, criar e saber usar tecnologias digitais de informação e comunicação; 6) valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais; 7) argumentar com base em informações confiáveis, para negociar e defender ideias de forma ética; 8) conhecer e cuidar de si, compreendendo-se na diversidade humana; 9) exercitar a empatia, promovendo o respeito e a valorização da diversidade de indivíduos; 10) agir pessoal e coletivamente, com autonomia e responsabilidade (BRASIL, 2018).

Um ponto a ser destacado no DCRM diz respeito à indicação metodológica quanto ao ensino de História, o qual deve proporcionar aos estudantes a capacidade de interpretar o mundo e nele atuar com autonomia, ética e responsabilidade. Segundo o documento, cabe então ao/a professor/a de história relacionar passado e presente de forma não automática, levando o/a estudante à compreensão de como o conhecimento histórico vai se constituindo, a partir de várias linguagens e interpretações. Assim, aponta o uso necessário de diferentes fontes e tipos de documento para facilitar o entendimento das relações entre tempo e espaço e das relações sociais que os produziram, conduzindo professores e estudantes a uma suposta “atitude historiadora” diante dos objetos de estudo. Para tanto, deverão ser utilizados procedimentos e habilidades como “identificação, contextualização, comparação, interpretação e análise de um objeto que estimule o pensamento” (MIRANTE, 2020, p. 370). A utilização de fontes no ensino de história é uma estratégia importante no processo de construção do conhecimento histórico, entretanto, a forma como o documento propõe o ensino a partir desta “atitude historiadora”, já citada na BNCC, desvela uma concepção de história como passado pronto, a espera de ser descoberto; separa-se o objeto do sujeito para adotar os procedimentos indicados, comparando as salas de aulas de história a pequenos laboratórios, desconsiderando assim os conflitos intrínsecos à construção da aprendizagem, os usos que são feitos do passado e os processos que tornam hegemônicos certos conteúdos.

Outro aspecto que vale ressaltar se refere à questão da temporalidade. De acordo com a BNCC, o primeiro procedimento básico sobre o qual está pautado o processo de ensino e aprendizagem de História nos Anos Finais do Ensino Fundamental é a “identificação dos eventos considerados importantes na história do Ocidente (África, Europa e América, especialmente o Brasil), ordenando-os de forma cronológica e localizando-os no espaço geográfico” (BRASIL, 2018, p. 416). Assim, o DCRM organiza sua proposta curricular de História a partir de uma ordenação cronológica, dividida entre os quatro anos finais do Ensino Fundamental, seguindo a divisão quadripartite da História (Antiga, Medieval, Moderna, Contemporânea). Esta organização do tempo histórico proposta pela BNCC e seguida pelo DCRB e pelo DCRM, além de demonstrar claramente a visão de uma história contínua, linear e eurocêntrica, apresenta uma grande contradição nos próprios documentos. A segunda competência específica de História, por exemplo, propõe “problematizar os significados das lógicas de organização cronológica” (BRASIL, 2018, p. 402), e o texto do DCRM, ao falar sobre diversidade humana, reforça que esta é “desvelada em um tempo não linear ou mesmo contínuo, assumindo diversas formas de temporalidade, revelando as contradições do viver e fazer humano, em um espectro de continuidades e rupturas” (MIRANTE, 2020, p. 368).



Entretanto, toda a proposta está baseada em uma temporalidade contínua, forjada por uma concepção moderna de tempo, que colocou a Europa e o europeu como referência para uma história universal.

Os impactos do paradigma europeu moderno para o mundo e para os “outros”, racializados e inventados nesse processo, foram discutidos na primeira seção deste trabalho. Contudo, é válido lembrar que seus efeitos ainda se fazem presentes por meio da colonialidade, especialmente nos processos educativos, caso específico desta pesquisa, e é preciso reconhecê-los, por exemplo, nos textos e materiais didáticos, currículos, relações de poder e outras relações intersubjetivas articuladas através do mercado capitalista e da ideia de raça (MALDONADO-TORRES, 2007).

Feitas estas observações, cabe agora apresentar como o DCRM organiza o currículo de História para o Ensino Fundamental Anos Finais, a partir dos objetos de conhecimento selecionados em conformidade com a BNCC e o DCRB. Vale ressaltar que a análise que segue não intenciona revisar todos os elementos que compõem a estrutura, mas demonstrar que a forma como está disposta evidencia vários aspectos da colonialidade presente no texto, especialmente no que concerne à invisibilidade e silenciamento dos sujeitos negros, contribuindo assim para a reprodução do racismo nos meios educacionais e, por extensão, na sociedade.

Por meio da ótica decolonial, foram observados os objetos de conhecimento referentes à África, africanos e afrodescendentes na América e no Brasil, incluindo todos os aspectos relacionados aos sujeitos negros; observou-se também, se há inclusão de temáticas locais acerca desses sujeitos no currículo. A escolha de tais elementos se justifica pelo reconhecimento da importância de seu estudo no currículo escolar, estabelecendo as devidas relações e contextualizações, como forma de valorizar o negro e sua história, buscando romper com preconceitos, discriminações e racismos. A análise parte, então, da observação dos conteúdos listados por Ano Escolar e disponibilizados nos quadros 01, 02, 03 e 04, seguidos de comentários específicos sobre as indicações; para facilitar a identificação, os objetos de conhecimento foram relacionados em ordem numérica e os que mencionam diretamente os indicadores observados estão destacados em negrito. Cabe ressaltar algumas referências a objetos não negritados, por citarem os indicadores apenas em suas habilidades. Ao final, será feita uma reflexão com base em um olhar conjunto acerca da proposta.

Quadro 01: Organizador Curricular de História 6º Ano

Unidade Temática	Objetos de Conhecimento
História: tempo, espaço e formas de registros	1 A questão do tempo, sincronias e diacronias: reflexões sobre o sentido das cronologias. 2 Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico. 3 <b>As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização.</b>
A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades	4 <b>Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos).</b> 5 Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais. 6 O Ocidente Clássico: aspectos da cultura na Grécia e em Roma.
Lógicas de organização política	7 As noções de cidadania e política na Grécia e em Roma: - Domínios e expansão das culturas grega e romana; - Significados do conceito de “império” e as lógicas de conquista, conflito e negociação dessa forma de organização política. 8 <b>As diferentes formas de organização política na África: reinos, impérios, cidades-estados e sociedades linhageiras ou aldeias.</b> 9 A passagem do mundo antigo para o mundo medieval. 10 A fragmentação do poder político na Idade Média. 11 <b>O Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio.</b>
Trabalho e formas de organização social e cultural	12 Senhores e servos no mundo antigo e no medieval 13 <b>Escravidão e trabalho livre em diferentes temporalidades e espaços (Roma Antiga, Europa medieval e África)</b> 14 Lógicas comerciais na Antiguidade romana e no mundo medieval 15 O papel da religião cristã, dos mosteiros e da cultura na Idade Média 16 O papel da mulher na Grécia e em Roma e no período medieval

Fonte: DCRM

Na proposta curricular para o 6º Ano, a abordagem inicial gira em torno das reflexões sobre História, tempo, espaço e suas formas de registro, seguida do estudo desde o surgimento da humanidade, da Antiguidade Clássica, até o período medieval. Dos 16 objetos de conhecimento listados, 05 dizem respeito aos indicadores em análise. Cabe observar que o objeto 3, referente à origem da humanidade, não menciona a palavra África, embora seja um conteúdo diretamente ligado ao continente; uma de suas habilidades propõe descrever e discutir modificações da natureza realizadas por diferentes sociedades, citando povos africanos (EF06HI05); e outra habilidade propõe identificar geograficamente as rotas de deslocamento de migração do território americano e africano (EF06HI06\*),<sup>39</sup> sendo a

<sup>39</sup> As habilidades estão relacionadas aos objetos de conhecimento propostos e, de acordo com a BNCC, estão identificadas por um código alfanumérico, composto inicialmente por um par de letras que indica a etapa (EF =

referência ao território africano inserida pelo DCRB. O objeto 8, apesar de se referir diretamente à África, não propõe habilidade específica para trabalhar o conteúdo, ficando este esvaziado na proposta. Os demais objetos (4, 11 e 13) não tratam exclusivamente sobre África, mas a insere juntamente com outros lugares/povos, não necessariamente relacionados, estando esta restrita ao Egito, não mencionando outros povos africanos, como os núbios, por exemplo. O tratamento que se dá à escravidão no objeto 13, apesar de citar e sugerir a relação com diferentes temporalidades, tem como foco principal o mundo antigo. Por fim, destaca-se que o objeto 16 não faz menção à África, porém, o DCRB acrescenta as sociedades africanas na redação da habilidade: “(EF06HI19\*) Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo, nas sociedades medievais, nas sociedades africanas e outras culturas europeias da antiguidade, comparando-os aos dias atuais” (MIRANTE, 2020, p. 375); ainda assim, nota-se que o foco está sobre as sociedades do ocidente europeu.

Diante do quadro exposto, percebe-se uma seleção de conteúdos distribuídos de forma linear e eurocêntrica, tendo em vista que, mesmo inserindo África e africanos, o olhar parte sempre da Europa. Não há problematização nem aprofundamento nos objetos listados. As próprias unidades temáticas são organizadas com base em uma lógica europeia, mesmo quando sugere o contraponto com outras sociedades; assim, os indicadores que dizem respeito aos sujeitos negros aparecem inseridos, mas não incluídos de fato. O tratamento que se dá às sociedades europeias é diferente, elas têm seus próprios lugares, com destaque para temas como cultura, política e religião, enquanto a África não possui o mesmo destaque, nem quando se trata das origens da humanidade. Nesta proposta, não há referência a temáticas locais.

No 7º ano, seguindo a cronologia europeia, o recorte temporal se estende dos finais do século XV ao XVIII, correspondendo ao período moderno.

---

Ensino Fundamental), um par de números que indica o ano (06 = 6º Ano, 07 = 7º Ano, 08 = 8º Ano, 09 = 9º Ano), um segundo par de letras que indica o componente curricular (HI = História) e, por fim, um último par de números que indica a posição da habilidade na numeração sequencial do Ano. O DCRB acrescenta o símbolo (\*), quando modifica o texto, e o par de letras BA, quando insere outra habilidade. O DCRM manteve integralmente os objetos e habilidades propostos no DCRB; não houve exclusão de nenhum objeto ou habilidade propostos pela BNCC.

Quadro 02: Organizador Curricular de História 7º Ano

Unidade Temática	Objetos de Conhecimento
O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias	1 A construção da ideia de modernidade e seus impactos na concepção de História 2 A ideia de “Novo Mundo” ante o Mundo Antigo: permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno 3 <b>Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial</b>
Humanismos, Renascimentos e o Novo Mundo	4 Humanismos: uma nova visão de ser humano e de mundo 5 Renascimentos artísticos e culturais 6 Reformas religiosas: a cristandade fragmentada 7 As descobertas científicas e a expansão marítima
A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano	8 A formação e o funcionamento das monarquias europeias: a lógica da centralização política e os conflitos na Europa 9 A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação 10 A estruturação dos vice-reinos nas Américas 11 Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa
Lógicas comerciais e mercantis da modernidade	12 As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto oriental 13 <b>As lógicas internas das sociedades africanas</b> 14 As formas de organização das sociedades ameríndias 15 <b>A escravidão moderna e o tráfico de escravizados</b> 16 A emergência do capitalismo

Fonte: DCRM

O DCRM relaciona 16 objetos de conhecimento para serem trabalhados no 7º Ano do Ensino Fundamental; destes, apenas 03 se referem diretamente aos africanos (objetos 3, 13 e 15). Na primeira unidade temática, destaca-se a conexão entre africanos, americanos e europeus no contexto do advento da modernidade; embora se proponha explicar o significado de “modernidade”, este conceito se assenta em uma concepção europeia; a unidade se restringe a discutir as interações ocorridas no cenário das navegações e a identificar os saberes e as formas de organização dos povos africanos e americanos antes da chegada dos europeus, não havendo maiores aprofundamentos ou problematizações. Em relação aos temas listados como objetos de conhecimento, a proposta só retorna a mencionar povos africanos na última unidade temática, quando trata das lógicas internas das sociedades africanas e da escravidão moderna; entretanto, as habilidades se limitam a discutir o conceito de escravidão moderna, em comparação ao escravismo antigo e à servidão medieval, bem como a identificar as dinâmicas do comércio de escravizados, as zonas procedentes e os agentes do tráfico; não problematiza a racialização. Apesar de não haver referência aos africanos e afro-brasileiros no

objeto de conhecimento 11, suas habilidades propõem identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural, além de analisar essa diversidade no território em que reside, por meio de hábitos, costumes e relações entre povos e etnias (EF07HI03BA); percebe-se aqui uma abertura à temática local, porém, limitada a aspectos culturais e trazendo uma visão harmônica da diversidade. Ademais, o objeto 12 também não apresenta referência aos indicadores observados, porém sua habilidade relaciona as interações comerciais da modernidade ao processo de globalização no passado e no presente, propondo refletir sobre seus impactos nas relações étnico-raciais.

Assim, as temáticas referentes aos povos africanos no 7º Ano, as quais se configuram dentro do contexto moderno de emergência do capitalismo, não trazem maiores críticas a esse processo que desumanizou, racializou e subalternizou povos não-brancos considerados “outros”, dentre estes, os negros, dos quais tantos brasileiros descendem, trazendo as marcas da herança colonial escancarada no racismo estrutural. Tais temas aparecem então, de modo simples e como anexos em uma proposta eurocêntrica. Ao contrário, a grande ênfase é dada à modernidade europeia, seus humanismos, renascimentos, reformas e poderes sobre os povos dominados.

No 8º ano, estuda-se a conformação do mundo contemporâneo e o Brasil do século XIX.

Quadro 03: Organizador Curricular de História 8º Ano

Unidade Temática	Objetos de Conhecimento
O mundo contemporâneo: o Antigo Regime em crise	1 A questão do iluminismo e da ilustração 2 As revoluções inglesas e os princípios do liberalismo 3 Revolução Industrial e seus impactos na produção e circulação de povos, produtos e culturas 4 Revolução Francesa e seus desdobramentos 5 Rebeliões na América portuguesa: as Conjurações Mineira e Baiana
Os processos de independência nas Américas	6 Independência dos Estados Unidos da América 7 Independências na América espanhola <b>- A revolução dos escravizados em São Domingo e seus múltiplos significados e desdobramentos: o caso do Haiti</b> 8 Os caminhos até a independência do Brasil <b>9 A tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão</b>

O Brasil no século XIX	10 Brasil: Primeiro Reinado 11 O Período Regencial e as contestações ao poder central 12 O Brasil do Segundo Reinado: política e economia - A Lei de Terras e seus desdobramentos na política do Segundo Reinado - Territórios e fronteiras: a Guerra do Paraguai 13 <b>O escravismo no Brasil do século XIX: plantations e revoltas de escravizados, abolicionismo e políticas migratórias no Brasil Imperial</b> 14 Políticas de extermínio do indígena durante o Império 15 A produção do imaginário nacional brasileiro: cultura popular, representações visuais, letras e o Romantismo no Brasil
Configurações do mundo no século XIX	16 Nacionalismo, revoluções e as novas nações europeias 17 <b>Uma nova ordem econômica: as demandas do capitalismo industrial e o lugar das economias africanas e asiáticas nas dinâmicas globais</b> 18 Os Estados Unidos da América e a América Latina no século XIX 19 <b>O imperialismo europeu e a partilha da África e da Ásia</b> 20 <b>Pensamento e cultura no século XIX: darwinismo e racismo</b> 21 O discurso civilizatório nas Américas, o silenciamento dos saberes indígenas e as formas de integração e destruição de comunidades e povos indígenas 22 A resistência dos povos e comunidades indígenas diante da ofensiva civilizatória

Fonte: DCRM

Na proposta para o 8º Ano, são relacionados 22 objetos de conhecimento, sendo 06 referentes aos indicadores observados. A primeira unidade temática, ao tratar da crise do Antigo Regime, não faz menção a sujeitos negros; porém, a habilidade referente ao objeto 5, acrescentada pelo DCRM, cita a Revolta dos Búzios, na Bahia, relacionando-a aos ideários da Revolução Francesa. Na segunda unidade temática, destacam-se no objeto 7 as lutas pela independência nas Américas, com a atuação de diferentes grupos sociais e étnicos, salientando a Revolução de São Domingo também como desdobramento da Revolução Francesa; no objeto 9, propõe-se discutir a participação dos negros na população brasileira no final do período colonial, identificando a permanência de preconceitos, estereótipos e violências em relação a esses sujeitos. Na unidade temática que versa sobre o Brasil no século XIX, apenas o objeto 13 insere a discussão sobre escravismo, resistência negra e abolicionismo; as habilidades propõem formular questões sobre o legado da escravidão nas Américas e no Brasil e as políticas afirmativas, sendo acrescentadas pelo DCRM referências aos quilombos, para identificar “[...] comunidades remanescentes no território a que pertence, relacionando as contribuições destas para a preservação identitária” (MIRANTE, 2020, p.

385); nesta unidade, ainda é inserida pelo DCRB uma habilidade referente à Revolta dos Malês, no Período Regencial. Questões sobre o imperialismo na África são introduzidas nos objetos 17 e 19 da última unidade temática, destacando as resistências locais; o objeto 16 não menciona África em seu título, porém a sua habilidade estabelece relações entre ideologias raciais e determinismo no contexto imperialista; já o objeto 20 trata do darwinismo e racismo no século XIX, propondo identificar os impactos negativos dos discursos civilizatórios sobre povos originários e negros na América.

No geral, a proposta para o 8º Ano preserva os chamados conteúdos “canônicos”, principalmente aqueles que são reconhecidos como universais. Os temas inseridos que se remetem a sujeitos negros ou até mesmo ao racismo aparecem ora como anexos ora encobertos por outras temáticas. Apesar de propor identificar preconceitos e levantar questões sobre o legado da escravidão, não há maiores estímulos para o diálogo com o presente e o rompimento de estruturas enraizadas no passado escravocrata. Quanto à abordagem de temáticas locais, a identificação de remanescentes quilombolas no território visa apenas relacionar suas contribuições para uma “preservação identitária”, reforçando o entendimento da identidade como algo fixado no tempo.

Por fim, no 9º ano, contempla-se a história do Brasil Republicano até os tempos recentes, com destaque para os grandes conflitos mundiais do século XX.

Quadro 04: Organizador Curricular de História 9º Ano

Unidade Temática	Objetos de Conhecimento
O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 Experiências republicanas e práticas autoritárias: as tensões e disputas do mundo contemporâneo</li> <li>2 A proclamação da República e seus primeiros desdobramentos</li> <li>3 <b>A questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição</b></li> <li>4 <b>Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações</b></li> <li>5 Primeira República e suas características</li> <li>6 Contestações e dinâmicas da vida cultural no Brasil entre 1900 e 1930</li> <li>7 O período varguista e suas contradições</li> <li>8 A emergência da vida urbana e a segregação espacial</li> <li>9 O trabalhismo e seu protagonismo político</li> <li>10 A questão indígena durante a República (até 1964)</li> <li>11 Anarquismo e protagonismo feminino</li> </ol>

Totalitarismos e conflitos mundiais	12 O mundo em conflito: a Primeira Guerra Mundial 13 A questão da Palestina 14 A Revolução Russa 15 A crise capitalista de 1929 16 A emergência do fascismo e do nazismo 17 A Segunda Guerra Mundial 18 Judeus e outras vítimas do Holocausto 19 <b>O colonialismo na África</b> 20 <b>As guerras mundiais, a crise do colonialismo e o advento dos nacionalismos africanos e asiáticos</b> 21 A Organização das Nações Unidas (ONU) e a questão dos Direitos Humanos
Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946	22 O Brasil da era JK e o ideal de uma nação moderna: a urbanização e seus desdobramentos em um país em transformação 23 Os anos 1960: revolução cultural? 24 A ditadura civil-militar e os processos de resistência 25 <b>As questões indígena e negra e a ditadura</b> 26 O processo de redemocratização 27 <b>A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.)</b> 28 A história recente do Brasil: transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais 29 Os protagonismos da sociedade civil e as alterações da sociedade brasileira 30 <b>A questão da violência contra populações marginalizadas.</b> 31 O Brasil e suas relações internacionais na era da globalização
A história recente	32 A Guerra Fria: confrontos de dois modelos políticos 33 A Revolução Chinesa e as tensões entre China e Rússia 34 A Revolução Cubana e as tensões entre Estados Unidos da América e Cuba 35 As experiências ditatoriais na América Latina 36 <b>Os processos de descolonização na África e na Ásia</b> 37 O fim da Guerra Fria e o processo de globalização 38 Políticas econômicas na América Latina 39 Os conflitos do século XXI e a questão do terrorismo 40 Pluralidades e diversidades identitárias na atualidade 41 As pautas dos povos indígenas no século XXI e suas formas de inserção no debate local, regional, nacional e internacional

Fonte: DCRM

A proposta de História para o 9º ano relaciona 41 objetos de conhecimento, dos quais 08 sinalizam os indicadores apreciados. As quatro unidades temáticas intercalam história do Brasil Republicano e história “mundial”. Na primeira unidade, que trata do nascimento da República no Brasil até a metade do século XX, propõe-se discutir nos objetos 3 e 4 acerca da inserção dos negros no pós-abolição e suas contribuições para a formação política, econômica



e social do país; observa-se que as habilidades referentes a esses objetos se limitam a identificar aspectos e avaliar resultados, sem propor maiores reflexões e mudanças; os negros são vistos como elementos externos à sociedade, na medida em que se intenta verificar os mecanismos de inserção destes sujeitos “na sociedade brasileira” (EF09HI03); os movimentos sociais, a imprensa negra e a cultura afro-brasileira são colocados como um objeto desamarrado na proposta, pois não há habilidades correlatas; vale ressaltar ainda que a cultura afro-brasileira é apresentada no objeto como elemento de superação das discriminações, demonstrando assim uma visão dissociada do conceito de racismo estrutural; ainda nesta primeira unidade temática, embora o objeto 10 não mencione os negros, sua habilidade inclui as pautas das populações afrodescendentes, ao lado das indígenas. Na segunda unidade temática, os objetos 19 e 20 tratam da crise do colonialismo no continente africano, com foco nas resistências e advento dos nacionalismos, no contexto dos conflitos mundiais; o processo de descolonização desse continente é discutido no objeto 36, da quarta unidade temática, como história recente, relacionando as independências às circunstâncias da Guerra Fria.

A questão dos negros no Brasil é retomada na terceira unidade temática, nos objetos 25, 27 e 30, para situá-los nos contextos da ditadura civil-militar, ressaltando apenas as demandas quilombolas, e da Constituição Federal de 1988, cujas habilidades pretendem identificar os direitos cidadãos instituídos na carta constitucional, referindo-se ao pacto de combate aos preconceitos, citando o racismo; quanto à violência contra populações marginalizadas, das quais fazem parte os negros, propõe-se analisar suas causas, visando à tomada de consciência e uma cultura de paz, empatia e respeito. Ademais, embora não haja referência aos negros, vale dizer que no objeto 40 se pretende trabalhar com as pluralidades e diversidades identitárias da atualidade; o texto não apresenta clareza de quem são os sujeitos ou grupos identitários, mas reforça o combate a qualquer tipo de preconceito ou violência; desconfia-se que os negros não estejam incluídos nessa referência à pluralidade do início de século XXI. Não há alusão a temáticas negras locais.

Observa-se que a proposta para o 9º Ano apresenta um grande volume de conteúdos, comparando-se com os outros anos do Ensino Fundamental, para ser trabalhada com a mesma carga horária. Corre-se o risco de professores não conseguirem desenvolvê-la por completo, tendo que priorizar objetos de conhecimento; neste caso, geralmente ficam contemplados os conteúdos considerados “mais importantes”, ligados aos grandes eventos mundiais ou aspectos políticos e econômicos da história da República no Brasil, cujas competências e habilidades serão cobradas nas avaliações externas. Assim, temas extremamente importantes e urgentes, que refletem demandas sociais e raciais na atualidade, são relegados a segundo

plano. O currículo do 9º Ano, apesar de enfatizar acontecimentos da contemporaneidade, não favorece debates e reflexões mais críticas sobre a questão racial negra no país.

Em seu conjunto, a proposta de História para os Anos Finais do Ensino Fundamental confirma a invisibilidade dos sujeitos negros, ainda que alguns temas apareçam listados em seu organizador curricular. O fato de serem inseridos não significa necessariamente que sejam visibilizados. Constata-se, com base nos indicadores observados em toda a proposta, que apenas 23,0% dos conteúdos são dedicados a populações negras, ainda assim, muitas vezes aparecem de forma isolada, sem problematizações e diálogos com situações do presente. Quando o foco recai sobre o Brasil, o percentual de temas propostos para estudo não chega a 10,0%; em relação à abordagem de temáticas que contemplem a realidade local de sujeitos negros, o DCRM manifesta somente duas habilidades, entretanto, já introduzidas pelo DCRB, e que se restringem à identificação ou manifestação cultural, ou seja, não há um olhar específico, histórico, crítico e contextualizado para as vivências dos sujeitos negros de Mirante. E quanto ao termo “racismo”, é utilizado apenas duas vezes, porém, desarticulado da ideia de racismo estrutural.

Considerando os conceitos referenciais discutidos neste trabalho, percebe-se que a organização curricular de História analisada é permeada pela colonialidade, na medida em que apresenta uma estrutura baseada no pensamento moderno, cartesiano, assinalada por uma temporalidade monocultural, linear, de ordem e progresso, que, ao ser tomada como natural, invalida outras temporalidades, deslegitimando assim outras histórias, culturas e memórias, as quais aparecem mais como anexos aos conteúdos “canônicos”. Através de formas esquematizadas, configura-se como uma lista de conteúdos considerados indispensáveis, com a pretensão de dar conta de toda uma história, contada a partir do viés eurocêntrico.

Os conhecimentos selecionados se baseiam, então, na racionalidade moderna europeia, que se impõe como universal (MIGNOLO, 2003), transformando a história da Europa como a história do mundo, e seus saberes como científicos, válidos, padrões de referência para outros povos e culturas. Acontece aqui uma violência epistêmica ou racismo epistêmico, que subjuga os conhecimentos dos povos racializados, desprezando-os como mitos ou senso comum, ou até mesmo o que Santos (1996) chama de epistemicídio, quando as epistemes desses povos são apagadas, silenciadas.

Desta forma, percebe-se uma colonização do saber que se alicerça na matriz colonial do poder, tendo como centro a questão da raça (Quijano, 2005). A racialização que ocorreu no processo de dominação colonial europeia, como visto, fundamentou a ideia de superioridade do branco europeu sobre os demais povos, não-brancos, os quais foram

desumanizados em benefício dos interesses e expansão capitalista, para exploração da sua força de trabalho. Nesse contexto, explica-se por que os sujeitos negros, com toda a sua história, epistemes e cultura, foram desqualificados. Assim, tudo o que tem por referência o paradigma moderno eurocêntrico, é considerado normal (conhecimento, valores, estética, etc.), enquanto o que está fora dele, o diferente, é o outro, o exótico, atrasado e inferiorizado. Esse processo, marcado pela colonialidade do poder, do ser e do saber, favorece a hegemonia dos grupos dominantes, hoje defensores das ideologias neoliberais, e por isso a manutenção desse padrão de poder que tem no racismo a sua base.

É possível, então, fazer uma leitura do DCRM dentro da atual conjuntura nacional de reformulação das políticas educacionais, desenhada pelas demandas do neoliberalismo, as quais trazem em seu discurso um espírito de democracia, igualdade, diversidade, entretanto, operam no sentido de manter as desigualdades. Enquanto permanecer esse modelo eurocêntrico e hegemônico de conhecimento nos currículos, histórias outras, culturas outras, sujeitos outros, no caso desta pesquisa, os negros, continuarão invisibilizados e silenciados. O desconhecimento da história do povo negro e de sua importância desde o surgimento da humanidade, bem como da racialização que ocorreu a partir da colonização, gera preconceitos, inibe os debates e reflexões acerca das questões raciais, naturaliza as desigualdades, favorece e reproduz o racismo.

A relação de objetos de conhecimento que compõe o organizador curricular de História nos Anos Finais do Ensino Fundamental, como observado, mantém um padrão tradicional, quadripartite, elaborado com base em uma visão de mundo que parte da Europa. Assim, mesmo que outros povos e culturas estejam listados, não são vistos, estudados, conhecidos, a partir deles mesmos, de suas experiências, mas pela ótica do paradigma racional moderno, o que compromete, de fato, a valorização dos saberes e dos sujeitos que foram subjugados pelo colonialismo e continuam marginalizados pela colonialidade.

Levando em conta que um currículo não se limita ao documento prescrito, mas que depende de muitos outros fatores que o tornam real no chão da escola, é necessário pensar em outras maneiras de fazê-lo acontecer nas salas de aula, que humanizem os sujeitos, que considerem suas vivências, suas diferenças, que seja politizado e crítico. É preciso decolonizar o conhecimento escolar, entendendo que é possível aprender a partir de outras experiências que não sejam exclusivamente aquelas já previstas no currículo eurocêntrico. Portanto,

“[...] Aventuramo-nos por escavações que nos permitam construir currículos insurgentes que proporcionem que povos oprimidos, silenciados e excluídos pelo capitalismo, pelo patriarcado e pelo colonialismo se reconheçam também na escola, que se sintam incluídos nos nossos currículos” (PAIM; ARAÚJO, 2021, p.30).

Nesse sentido, as escolas que compõem a Rede Municipal de Educação de Mirante devem olhar para o seu entorno, as características e condições de existência de sua população, conhecer os seus estudantes, suas origens, realidades, enxergar as diferenças, reconhecer os sujeitos negros que fazem parte do seu povo, mas que não são vistos nem se veem no currículo. É importante permitir que suas experiências vividas ganhem vida no chão das escolas e por isso a necessidade de se abrir a esses sujeitos, através de uma escuta sensível (MIRANDA; RIASCOS, 2016). Praticar a isonomia e equidade prenunciadas no documento requer esse olhar sobre a realidade racial para, a partir dele, repensar as práticas pedagógicas, o ensino e as relações sociais e étnico-raciais no contexto escolar, a fim de que a educação tenha sentido para os estudantes e contribua de fato com a construção de sujeitos autônomos, capazes de modificar suas vidas e a sociedade.

Um currículo é fruto de escolhas. Cabe então, pensando o currículo de História, refletir sobre quais histórias e sujeitos estão sendo contemplados no DCRM. Escolhas sobre o passado dizem muito sobre a visão que se tem do presente; selecionar o que se quer recordar do passado também influenciará na crítica do presente. Por mais que um currículo tente parecer neutro, ele é político e produzirá efeitos externos. Assim, entende-se que é preciso desestabilizar o currículo eurocêntrico, que normatiza os padrões e valores moderno-ocidentais e dá ares de normalidade às desvantagens que grupos marginalizados vivenciam na sociedade e nos próprios espaços escolares. Trazer outras histórias para as salas de aula, olhar a partir das ruínas, da diferença colonial (MIGNOLO, 2003), problematizar as desigualdades raciais e pensar criticamente sobre a construção histórica do racismo no Brasil, relacionando dialeticamente passado e presente, particular e geral, certamente produzirão efeitos sobre as realidades que extrapolam os muros das escolas.

Uma lista de conteúdos não limita o potencial que o ensino tem numa sala de aula e fora dela. “Atitudes historiadoras” não dão conta das contradições e imprevisibilidades da história. Competências exteriores à concretude da vida dos indivíduos não conseguem abarcar o sentido da existência e convivência humana. Portanto, uma base comum curricular não encerra as possibilidades de um currículo, embora “[...] o que tem sido chamado de Base é a pretensão de definir o horizonte logo ali onde os olhos do controle podem alcançar”, (MACEDO, 2019, p. 54). A escola, o ensino e o currículo são muito mais que paredes, textos,

normas e números, porque dizem respeito à vida, envolvem pessoas, inter-relações, conflitos, experiências diversas, sujeitos diversos. É imprescindível, então, que os currículos possibilitem aos estudantes, mas também aos professores e à escola como um todo, que sejam tocados e transformados através das escolhas feitas e dos encontros que estas propiciam.

Dito isto, acredita-se que é possível visibilizar os sujeitos negros no currículo de Mirante abraçando práticas decoloniais que ampliem os horizontes e façam ver o mundo de outras maneiras, enxergando as desigualdades e intervindo para a sua superação. Vale reforçar a importância da interculturalidade crítica, enquanto estratégia pedagógica que reconhece e valoriza as diferenças, através de relações horizontalizadas. Logo, é preciso decolonizar o currículo, mas começando por decolonizar o próprio pensamento. Segundo Gomes (2018, p. 235), “[...] só é possível descolonizar os currículos e o conhecimento se descolonizarmos o olhar sobre os sujeitos, suas experiências, seus conhecimentos e a forma como os produzem”. Romper silêncios em um currículo pressupõe romper silêncios cultivados dentro de si mesmo.

Diante desse quadro de ausências e silenciamentos dos sujeitos negros no Currículo Escolar Referencial de Mirante e, tendo em vista que o município possui uma maioria de habitantes, bem como de estudantes, que é negra, embora invisibilizada, intenta-se na próxima seção pensar sobre a educação antirracista e indicar caminhos que possam dar visibilidade a esses sujeitos e às suas origens, bem como combater o racismo que está imbuído na mentalidade das pessoas e também nos processos educacionais.

## **4 ROMPENDO SILÊNCIOS E SEMEANDO ESPERANÇAS: UMA PROPOSTA DECOLONIAL E ANTIRRACISTA**

A presente seção tem por objetivo apresentar uma proposta de trabalho com os professores da Rede Municipal de Educação de Mirante, em especial os de História, que provoque questionamentos acerca da questão racial no Brasil e desperte o olhar sobre os sujeitos negros silenciados no currículo escolar, mas presentes na sociedade, no município e nas salas de aula. Para tanto, é necessário romper com a ideia de um currículo vertical, pronto e fechado, voltado para as demandas do mercado capitalista, que mina a liberdade de pensar, de criar e de construir, a partir da vida e para a vida.

Assim, acredita-se que novas práticas de ensino, com base em uma pedagogia decolonial e por meio da interculturalidade crítica, podem contribuir para uma educação antirracista, que visibilize e valorize os sujeitos negros, atuando de forma mais concreta no combate ao racismo. Contudo, é preciso que haja, antes, uma verdadeira mudança de olhar, que não se direcione aos valores universais de uma sociedade capitalista e individualista, mas um olhar solidário, esperançoso e sensível, que se perde e se encontra em meio àqueles que tantas vezes foram oprimidos na história e assim continuam no presente.

Com esse fim, será feita uma breve reflexão sobre a trajetória do ensino de história e os desafios do tempo presente no que confere ao tratamento da questão racial negra, seguida da perspectiva de uma educação antirracista, baseada especialmente no documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Parecer Nº. CNE/CP 003/2004), que regulamenta a Lei 10.639/03; e, para finalizar, apresenta-se uma proposta de encontros formativos, denominados “Encontros Decoloniais Antirracistas”, a ser desenvolvida com os professores de Mirante, na perspectiva decolonial, intercultural crítica e antirracista. A proposta se intitula: “Rompendo silêncios e semeando esperanças: os sujeitos negros no currículo escolar”, e vale ressaltar que a sua descrição detalhada se encontra como apêndice no final deste trabalho.

### **4.1 ENSINO DE HISTÓRIA E DESAFIOS DO TEMPO PRESENTE: A QUESTÃO RACIAL NEGRA**

O ensino de História é um campo de muitas possibilidades e imprevisibilidades, visto que, na prática, se dá a partir do encontro de diversos elementos, de forma apaixonada e/ou

conflituosa, envolvendo pessoas, relações, conhecimentos, concepções de mundo, memórias, afetos, curiosidades, conformação ou espanto para a ação. O que se ensina e o que se aprende nas aulas de história também não se limita a um tempo e a um espaço, mas é um mover-se constante, que entrecruza interno e externo, local e global, bem como presente, passado e futuro, sendo capaz de produzir efeitos sobre os mesmos. Desta forma, o ensino de história carrega em si a grande responsabilidade de contribuir para a formação cognitiva, mas também pessoal e social de sujeitos, os quais irão se posicionar no mundo. Por isso, o ato de ensinar também é político.

Sabe-se que a história ensinada, assim como o currículo escolar, não é neutra, mas resultado de seleções, leituras e interpretações relacionadas a concepções e sujeitos diversos. Segundo Silva e Fonseca (2010, p.16-17),

Pensar nos lugares, nos papéis, na importância formativa da História no currículo da Educação básica requer concebê-la como conhecimento e prática social, em permanente (re)construção, um campo de lutas, um processo de inacabamento. Um currículo de História é, sempre, produto de escolhas, visões, interpretações, concepções de alguém ou de algum grupo que, em determinados espaços e tempos, detém o poder de dizer e fazer. Os currículos de História – sejam aqueles produtos das políticas públicas ou da indústria editorial, sejam os currículos construídos pelos professores na experiência cotidiana da sala de aula – expressam visões e escolhas, revelam tensões, conflitos, acordos, consensos, aproximações e distanciamentos.

Neste sentido, pode-se dizer que o ensino de História no Brasil sempre esteve ligado às mais diversas intencionalidades e disputas. Sua origem enquanto disciplina escolar remonta aos finais do século XIX, porém, conforme Bittencourt (2018), conteúdos históricos já faziam parte dos estudos em escolas jesuítas desde os séculos XVI ao XVIII, que utilizavam textos de autores da Antiguidade com diferentes objetivos, como formar oradores para sermões ou os adaptavam para difundir uma moral específica na colônia, inclusive, justificando a escravização de africanos. Em finais do século XVIII, já se identificava a introdução de uma cronologia dos fatos, a qual serviria como referência para o ensino de história escolar no século XIX. A partir deste século, o ensino foi utilizado pelo Estado imperial para construir a ideia de nação e de uma identidade nacional, com a função de formar valores patrióticos. Com o advento da República, o Estado passou a utilizá-lo na conformação de uma identidade nacional que forjasse um pensamento unitário. Assim, o ensino de História seguiu, sem mudanças significativas, baseado em um modelo eurocêntrico, positivista, sem aberturas para a diversidade e as questões raciais.

Entretanto, pesquisas apontam que desde a década de 1940 movimentos sociais negros começaram a debater sobre a necessidade de inserção das temáticas afro-brasileira e africana na educação brasileira (BORGES, 2014). Os processos de lutas dos movimentos sociais repercutiram na inclusão de artigos da Constituição Federal de 1988, que garantissem nos currículos os estudos de história e cultura indígena e afro-brasileira, de caráter não obrigatório. A partir da década de 1990, em meio ao contexto das mudanças políticas educacionais e adequações às demandas internacionais, houve a implantação da LDBEN 9.394/96, que enfatiza o estudo da História do Brasil a partir das três matrizes: indígena, africana e europeia; e, no ano de 1997 foram implantados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os quais reforçaram o “[...] caráter formativo da História na constituição da identidade, da cidadania, do (re)conhecimento do outro, do respeito à pluralidade cultural e da defesa do fortalecimento da democracia” (SILVA; FONSECA, 2010, p. 18); os PCNs também introduziram a Pluralidade Cultural, dentre os temas transversais, que deveriam ser trabalhados em todas as disciplinas.

Apesar das referidas inclusões, as populações negras continuaram silenciadas nos currículos escolares e no ensino de História, cujas trajetórias são ocultadas pelo paradigma moderno ocidental e monocultural, evidenciando assim um caráter racista, na medida em que contribui para o desprezo ou minimização de sua importância. Por força dos movimentos sociais, em 2003 foi sancionada, então, a Lei Federal 10.639/03, que determinou a inclusão obrigatória do estudo da História e Cultura Afro-Brasileira em toda a rede de ensino do país, alterando assim a LDBEN 9.394/96. Essa Lei foi regulamentada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, no ano de 2004, através do Parecer Nº 03 e da Resolução Nº 01 do Conselho Nacional de Educação. Vale reforçar que a referida Lei foi modificada em 2008 pela Lei Federal 11.645/08, para a inclusão da história e cultura dos povos indígenas. O excerto da Lei 10.639/03 diz:

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.** § 3º (VETADO)" "Art. 79-A. (VETADO)" "Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'." (BRASIL, 2003, grifo nosso)

Não obstante a inserção dos estudos da história e cultura afro-brasileira e africana tenha se tornado de caráter obrigatório nos currículos pela política educacional, as dificuldades para sua efetivação nos espaços escolares logo foram sentidas. Diversas pesquisas realizadas com professores indicam que, dentre os muitos fatores que corroboram para essa situação, são citados principalmente a lacuna existente na formação inicial, carência de materiais didáticos voltados aos temas e necessidade de formação continuada. Embora sejam pertinentes as justificativas, percebe-se que o problema vai muito além.

Após quase duas décadas de implantação da Lei 10.639/03, e mesmo com alguns avanços quanto a materiais didáticos, introdução de disciplinas nos cursos de graduação e oferta de cursos sobre a educação das relações étnico-raciais, o que se constata é que a questão racial ainda não é levada tão a sério e colocada como eixo das desigualdades sociais no país, bem como nas escolas; não há significativas manifestações de interesse dos professores pelo tema, talvez por não reconhecerem a existência do racismo nos ambientes educativos ou por associarem este trabalho apenas àqueles que são de origem negra e atuantes nas causas étnico-raciais; no contexto atual, não se observa ênfase na formação continuada destinada a esta questão ou até mesmo ao trato pedagógico da diversidade, tão mencionada nos documentos curriculares das recentes políticas públicas. O contrário acontece no que diz respeito à implementação dos atuais referenciais curriculares nas redes de ensino, em consonância com a BNCC, quando vultosos investimentos e mobilização são aplicados para sua efetivação. Assim, nota-se que o tratamento que se dá a execução de diretrizes quando elas são fruto de conquistas sociais, mesmo se tornando lei, é diferente daquele dado às políticas oriundas do governo.

Diante da breve abordagem apresentada acerca da inclusão da temática racial na educação escolar brasileira, ficam evidentes as intensas disputas e resistências que permeiam o campo do currículo e do ensino de História, especialmente quando se trata de temáticas procedentes das demandas sociais, reivindicadas por grupos e movimentos populares, que sofreram e sofrem até hoje as mazelas do colonialismo e da colonialidade. Não por acaso, acirrados conflitos se deram em torno dos conteúdos indicados para compor o currículo de História na versão preliminar da BNCC, cuja tendência se inclinava a garantir maior visibilidade a temas como África, negros e indígenas no Brasil (PEREIRA; RODRIGUES, 2018). Reações se fizeram sentir de diversas partes, dentre elas, do movimento denominado

Escola Sem Partido,<sup>40</sup> de viés conservador. Em circunstâncias tensas, o projeto elaborado para a Primeira Versão da BNCC não obteve êxito e atualmente o currículo de História se configura como demonstrado na seção anterior.

É importante reforçar que, apesar da ênfase dada aos conteúdos selecionados para compor o currículo de História, a questão da visibilidade aos sujeitos negros não se restringe a quantidade, mas ao olhar e à forma como são trabalhados no âmbito escolar. Temas como África e negros não podem ser tratados de maneira acrítica, isolados e descontextualizados nas salas de aula; os negros não estão presos ao passado da escravidão e suas identidades são construídas e reconstruídas ao longo do tempo, a partir das vivências, resistências e convivências diversas, que vão além das manifestações culturais. O Brasil é um país que possui grande contingente de pessoas negras, que se fazem presentes nos diversos lugares, mesmo em condições desiguais; elas estão também nas escolas, especialmente nas públicas. Por que ganharem espaços de visibilidade na história, na cultura, nos materiais didáticos, nos debates contemporâneos, nas salas de aula, assim como as pessoas brancas, incomoda tanto? Estas como outras problematizações devem ser refletidas e discutidas no chão das escolas.

Atualmente, avista-se um cenário marcado por muitas incertezas, em âmbito mundial e nacional, as quais atravessam questões como crise humanitária provocada por guerras e conflitos, redirecionamento das políticas capitalistas neoliberais que afetam as diversas instâncias da sociedade, abalos provocados pela Pandemia da Covid-19, dentre tantas outras situações. Nesse contexto, destaca-se a complexidade que atravessa a questão racial, tendo em vista que, de forma direta ou indireta, ela é impactada pelos processos globais. Será que a escola está preparada para enfrentar os desafios do novo milênio? Como o ensino de História poderá contribuir para a formação de sujeitos autônomos, em tempos tão controversos? Como pensar a questão racial negra em novos tempos, mas em meio a velhos problemas?

Diante de tantas perguntas, muitas delas ainda sem respostas, o que pode se afirmar é que ensinar História hoje se constitui em um grande desafio. Tornar visível a questão racial negra nas salas de aula é um ato de coragem, porque mexe com feridas enraizadas num passado colonial, que mesmo latentes no presente, são ardorosas. Ainda assim, é necessário tocá-las. Portanto, em contextos tão difíceis e perante currículos que tendem a tratar pessoas humanas como peças de uma engrenagem, é preciso ensinar humanizando. Acreditar no poder transformador da escola e do/a professor/professora é um caminho; outro caminho é olhar

---

<sup>40</sup> “Escola Sem Partido é um movimento que constitui um programa cujo principal objetivo é cercear a liberdade de ensinar, direito constitucional assegurado na Constituição Federal brasileira de 1988, pela proposição de leis em âmbito municipal, estadual e federal que tipificam o crime de assédio intelectual, entre outras iniciativas” (PEREIRA; RODRIGUES, 2018, p. 3).

para os sujeitos, e através deles, os quais se encontram todos os dias no chão da escola, lugar que, para muitos, será o mais importante, ou talvez o único onde seja semeada a esperança de dias melhores.

#### 4.2 POR UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL E ANTIRRACISTA

Pensar o Brasil é pensar um país diverso, em termos territoriais, populacionais, políticos, econômicos, sociais, religiosos e culturais. O país apresenta um caráter multirracial e pluriétnico, desenhado a partir da constituição sócio-histórica e cultural de sua população, com base nos entrecruzamentos e relações étnico-raciais que foram se estabelecendo ao longo da história, permeada por conflitos, acomodações, resistências, negociações, e atravessada por relações de poder. Pensar no Brasil, entretanto, é também pensar nas desigualdades que atingem essa diversidade, regadas pela desqualificação e exploração dos diversos sujeitos que foram racializados no âmago desse processo de formação da sociedade brasileira.

De acordo com o IBGE, no ano de 2018 o país contava com 207.853 milhões de habitantes, distribuídos entre as categorias de cor/raça amarela, branca, indígena, parda e preta. Deste total, 89.663 milhões se declararam de cor/raça branca, enquanto 115.965 milhões se declararam de cor/raça preta ou parda, correspondendo, respectivamente, a 43,1% de brancos e 55,8% de negros;<sup>41</sup> logo, o Brasil atualmente possui uma população cuja maior parte das pessoas se autodeclara negra. Apesar disso, pesquisas demonstram que as disparidades sociais entre negros e brancos no país são gritantes. Em 2018, por exemplo, as pessoas negras se constituíam maioria da força de trabalho, porém, a taxa composta de subutilização no mercado de trabalho era de 29,9% para negros e 18,8% para brancos; em relação à renda e condições de moradia, 32,9% da população negra se encontravam abaixo das linhas de pobreza, enquanto 15,4% da população de cor ou raça branca se enquadravam nesse critério; na educação, o índice de analfabetismo correspondia a 9,1% de negros e 3,9% de brancos. No que diz respeito à violência, em 2017, a maior taxa de homicídios entre jovens de 15 a 29 anos de idade incidiu sobre pessoas negras, correspondendo a 98,5% contra 34,0% de pessoas brancas. Quando observados dados referentes à representação negra em cargos públicos ou no mercado de trabalho, os percentuais se invertem: na política, por exemplo, entre os deputados federais eleitos em 2018, brancos ocupavam 75,6% das cadeiras na assembleia legislativa, contra 24,4% de negros; também na ocupação de cargos gerenciais, os

---

<sup>41</sup> Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pesquisa/10091/82292>>. Acesso em: 02/09/2022. Outros pouco mais de 1% correspondem a indígenas, amarelos ou sem declaração de cor.

brancos se sobressaíam com um percentual de 68,6%, enquanto negros ocupavam apenas 29,9%, sendo os rendimentos mais elevados destinados a pessoas de cor/raça branca.<sup>42</sup>

Nesta perspectiva, não é possível analisar as desigualdades sociais do Brasil sem considerar as desigualdades raciais. As pessoas pretas ou pardas são as que mais sofrem desvantagens no país, e é válido reforçar que suas causas remontam às origens históricas da racialização da população mundial, que se deu a partir da colonização europeia no continente americano, quando a categoria raça se tornou central no processo de mundialização do capitalismo e divisão internacional do trabalho (QUIJANO, 2009). Nesse processo, que engendrou a colonialidade do poder, pela hierarquização das raças e consequente subalternização dos não-brancos, muitos africanos foram escravizados e trazidos para a colônia portuguesa, sendo a mão-de-obra escrava a principal força de trabalho durante todo o período colonial e também imperial. A independência política do Brasil, cujo segundo centenário está sendo “comemorado” neste ano de 2022, não mudou a vida dos escravizados, bem como a abolição da escravatura, em 1888, e a Proclamação da República, em 1889, tampouco trouxeram significativas melhorias para a população negra. Vale lembrar que, no decorrer desse período, negros e negras tiveram que se reinventar e resistir, das mais variadas formas, às condições de opressão e desumanização que lhes eram impostas, como muitos o fazem até os dias atuais.

Assim, demarcado por relações de poder e de trabalho, e também por mecanismos ideológicos de inferiorização das populações negras, o racismo foi se estruturando no Brasil e confirmando, a partir da ideia de raça, o lugar de marginalização ocupado pelos sujeitos negros na estrutura social brasileira, como demonstrado nos índices acima. Desta forma, seus impactos repercutem nas diversas dimensões da sociedade e, no caso de maior interesse desta pesquisa, também na educação. Cabe pensar então, como as escolas, no âmbito de seus currículos, projetos pedagógicos, planos de ensino, enfim, nas salas de aula, têm considerado e trabalhado estas questões. A partir das análises realizadas até o momento neste trabalho, percebe-se que a abordagem acerca desta problemática ainda deixa a desejar, tendo em vista que os currículos, especialmente alinhados a atual Base Nacional Comum Curricular, tendem a priorizar competências articuladas ao mundo do trabalho, aos fazeres imediatos e às

---

<sup>42</sup> Resultados de pesquisas realizadas pelo IBGE sobre desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil demonstram a vulnerabilidade da população negra, comprovando o racismo estrutural existente no país. Disponível em: <[https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf)>. Acesso em: 04/08/2022.

tecnologias digitais, em detrimento de processos de conhecimento e valores relacionados à condição própria da existência e convivência humana.

Contudo, não dá para falar em escola democrática e sociedade justa, como preconizam as novas políticas curriculares, sem pensar as questões raciais e as intrínsecas relações e conflitos próprios da sociedade, e que adentram os espaços escolares. Como elaborar projetos e planos de aulas para sujeitos diversos, os quais provavelmente estão inseridos nos índices de desigualdades mencionados, sem considerar e problematizar essas desigualdades? Será que priorizar a eficácia na aprendizagem de conteúdos escolares por competências dará conta de preparar os estudantes para os desafios da vida em uma sociedade multirracial? E quanto aos índices de reprovação, abandono escolar, baixo desempenho, quais sujeitos estão por detrás dos seus números? Serão os racializados? Como pensar em educação escolar sem reconhecer que ela também possui uma função social? Diante de tais reflexões, admite-se que “[...] É preciso que a escola se conscientize cada vez mais de que ela existe para atender a sociedade na qual está inserida” (GOMES, 2005, p. 145), e isso pressupõe olhar para a sua realidade, para as diferenças e desigualdades que a atravessam.

Destarte, é partindo desta conjuntura que caracteriza o Brasil, eivada pelo racismo, que se coloca a necessidade urgente da adoção de práticas pedagógicas antirracistas, as quais venham a contribuir efetivamente para a construção de uma escola plural e uma sociedade desejada. Isso não será possível sem que haja um trabalho decidido de combate ao racismo que se faz presente em toda a sociedade e, portanto, também nos processos e espaços educativos. Deste modo, concorda-se que

[...] As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa. A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados (BRASIL, 2004, p. 6).

Ao tempo em que se reconhece esse papel proeminente da escola para enfrentamento ao racismo, nota-se que muitas vezes este adentra seus espaços e processos de forma despercebida. Assim, um lugar que deveria ser de acolhida aos diferentes sujeitos, especialmente os marginalizados pela condição racial, acaba não os incluindo de fato, quando, em nome da igualdade ou diversidade, contraditoriamente, inibe as diferenças, em um processo de homogeneização e naturalização das desigualdades. Vários fatores contribuem

para essa situação, dentre eles, destaca-se o papel ideológico da política de branqueamento, do privilégio da branquitude e do mito da democracia racial, os quais incutiram no imaginário social brasileiro a ideia de uma nação harmoniosa, reduzindo o racismo a atitudes comportamentais isoladas.

Nesse viés, sabe-se que o projeto de constituição da nação brasileira foi racializado, não havendo espaço para grupos subalternizados como indígenas, negros e mestiços (SILVA, 2007). A política do embranquecimento foi, conforme Nascimento (1978), uma tentativa de frear o crescimento da população negra no Brasil, iniciada ainda no período da escravidão, usando mecanismos como a exploração sexual da mulher negra por homens brancos, para procriação de filhos mestiços, e também pela imigração europeia, especialmente após a abolição. Assim, “[...] Desde o fim do século XIX, o objetivo estabelecido pela política imigratória foi o desaparecimento do negro através da "salvação" do sangue europeu, e êste alvo permaneceu como ponto central da política nacional durante o século XX” (NASCIMENTO, 1978, p. 71, grifo do autor). O povo negro, sua história e sua cultura, considerados inferiores, eram desta forma desprezados como componentes constituintes da formação sociocultural brasileira, sendo adotados como padrões de referência os europeus. Esse pensamento fortaleceu o ideal de branquitude que permeia a mentalidade da sociedade brasileira ainda hoje, quando toma para si os ideais do branco europeu, estabelecendo “[...] a branquitude como norma inquestionável, da mesma maneira que em outras sociedades que tentam se universalizar como brancas e, portanto, herdeiras do mundo ocidental europeu” (SILVA, 2007, p. 491).

Sobre o conceito e origem da branquitude, Schucman (2018, p. 144), argumenta que

Branquitude é o termo utilizado para se falar das construções das identidades raciais brancas, que é preciso ser pensadas sempre de modo relacional e construídas sócio-historicamente, a partir das relações de poder da estrutura social na qual estão inseridas [...] é unânime entre os estudiosos críticos da branquitude que essa identidade se construiu a partir da ideia fictícia de superioridade produzida pelo conceito de raça forjado pela pseudociência do fim do século XIX.

Desta forma, a branquitude é uma construção sócio-histórica e ideológica que se dá de forma relacional com aqueles considerados “outros”, diferentes, inferiores, numa teia de relações de poder, fundada na ideia de raça, naturalizando a superioridade dos brancos e conferindo-lhes privilégios. Nas palavras de Bento (2018, p. 121),

Nesse sentido, a identidade racial é profundamente ideológica, porque auxilia a identificação de quem são o “eles” e quem são o “nós”. Sobre o “eles”, ficará depositado o pior do “nós”. E esse pior do “nós” justificará a rejeição, a preterição, a exclusão e o genocídio. A branquitude, enquanto construção social e histórica, possibilita aos indivíduos se situarem no interior de uma formação coletiva, sólida, uma comunidade de negação, que nega e exclui da realidade o que não a interessa. Essa dimensão profundamente ideológica da branquitude expressa e mascara a realidade e só tem sentido em sociedades divididas por conflitos sociais. Aí sua função será de ocultar o conflito, apregoar o povo unido e mascarar a dominação.

A branquitude, então, por esta ótica, além de invadir o “eu” e o “nós”, incutindo nas pessoas a ideia de que ser branco é ser “normal”, invade também os espaços onde se desenrolam as relações sociais, mascarando as situações conflituosas. Assim, nas instituições, como escolas, permeadas pela branquitude, prevalecem os seus ideais como normas e padrões que, mesmo incluindo, negam as diferenças. Esse fator ideológico pode comprometer diretamente no processo de construção de relações étnico-raciais e sociais mais horizontais nos espaços escolares. Daí a necessidade do reconhecimento e desconstrução do privilégio da branquitude.

Este conceito pode ser aliado ainda ao mito da democracia racial, ideologia elaborada nas décadas de 1930 e 1940, a partir do pensamento de Freyre (2003) em sua obra “Casa-grande e senzala”, quando, em contraposição às teorias raciais que apregoavam o branqueamento, apresentou o processo de mestiçagem como um aspecto positivo da sociedade, deslocando o foco do conceito de raça para cultura. O autor concebe, nesse caso, que a sociedade brasileira se origina com base na mistura cordial das três raças, a branca, a negra e a indígena, forjando, então, uma ideia de identidade nacional caracterizada por relações amistosas entre as referidas raças, constituindo dessa forma uma democracia racial. Tal concepção, por volta da década de 1960, começa a ser avaliada como “mito”, pelo fato de que, na verdade, acabava por encobrir as contradições sociais e as desigualdades raciais. Para Munanga (1999, p. 80),

O mito de democracia racial, baseado na dupla mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias, tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira: exalta a idéia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não-brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade. Ou seja, encobre os conflitos raciais, possibilitando a todos se reconhecerem como brasileiros e afastando das comunidades subalternas a tomada de consciência de suas características culturais que teriam contribuído para a construção e expressão de uma

identidade própria. Essas características são "expropriadas", "dominadas" e "convertidas" em símbolos nacionais pelas elites dirigentes (grifos do autor).

Pelo exposto, vê-se o quão complexo é tocar na questão racial nos ambientes educacionais. Os processos ideológicos desencadeados pelo branqueamento, branquitude e pelo mito da democracia racial ainda perduram no Brasil, configurando-se em um racismo ambíguo, pois a sociedade brasileira, sendo racista, nega o racismo ou o esconde “por detrás de uma suposta garantia da universalidade e da igualdade das leis e que lança para o terreno do privado, e para o vizinho, o jogo da discriminação” (SCHWARCZ, 2012, p. 101). O não reconhecimento do racismo como estruturante da sociedade brasileira e presente nas experiências cotidianas, especialmente nos espaços institucionais, encobre as tensões próprias das relações humanas, raciais e de classe, naturalizando as desigualdades e dificultando a conscientização acerca das injustiças sociais provocadas pela expropriação e exploração dos sujeitos racializados. Isso implica também em atribuir responsabilidades individuais aos sujeitos envolvidos nos processos educacionais, com base na meritocracia, pelo seu sucesso ou fracasso escolar. Tais ideologias, portanto, ao mascarar a realidade, ocultando as desvantagens dos grupos subalternizados, podem comprometer no processo de uma formação cidadã crítica, emancipatória e transformadora.

Nesse contexto, atesta-se como o feito da colonização europeia infundiu, a partir da ideia de raça, a colonialidade do poder, do ser e do saber nas diversas dimensões da sociedade, não isentando os meios e processos educativos. O racismo está no âmago desse processo. Para combatê-lo, então, é preciso tomar consciência da sua construção sócio-histórica e dos seus impactos na sociedade em que se vive. Assim, descortinar a colonialidade presente nos currículos escolares e nas práticas docentes é imperativo. E mais do que entrever, faz-se necessário desconstruir e construir novas possibilidades pedagógicas que contemplem de fato a diferença, o direito à diversidade, e o enfrentamento às desigualdades.

A escola reproduz o racismo quando não problematiza o currículo eurocêntrico, quando invisibiliza ou silencia os sujeitos negros, sua história, seus saberes e conhecimentos, quando nega o seu passado, a sua ancestralidade, ou quando nega o seu presente. A escola contribui para a manutenção das desigualdades quando seleciona, homogeneiza e universaliza conhecimentos, considerando-os indispensáveis, em detrimento de conhecimentos outros, ou quando mede qualidade e rotula sujeitos com base em avaliações padronizadas. Compete então à escola, em seu conjunto, assumir novas posturas emancipatórias, a partir do diálogo e



de novos olhares, que rompam silêncios, visibilizem sujeitos outros e criem espaços onde todas e todos sejam valorizados e respeitados em condições equânimes.

Nesse intento, destaca-se que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana se configuram como importante instrumento, fruto das lutas dos movimentos sociais, especialmente dos movimentos negros, como citado anteriormente, que pode ajudar nesse processo pedagógico emancipatório. À luz da Lei 10.639/03, o referido parecer tem por objetivo:

[...] oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos - para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. (BRASIL, 2004, p. 2)

As Diretrizes surgem, então, como uma proposta contra-hegemônica de combate à colonialidade e ao racismo nos espaços e processos educativos. Ao focarem nas relações étnico-raciais, colocam em evidência que a sociedade brasileira é construída historicamente a partir dos encontros e relações entre grupos e sujeitos diversos, numa trama que envolve convívio, conflitos e negociações. Esses diversos grupos devem ter garantidos os seus espaços de forma equilibrada nos currículos escolares prescritos e em movimento. Assim, as Diretrizes reivindicam o igual direito das populações negras de serem reconhecidas e valorizadas, colocando-se enquanto políticas afirmativas que visam construir novas relações e garantir novos espaços aos sujeitos de ascendência africana. As políticas afirmativas requerem a reparação dos danos sofridos pelos negros desde a escravidão às mais variadas formas de marginalização e discriminações sofridas no Brasil ao longo da história e na atualidade. Para tanto, esses sujeitos precisam ter reconhecidos os seus direitos sociais, sua história, cultura e pertencimento. As Diretrizes enfatizam, desta forma, os direitos que os negros têm de reparação ao seu passado, mas também de sua afirmação no presente. Portanto,

A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais. Em outras palavras, persegue o objetivo precípua de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive participação no espaço público. Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos. (SILVA, 2007, p. 490)

Nesta perspectiva, a educação das relações étnico-raciais é pensada não apenas para negros, mas como um processo que deve envolver todas e todos, tendo em vista que, para dirimir preconceitos e discriminações, combater o racismo e garantir espaços na sociedade que sejam diferentes daqueles traduzidos pelos índices negativos citados nesta pesquisa, será preciso desconstruir ideias, romper privilégios e desconfianças, mudar pensamentos e posturas, e recriar relações pautadas no respeito às diferenças. Entretanto, implementar políticas públicas que emergem de demandas sociais, especialmente centradas na questão racial, é um grande desafio para a educação escolar brasileira, fato que denuncia as contradições próprias do racismo no Brasil. Sobre esta problemática, indaga Gomes (2010, p. 104):

[...] Se o Brasil acredita ser uma democracia racial e propala a existência da harmonia racial, por que a discussão sobre a questão racial e a diversidade não se constitui em um dos eixos da reflexão educacional e dos currículos escolares brasileiros? Como pode o Brasil ser uma sociedade que lida tão bem com a ancestralidade africana e com a presença negra na sua conformação histórica e cultural se há um desconhecimento quase generalizado sobre a história, a cultura, as relações políticas, as formas de luta e resistência e os problemas que afligem a África, a diáspora africana e a realidade da população negra brasileiras?

Tais indagações confirmam a ambiguidade do racismo brasileiro e como ele está fortemente enraizado, sendo necessária, por força de lei, a implantação de uma proposta que debata com afinco as questões raciais nos ambientes educacionais de um país cuja maioria da população é negra. E, ainda assim, a referida legislação sofre resistências e muitas vezes não é concretizada nesses locais. Nesse sentido, vale uma reflexão acerca dos motivos que levam a tantas resistências: Por que ampliar espaços no currículo escolar para tratar dos processos históricos e socioculturais protagonizados por populações negras, a partir de outros olhares, causam tantos incômodos? Talvez o “medo” de perder espaços e privilégios para o “outro”

seja um desses motivos (BENTO, 2002). Garantir lugares e tratamentos equivalentes nos currículos escolares para negros e brancos pressupõe, necessariamente, quebra de privilégios e paradigmas.

Sabe-se que até mesmo antes da colonização europeia no continente americano, o território no qual se configurou posteriormente a nação brasileira já era multiétnico, com a coexistência de várias etnias indígenas, o que foi se tornando cada vez mais diversificado com a invasão do homem branco e a vinda forçada de povos africanos. No entanto, como foi abordado na seção conceitual desta dissertação, a colonialidade, enquanto lado averso da modernidade (MIGNOLO, 2017), intrínseca ao processo de colonização, mas presente até os dias atuais, concorreu para desumanizar, silenciar e invisibilizar os não-brancos, bem como desqualificar e desprezar seus conhecimentos e saberes. Assim, o caráter multirracial da sociedade brasileira foi desconsiderado no projeto de nação idealizado pelas elites, prevalecendo como válidos e universais os referenciais europeus. A forma como foi sendo estruturado o ensino de História no Brasil demonstra que ele manteve o paradigma eurocêntrico e foi usado pelo Estado Nacional como meio para reproduzir as hierarquizações engendradas no contexto moderno colonial (GROSGOUEL, 2008) e, conseqüentemente, garantir a hegemonia dos grupos dominantes. Logo, entende-se que é preciso, a partir de iniciativas pedagógicas no ensino, desconstruir esse processo.

Dessa forma, é necessário “[...] ter presente as tramas tecidas na história do ocidente que constituíram a sociedade excludente, racista, discriminatória em que vivemos e que muitos insistem em conservar” (SILVA, 2007, p. 493). Buscar, então, na história, o entendimento crítico da situação do negro na sociedade, supõe questionar a história oficial e fazer emergir histórias outras que rompam com a colonialidade no currículo escolar e, conseqüentemente, com o racismo epistêmico presente em seus textos. Segundo Silva (2007, p. 501),

O desconhecimento das experiências de ser, viver, pensar e realizar de índios, de descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, faz com que ensinemos como se vivêssemos numa sociedade monocultural. Isto nos torna incapazes de corrigir a ilusão da democracia racial, de vencer determinações de sistema mundo centrado em cosmovisão representativa de uma única raiz étnico-racial. Impede-nos de ter acesso a conhecimentos de diferentes origens étnico-raciais, e ficamos ensinando um elenco de conteúdos tido como o mais perfeito e completo que a humanidade já teria produzido. Tornamo-nos incapazes de perceber as vozes e imagens ausentes dos currículos escolares: empobrecidos, mulheres, afro-descendentes, africanos, indígenas, idosos, homossexuais, deficientes, entre outros.

Acredita-se, portanto, que as Diretrizes Curriculares em debate contribuem para visibilizar os sujeitos negros no currículo escolar. Não é intenção deste trabalho, aprofundar as questões e os conteúdos propostos no documento, mas vale ressaltar que este afirma a relevância do estudo da história e cultura afrobrasileira e africana para todos, reforçando também que não se trata apenas de inserir conteúdos ou de mudar o foco etnocêntrico, mas de “ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira” (BRASIL, 2004, p. 8). Com esse fim, é imperativo repensar as relações étnico-raciais e sociais, bem como os processos pedagógicos envolvidos, os seus objetivos e as condições de aprendizagem oferecidas, inclusive no que confere à infraestrutura, materiais didáticos e bibliográficos, além de formação inicial e continuada de professores. As diretrizes destacam, assim, a importância de uma abordagem multicultural dos conteúdos e também o seu trato pedagógico, cujos temas deverão se aproximar das realidades concretas dos estudantes, atribuindo-lhes sentido e provocando mudança de atitudes (BORGES, 2014). Focalizam, ainda, como princípios norteadores para execução nos sistemas de ensino, a consciência política e histórica da diversidade, o fortalecimento de identidades e direitos, e ações educativas de combate ao racismo e discriminações.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana não pretendem esgotar as possibilidades de se trabalhar com a história da África e dos sujeitos negros no Brasil, porém, abrem caminhos em direção a uma pedagogia antirracista e decolonial que favoreça a emergência de corpos invisibilizados e vozes silenciadas pela racionalidade moderna ocidental. Muitas práticas didáticas sugeridas no documento podem colaborar nesse sentido, como por exemplo, desconstruir visões estereotipadas e estigmatizadas da África e dos africanos, valorizando sua história enquanto história da humanidade, suas epistemes; estudar o processo da escravidão pela ótica dos escravizados; conhecer suas histórias de luta e resistências no Brasil; ressignificar termos como raça e negro; utilizar referenciais negros, dentre muitas outras diretrizes. Também é importante trabalhar com fontes diversificadas em sala de aula, além de valorizar as histórias e memórias locais, por meio das narrativas orais, aproximar escola e comunidade, fazer visitas, aulas de campo, criar ambiências no chão da escola que visibilizem estudantes negros, e permitam ouvir suas vozes, seu grito.

Enfim, muitas são as estratégias que podem ser mobilizadas para desestabilizar a matriz eurocêntrica de conhecimento e contribuir para uma educação antirracista. Cabe destacar a interculturalidade crítica como importante estratégia nesse processo, pois, juntamente com a pedagogia decolonial, e a partir do pensamento crítico de fronteira, faz

emergir a diferença colonial (MIGNOLO, 2003), evidenciando outras lógicas históricas que não aquelas determinadas pelos padrões epistemológicos hegemônicos da colonialidade, que são em sua essência racistas e, portanto, reproduzem racismo. A interculturalidade crítica possibilita o encontro das diferenças, a horizontalidade dos saberes e de conhecimentos, extrapolando a simples convivência. Ela é troca, é partilha. Ela é uma opção política e um projeto de vida (WALSH, 2009).

A partir das discussões e estratégias propostas, rachaduras podem ser abertas no terreno dos currículos para a problematização da questão racial negra no Brasil. A escola e as salas de aula se constituem, deste modo, como espaços de esperanças propícios para o combate ao racismo. Nesse processo, professoras e professores também são sujeitos diferenciais. A lei, por si mesma, não garantirá a correção das desigualdades históricas as quais sujeitos negros foram submetidos, mas o que será feito dela poderá contribuir nesse sentido (ABREU; MATTOS, 2008). Assim, professoras e professores poderão ser aquelas e aqueles a lançarem as sementes em campos que, mesmo endurecidos, podem fazer brotar a vida.

#### 4.3 ENCONTROS DECOLONIAIS ANTIRRACISTAS

Diante das análises e reflexões realizadas ao longo desta pesquisa, percebe-se quantos silêncios ainda sufocam o trato da questão racial nos currículos, no ensino e fazeres pedagógicos. No entanto, o racismo continua se reproduzindo, de forma cada vez mais sutil e avassaladora ao mesmo tempo, em um cenário onde os interesses capitalistas reduzem seres humanos a objetos descartáveis, indesejáveis, sendo os sujeitos racializados as maiores vítimas desse processo. Isso permite dizer que é mais que urgente, no âmbito educacional, uma tomada de decisão que coloque no centro de suas políticas os debates acerca das desigualdades sociais e raciais, tomando a diferença como fator essencial a ser considerado nos projetos e práticas escolares. Desenvolver, portanto, no chão das escolas um trabalho pedagógico que dê ênfase a uma educação antirracista, mais que um desafio, se configura em uma postura ética comprometida com a própria vida.

Nesse sentido, romper com os silêncios em torno dessas questões é fundamental, tendo em vista que o silenciamento dos sujeitos negros nos currículos e demais processos desenvolvidos nas escolas refletem a própria reprodução do racismo nesses ambientes. Segundo Gomes (2012b, p. 105),

[...] a discriminação racial se faz presente como fator de seletividade na instituição escolar e o silêncio é um dos rituais pedagógicos por meio do qual ela se expressa. [...] É preciso colocá-lo no contexto do racismo ambíguo brasileiro e do mito da democracia racial e sua expressão na realidade social e escolar. O silêncio diz de algo que se sabe, mas não se quer falar ou é impedido de falar. No que se refere à questão racial, há que se perguntar: por que não se fala? Em que paradigmas curriculares a escola brasileira se pauta a ponto de “não poder falar” sobre a questão racial? E quando se fala? O que, como e quando se fala? O que se omite ao falar? (grifo da autora).

Em meio às indagações acima, a escola é impelida a reconhecer as contradições e os silêncios que permeiam seus espaços e desenvolver iniciativas as quais instigam seus atores a uma mudança de postura que se traduza em uma prática docente cada vez mais humanizada, dialógica, crítica e afetiva, que faça sobreviver a fala de professoras e professores, bem como permita ouvir as vozes silenciadas dos estudantes. Quando se fala em “vozes”, pretende-se abarcar todo o contexto social e cultural desses sujeitos, suas experiências de vida, dificuldades, perspectivas e anseios. Contudo, empreender uma transformação pedagógica no que confere à questão racial não é tarefa fácil, pois exige reflexões profundas acerca do próprio fazer docente e do pensar humano, quebrar verdades até então cristalizadas, lançar olhares em direção ao que antes não se enxergava e reconhecer a realidade desigual na qual se está inserido. E isso vai exigir muitas vezes um quebrar a si mesmo para se reconstruir, e mais, reconstruir-se com e para o outro, reeducando-se para a vida e as relações étnico-raciais. Assim, “[...] é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente” (BRASIL, 2004, p.5).

Nessa perspectiva, e visando atender aos requisitos do Programa Nacional de Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória, o qual exige uma dimensão propositiva como resultado da pesquisa realizada, este trabalho decidiu por apresentar uma proposta de formação com professores de História e demais áreas dos Anos Finais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação do município de Mirante - Bahia, no intuito de romper os silêncios sobre a questão racial no meio docente, a partir de provocações que poderão suscitar novos olhares, sentimentos e posicionamentos, fazendo reverberar mudanças concretas nas salas de aula.

De acordo com o Regimento Geral do ProfHistória,<sup>43</sup> em seu artigo 18:

---

<sup>43</sup> Disponível em: <[https://profhistoria.uftj.br/regulamento\\_formulario](https://profhistoria.uftj.br/regulamento_formulario)>. Acesso em: 05/09/2022.

A dissertação do ProfHistória tem por objetivo traduzir o aprendizado ao longo do percurso de formação, bem como **gerar conhecimento que possa ser disseminado**, analisado e utilizado por outros profissionais dessa área nos diferentes contextos onde são mobilizadas variadas formas de representação do passado. § 1o - A natureza da dissertação, a despeito do formato que possa vir a assumir, deve traduzir obrigatoriamente as três dimensões trabalhadas ao longo do curso: **(i) a apropriação dos estudos e debates recentes sobre as temáticas trabalhadas; (ii) a criticidade em termos do conhecimento e práticas acumuladas na área e (iii) as possibilidades de produção e atuação na área do Ensino de História que contribuam para o avanço dos debates e a melhoria das práticas do profissional de História dentro e/ou fora da sala de aula.** Para tal, ele contemplará necessariamente duas perspectivas: a crítico-analítica (dimensões I e II) e a propositiva (dimensão III). § 2o - A dissertação pode assumir diferentes formatos como: texto dissertativo, documentário, exposição; material didático; projeto de intervenção em escola, museu ou espaço similar, dentre outros, à condição que incorpore as três dimensões anteriormente explicitadas (grifos nossos).

Desse modo, entende-se que a referida proposta contempla as dimensões elencadas no Regimento, reconhecendo a necessidade de uma intervenção no chão das escolas e no ensino de História que vise à melhoria das práticas docentes para o enfrentamento do racismo nos espaços escolares e fora deles. Antes de descrevê-la, porém, faz-se necessário pontuar algumas questões e situações, a começar pelos motivos que levaram a esta escolha. A intenção inicial deste trabalho seria apresentar como produto final um material didático, voltado a professores e estudantes, especialmente para as aulas de História, com sugestões de textos para reflexões e debates, atividades variadas, vídeos e recursos diversos, como suporte para auxiliá-los em trabalhos escolares que contemplassem o racismo no Brasil, na realidade local e no chão das escolas. Contudo, o caminho da pesquisa, embora tenha seus percursos traçados, não é pronto, fechado, inflexível, mas aberto a descobertas e possíveis flexibilidades, a partir das trilhas percorridas, dos encontros e dos novos horizontes que se vislumbram. Foi o que ocorreu e fez mudar a inspiração do produto final.

Assim, em meio à caminhada, as leituras, análises e partilhas fizeram redirecionar o olhar ao horizonte da formação docente. A partir de conversas e socializações acerca do objeto de pesquisa, no caso, a invisibilização dos sujeitos negros no DCRM, alguns colegas e profissionais da educação de Mirante se sentiram aguçados quanto ao tema, considerado um tanto “diferente” para o contexto local, e desejosos de conhecer os resultados da pesquisa, sendo provocados a pensar sobre a temática racial no seu trabalho docente. Desta forma, a demanda por um momento formativo quanto ao trato da questão racial e a diversidade no contexto escolar partiu dos colegas que reconheceram a carência desse debate no currículo e

reuniões pedagógicas. A coordenação pedagógica municipal, inclusive, salientou o momento propício para tais reflexões, tendo em conta que a rede municipal está em fase de revisão e reconstrução dos seus Projetos Político-Pedagógicos (PPP), os quais até então não contemplam ações voltadas para as questões raciais.

Destarte, acredita-se que foi acertada a decisão por uma proposta de encontros com professores, que atenda a essa necessidade, pois, além de provocar inquietações quanto às questões raciais locais e nacionais, poderá levar a questionamentos no âmbito das estruturas curriculares que invisibilizam, silenciam ou marginalizam os sujeitos negros, fazendo surgir novos direcionamentos, ideias, conhecimentos e práticas. Este trabalho, portanto, partindo do campo do ensino de História, poderá contribuir para a decolonização de currículos e projetos pedagógicos que envolvam toda a escola, não se restringindo apenas às salas de aula de história, mas, em um olhar e fazer conjuntos, pense uma *práxis* que só terá sentido completo se atingir e envolver a todas e todos. Desta maneira, não dirimindo a importância de um material didático específico para o ensino de História, considera-se que os encontros a serem realizados com os professores poderão suscitar multiplicadores de uma educação antirracista e para a diversidade nos espaços escolares, fazendo com que pensamentos e atitudes antirracistas não sejam isolados. Mas vale reforçar que, dos próprios encontros, a depender da mudança de posturas, podem surgir várias ideias e possibilidades de novas atividades e materiais didáticos a serem utilizados em sala de aula.

Outro aspecto importante a ser ressaltado e que contribuiu para pensar nessa proposta diz respeito à carência na formação inicial e continuada de professoras e professores, quanto à inclusão da diversidade cultural e dos debates raciais, o que acaba repercutindo, de certo modo, em sua prática docente. Entendendo, então, a formação docente enquanto um processo contínuo e que deve estar em permanente transformação e contextualização para atender às demandas do tempo presente, admite-se a importância e urgência de criar espaços para discussões, produção de conhecimento e intervenções que envolvam reflexões acerca do reconhecimento e aceitação do outro, igualdade, diferença, diversidade, desigualdade, dentre outros. A formação docente deve fazer parte do cotidiano escolar, constituindo-se em reflexão e ações constantes, que compreendam a dimensão humana do/a professor/a, considerando a sua condição de sujeito sócio-histórico e cultural, portanto, em construção, inacabado (FREIRE, 2004), imbuído de valores e concepções de mundo, e inserido no próprio contexto da diversidade. Assim, é preciso se formar criticamente e humanamente para lidar com essa diversidade. Segundo Gomes e Silva (2011, p. 16),



O desafio para o campo da didática e da formação dos professores no que se refere à diversidade, é pensá-la na sua dinâmica e articulação com os processos educativos escolares e não escolares e não transformá-la em metodologias e técnicas de ensino para os ditos “diferentes”. Isso significa tomar a diferença como um constituinte dos processos educativos, uma vez que tais processos são construídos por meio de relações socioculturais entre seres humanos e sujeitos sociais. [...] Por isso, mais do que se criar novos métodos e técnicas para se trabalhar com as diferenças é preciso, antes, que os educadores e as educadoras reconheçam a diferença enquanto tal, compreendam-na à luz da história e das relações sociais, culturais e políticas da sociedade brasileira, respeitem-na e proponham estratégias e políticas de ações afirmativas que se coloquem radicalmente contra toda e qualquer forma de discriminação.

Por esse ângulo, cabe chamar atenção para outra situação, candente no atual cenário, que diz respeito às pressões impostas pelas recentes políticas curriculares nacionais, no sentido de alinhar as práticas docentes às diretrizes estabelecidas pela BNCC. Como já discutido nesse trabalho, tais orientações enfatizam o ensino por competências voltadas ao fazer imediato e às demandas do mercado capitalista, configurando-se, apesar dos discursos de inclusão, igualdade e diversidade, em uma proposta voltada a aprendizagem tecnicista, individualista e competitiva, o que contribui, cada vez mais, para a desumanização do sujeito. E o que se vê é que esse processo atinge a estudantes e professores, sendo estes últimos impactados pelas exigências neoliberais da política educacional, que levam muitos a se sentirem pressionados a cumprirem exatamente o que está posto nos textos curriculares, e a provarem “competência” profissional, por meio dos resultados de seus estudantes nas avaliações externas. Nas palavras de Arroyo (2013, p. 31):

Uma forma perversa de dizer-lhes: tire o seu foco dos alunos, de suas experiências tão precarizadas de viver, esqueça de educá-los e de ser educador. Seja apenas um eficiente transmissor de competências para eficientes resultados nas avaliações. Não se importe com quem chega à sala com seu viver, injusto sobreviver, mas apenas com os resultados das avaliações. [...] Pôr o foco nos educandos e na matéria são vistos como opostos. Logo, os educadores serão obrigados a ir construindo sua identidade educadora na contramão, num clima de transgressão, de solidão sem o apoio das políticas educativas, curriculares e do material didático.

Dessa forma, em uma conjuntura cada vez mais materialista e competitiva, regida pelas lógicas do capital, professores são forçados à mecanização e homogeneização do seu trabalho, o que presume desconsiderar as experiências de vida dos estudantes, as marcas trazidas de fora, as desigualdades raciais, sociais, e as diferenças, reduzindo assim todos os aspectos que abarcam suas vidas a competências que lhes são exteriores e abstratas, mas

cobradas em resultados. Muitos docentes estão, nesse processo, vivendo uma exaustão profissional, sufocados pelas demandas do mercado, angustiados, desamparados, sentindo-se solitários, silenciados e perdendo a própria essência do ser humano e educador. Contudo, diante desse contexto, que é conflituoso, são também instigados à reação, a uma transgressão do sistema pela humanização, a um fazer diferente que resgate o sentido de suas escolhas. Por isso, em meio às correrias e exigências de produtividades e cumprimento de metas e cargas exaustivas de trabalho, é imperativo parar, respirar, falar, dialogar, dar as mãos, para esperar. Segundo Larossa (2017, p. 25),

[...] a experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm, requer parar para pensar, parar para olhar, para escutar, pensar mais devagar e escutar mais devagar, para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

É preciso, então, interromper esse processo de automatização do trabalho docente e do docente, deixando-se tocar por algo novo, mas que já existe na essência humana. É preciso resgatar a sensibilidade e a delicadeza, a alegria e a esperança (FREIRE, 2004).

Posto isto, é evidente a complexidade do momento vivenciado no âmbito educacional, especialmente no que confere ao processo de formação docente, que deve seguir na contramão das políticas neoliberais caso caminhe em direção a uma educação para a diversidade das relações étnico-raciais, de fato humanizadora e libertadora. Mas a esperança ainda resiste, e a própria sinalização de professores para a necessidade de momentos formativos que discutam a questão racial negra no currículo escolar demonstra o desejo de fazer diferente. Assim, é possível transgredir. Transgredir, nesse sentido, é continuar no caminho, porém fazendo de outros modos.

Portanto, este trabalho aponta um “fazer de outro modo” através de uma pedagogia decolonial, que desmonte a cultura hegemônica do paradigma ocidental, racializada, pretensamente universal. É necessário olhar ao redor de si, enxergar e valorizar os sujeitos que foram subalternizados, reconhecer-se neles, romper com os preconceitos introjetados pela colonialidade do poder, do ser e do saber. A interculturalidade crítica poderá ajudar substancialmente nesse processo, pois, situada no pensamento fronteiro (MIGNOLO, 2003), parte de outras lógicas, confere dignidade a sujeitos outros, considera outras epistemologias,

preza pelo pluralismo de saberes e prioriza todos eles, no mesmo grau de relevância. A interculturalidade crítica é, assim, uma estratégia possível para lidar concretamente com a diversidade que adentra os espaços escolares, e que muitas vezes o docente não dá conta de sua natureza, tendo em vista que foi “formado” pela racionalidade moderna ocidental. Uma formação/construção para a diversidade exige diálogo com outras histórias, memórias, culturas, para além dos moldes eurocêtricos.

Por conseguinte, para desenvolver uma educação antirracista e decolonial nas escolas, é imperativo reconhecer a colonialidade e o racismo presentes nelas. Acredita-se que o ensino de História, imerso no amplo contexto dos processos escolares, pode contribuir para provocar indagações acerca dos mesmos, dos silenciamentos e invisibilidade de sujeitos negros. Refletir sobre o lugar do negro no currículo escolar, debater sobre isso com seus pares, faz parte da luta antirracista e já é uma atitude decolonial.

Por fim, para efetivar uma educação antirracista, decolonial e intercultural, é preciso acreditar, mesmo em tempos tão turbulentos, que a mudança é possível, pois, parafraseando Freire (2004), o mundo não é, está sendo. Por isso, encontros decoloniais antirracistas entre professores podem reanimar e fortalecer a sua consciência política, histórica, coletiva, e reforçar que a educação é uma forma de intervir no mundo, pois ela não é neutra, é política, e por ela novos mundos podem ser criados.

Diante do exposto, apresenta-se a seguir a dimensão propositiva deste trabalho, intitulada: “Rompendo silêncios e semeando esperanças: os sujeitos negros no currículo escolar”. A inspiração do título se deu a partir dos resultados desta pesquisa, os quais levaram à conclusão de que há um grande silenciamento no meio docente, pedagógico e administrativo, quanto à questão racial negra e a presença dos sujeitos negros nos espaços escolares, bem como em todo o município, como demonstrado pelos dados levantados, o que concorre para a sua invisibilidade. Desta forma, é necessário romper esses silêncios, oportunizando a fala dos envolvidos no processo, o que será realizado por meio do “encontro”: encontrar-se com o outro, não apenas fisicamente, mecanicamente, no imediatismo do tempo presente, mas com o coração, a sensibilidade e o desejo de experienciar-se humanamente, e assim, no encontro com o outro, encontrar-se. Encontro esse que estará na contramão das lógicas formativas alinhadas às recentes políticas curriculares educacionais, tecnicistas, que mais sufocam do que libertam.

Ao romper silêncios, pelo grito, brechas poderão ser abertas para a semeadura de pequenas esperanças, as quais farão visibilizar os sujeitos negros, reconhecer as suas condições de existência no passado e no presente, e contribuir para a sua (re)existência

(WALSH, 2017), projetando futuros outros. Nesta proposta, o silêncio não será rompido por apenas um interlocutor, mas pelo diálogo, pela conversação, pela partilha e troca de experiências entre sujeitos, do contrário, não seria decolonial e intercultural. Valorizar as vivências e os olhares de todas e todos nesses encontros será essencial, pois são aqueles que se encontram nas realidades das escolas, das salas de aula, que se deparam todos os dias com a diversidade e as desigualdades.

A proposta está estruturada em quatro encontros, chamados de “Encontros Decoloniais Antirracistas”, com a duração de quatro horas cada um, totalizando uma carga horária de dezesseis horas, e tendo como referência um calendário proposto em conjunto com a Secretaria Municipal de Educação de Mirante, que viabilize a participação de todos os professores de História e demais componentes curriculares. Tal proposta foi pensada a partir da base teórica de sustentação deste trabalho, alicerçada na decolonialidade, e pretende, portanto, fazer reconhecer no processo histórico, a racialização e marginalização dos sujeitos negros na história e na sociedade presente, buscando alternativas para o combate ao racismo, que é estrutural, por meio do processo educativo emancipatório. Desta forma, os encontros se inspiram em autores decoloniais, especialmente, Walter Mignolo (2017) e Catherine Walsh (2017), ficando assim denominados: 1º Encontro: Sombras; 2º Encontro: Gritos; 3º Encontro: Brechas; 4º Encontro: Sementes.

No 1º encontro, denominado “Sombras”, pretende-se discutir acerca da colonialidade, entendida como “o lado mais escuro da modernidade” (MIGNOLO, 2017), e a invenção da raça e produção do racismo, enquanto eixo estruturante do capitalismo, analisando seus impactos sobre as condições existenciais do negro no passado e no presente e como tais processos ressoam no âmbito educacional, mais precisamente no currículo escolar, que é entendido como artefato social. Compreendidos os conceitos e relações entre colonialidade, racismo e currículo escolar, volta-se ao contexto local, apresentando o perfil da população de Mirante por cor/raça e dos estudantes da rede municipal, de acordo com os dados do IBGE 2010 e do Censo Escolar 2020, respectivamente; a partir de então, realiza-se uma reflexão acerca da invisibilidade dos sujeitos negros no Documento Curricular Referencial de Mirante, propondo a formação de grupos para análise do currículo escolar, a fim de identificar os aspectos de colonialidade presentes no mesmo e avaliar se os sujeitos negros, especialmente os estudantes do município, estão representados na proposta. Ao término, os grupos irão expor os resultados da discussão e partilhar suas impressões.

O 2º encontro, intitulado “Gritos”, coloca em evidência fatos e dados que “gritam” sobre o racismo no Brasil. Propõe-se, então, a problematização do racismo brasileiro, no

intuito de denunciar o mito da democracia racial e provocar indagações sobre as próprias concepções e práticas cotidianas. Para tanto, faz-se necessário discutir os conceitos de racismo estrutural, preconceito racial, discriminação racial, branqueamento, branquitude e mito da democracia racial. Por meio de rodas de conversação em grupos, os participantes deverão compartilhar sentimentos e reflexões acerca dos temas abordados e serão orientados a mapear situações racistas no contexto escolar, no entorno local e na sociedade como um todo, propondo formas de intervenção nestas realidades através da prática docente. Ao final da atividade, seus resultados e proposições serão partilhados em grupo aberto. A intenção desse encontro é, sobretudo, fazer brotar o grito da indignação e fortalecer o desejo da mudança.

O 3º encontro, denominado “Brechas”, tem por objetivo mostrar que outras maneiras do fazer docente existem e são possíveis, apesar do sistema (WALSH, 2017), apesar das pressões impostas pelas recentes políticas curriculares, de cunho neoliberal, que endurecem os terrenos dos currículos e sufocam as vozes dos sujeitos colocados do lado de baixo ou às margens. Essas possibilidades são fissuras abertas, as quais dão origem a pequenas esperanças. A Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Parecer CNE/CP 03/2004), enquanto fruto das lutas sociais, são apresentadas como brechas potentes que podem decolonizar o currículo, horizontalizar histórias, epistemes, saberes, culturas, aproximar o ensino com as experiências locais, valorizar as diferenças, a diversidade, e combater as desigualdades raciais. Desta forma, os professores serão conduzidos a revisitar esta Lei e suas Diretrizes, como base para a prática de uma educação antirracista. Além das Diretrizes, existem outras brechas possíveis, inclusive aquelas que poderão ser abertas no cotidiano da sala de aula, a partir das experiências diárias do encontro, da troca, bem como das lutas incansáveis pelo reconhecimento da dignidade humana em todas e todos. A pedagogia decolonial e a estratégia da interculturalidade crítica serão apresentadas como forças que também podem provocar fissuras e produzir esperanças no currículo, no ensino e projetos escolares. Os participantes serão reunidos em grupos e, a partir das sugestões das Diretrizes e ideias geradas nos debates, cada grupo deverá elaborar um plano de aula para uma das turmas do Ensino Fundamental Anos Finais, abordando a temática racial negra, nas perspectivas trabalhadas. Ao final, os referidos planos serão socializados com todos os envolvidos.

Por fim, o 4º encontro, denominado “Sementes”, será o momento da sementeira, quando os professores serão animados a lançarem as sementes através das brechas, plantando pequenas esperanças que farão brotar, ainda que em longo prazo, verdadeiros projetos de

vida, pautados em uma educação humanizadora e libertadora. Aqui, serão pensadas ações voltadas a uma educação decolonial antirracista, a partir das esperanças que foram plantadas durante todos os encontros, e das situações reais de suas escolas. Com esse fim, serão levantados e cruzados dados atuais quanto ao perfil cor/raça de seus estudantes e analisados indicadores de aprovação, reprovação e evasão, levando a reflexões acerca dos desafios enfrentados no processo de ensino e aprendizagem e indagando quais são os estudantes que mais apresentam dificuldades e que estão por trás desses números. Será que eles têm uma “cor” específica? Será que estudantes rotulados muitas vezes como “indisciplinados”, “desinteressados” ou “fracos”, não apresentam uma história de vida marcada pela condição racial? Estas e tantas outras reflexões, bem como os dados cotejados poderão contribuir para pensar novas estratégias de ensino, outros processos de avaliação e projetos escolares que serão considerados na reconstrução dos Projetos Políticos Pedagógicos de suas escolas, dando visibilidade aos sujeitos negros, junto aos demais.

Neste último encontro formativo, serão convidadas pessoas da localidade e estudantes da rede municipal que se autodeclaram negros, para serem ouvidas as suas vozes, conhecidas as suas histórias e sentidas as suas perspectivas, destacando assim, a importância do envolvimento da escola com os sujeitos e contextos locais. Será um precioso momento de escuta, de sensibilidade e de esperar. O produto final do encontro será, então, a elaboração coletiva de um plano de intervenção, com ações concretas capazes de superar a invisibilidade dos sujeitos negros nos espaços escolares, valorizando as diferenças e combatendo o racismo, o que repercutirá tanto no currículo e ensino de História, quanto nos demais componentes curriculares que compõem o Documento Curricular Referencial de Mirante.

Cada Encontro Decolonial Antirracista será realizado basicamente em três momentos: o primeiro momento será dedicado às abordagens temáticas, primando sempre pelo diálogo; no segundo momento, serão formados grupos de discussão para partilhas, análises, reflexões e proposições acerca dos temas trabalhados; e, no terceiro momento, serão socializadas as reflexões e proposições. Em todos os encontros haverá atividades e uso de recursos diversificados para melhor acolhimento, interação e envolvimento dos participantes, voltados à temática racial negra, às relações étnico-raciais e à decolonialidade, como leituras de textos reflexivos, imagens, vídeos, músicas, apresentação cultural e dinâmicas variadas. Serão também disponibilizados materiais de suporte e referenciais para pensar a questão negra, bem como dicas de leituras, sítios, vídeos, dentre outros. Ao final de cada encontro serão partilhadas as impressões das experiências vivenciadas, com uma breve avaliação e possíveis sugestões a serem consideradas.

A proposta dos Encontros Decoloniais Antirracistas não esgota as possibilidades para problematizar e trabalhar com a questão racial negra nas escolas. São caminhos apontados para romper silêncios e visibilizar os sujeitos negros, que durante muito tempo foram apagados dos currículos e das histórias oficiais, como reflexo da colonialidade e do racismo produzidos e reproduzidos em favor de interesses hegemônicos. Deste modo, são estratégias contra hegemônicas que demonstram que é possível provocar fissuras nos currículos prescritos e construir currículos reais mais equânimes, humanos e emancipatórios.

Sabe-se que outras iniciativas contra hegemônicas existem e já estão acontecendo, como pequenas brechas abertas em muitos chãos de escolas por esse país, agenciadas por sujeitos diversos, professoras e professores que não se conformam com um Brasil para poucos, e não se cansam de lutar por um Brasil que seja de todas e todos. É válido reforçar também, que atitudes decoloniais existem desde quando o primeiro homem branco pisou nessas terras, através do sangue, do grito e da resistência.

Portanto, que este trabalho possa ser somado a essas tantas outras atitudes decoloniais e seja apenas o início de um “fazer diferente” que é inconcluso, inacabado, mas persistente. Que ao romper silêncios, gritos provoquem fissuras no terreno árido dos currículos; que as brechas abertas permitam luz em meio às sombras; e que a luz faça brotar a vida semeada, através de sementes que esperançam sempre.

Na parte final desta dissertação, apresenta-se de forma mais detalhada, o plano de desenvolvimento da proposta, pensada para ser realizada especialmente com professores de História dos Anos Finais da Rede Municipal de Ensino do município de Mirante - BA, mas, pela demanda, relevância e urgência do debate, estendida aos professores dos demais componentes curriculares.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As feridas abertas pelo passado colonial na vida dos sujeitos negros ainda persistem no tempo presente. Todos os dias a sociedade brasileira se depara com circunstâncias concretas de racismo, manifestadas por meio de situações que envolvem preconceitos, discriminações, injúrias, na esfera individual ou institucional, mas, principalmente, refletidas nas desigualdades sociais, cujos dados de pesquisas demonstram a violência que recai sobre as populações negras no Brasil. Desta forma, enquanto elemento estrutural, o racismo está presente em toda a sociedade, permeando os processos e espaços educativos, especialmente através dos currículos, fato que passa muitas vezes despercebido, o que colabora para o silenciamento e invisibilidade do negro nos ambientes escolares e a consequente reprodução das desigualdades. Neste sentido, este trabalho busca contribuir para a desestabilização da lógica que naturaliza os silêncios em torno da questão racial negra no currículo escolar, estimulando novos olhares e novas práticas em favor do enfrentamento ao racismo no chão das escolas.

Os estudos realizados, à luz do pensamento decolonial, demonstraram que as situações de racismo e condições de marginalização que os sujeitos negros vivenciam atualmente estão estritamente vinculadas ao passado colonial, cujos efeitos chegam aos dias atuais e atravessam as diversas dimensões da vida pessoal, social e institucional, por meio da colonialidade, emergente do colonialismo moderno, que estabeleceu o capitalismo como padrão de sociabilidade mundial e modelo de civilização universal, a partir da ideia de raça. A racialização da população mundial possibilitou, deste modo, a sua hierarquização, conferindo superioridade ao homem branco europeu e inferioridade aos sujeitos colonizados, dentre eles, os negros, e com isso a sua desumanização. Nesse contexto, a diferença colonial, fundamentada na raça, foi produzida – e reproduzida historicamente – para justificar as lógicas de exploração do capital, alicerçadas no racismo, sendo hoje expressada no/pelo neoliberalismo. Raça e racismo são, portanto, elementos constituintes das relações de poder e dominação, próprias do desenvolvimento do sistema capitalista desde seus primórdios, e reforçadas no colonialismo.

Destarte, o padrão de poder moderno colonial europeu constituiu a Europa e o homem branco como referências para raça, cultura, ciência, conhecimento, saberes, história, tempo, religião, estética, etc., considerados universais, enquanto as demais regiões colonizadas e povos subalternizados foram desqualificados, rotulados como selvagens, atrasados, incivilizados, sendo desprezados os seus modos de ser, viver, pensar e conceber o mundo. A



colonialidade do poder, do ser e do saber endossa, pois, esse paradigma moderno, referendado pela racialização e racionalização, o qual ainda se faz presente, muitas vezes de forma naturalizada, operando em favor da manutenção das hierarquias de poder e dos interesses hegemônicos capitalistas. Assim, no âmbito educacional, especialmente a colonialidade do saber exerce forte influência sobre os currículos escolares, o que impacta diretamente na vida dos sujeitos negros que carregam as marcas dolorosas da herança colonial, pelo apagamento ou descaracterização de suas histórias, memórias, epistemes, saberes, concorrendo para sua desvalorização e conseqüente reprodução do racismo no contexto escolar.

A análise do Documento Curricular Referencial de Mirante permitiu confirmar esta realidade de apagamento dos negros nos currículos escolares oficiais, tendo em vista que estes sujeitos continuam invisibilizados, constatando, dessa forma, que a colonialidade está incorporada nos sistemas educacionais brasileiros, inclusive atuando fortemente nas recentes políticas curriculares nacionais, de cunho neoliberal. Tais políticas, que estabelecem as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao referendarem uma educação pautada em competências articuladas principalmente às demandas imediatas do mercado de trabalho, têm como alvo resultados educacionais balizados pela padronização das avaliações externas, e isso conduz à priorização de determinados conteúdos curriculares, considerados universais – e por isso mais importantes –, o que leva à homogeneização do conhecimento, desconsiderando, na prática, a diversidade dos sujeitos e a pluralidade dos saberes. Assim, mesmo utilizando o discurso da inclusão, da diversidade e da igualdade, ao se ajustar a essa pedagogia por competências determinada pela BNCC, o currículo acaba reproduzindo as desigualdades sociais, camuflando as diferenças, sufocando as questões raciais e silenciando as vozes de diversos sujeitos ao longo da história do Brasil, excluindo-os do projeto hegemônico de nação, como é o caso dos negros.

Nesse viés, os resultados da pesquisa indicaram que o currículo de História dos Anos Finais do Ensino Fundamental está organizado no DCRM em conformidade com a BNCC, e também com o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), apoiado nas competências e habilidades pré-estabelecidas, apresentando uma estrutura predominantemente assentada no paradigma do conhecimento moderno, configurada pelo modelo cartesiano, quadripartite, com o tempo histórico fragmentado de acordo com a lógica da periodização linear, que coloca a cultura ocidental como referência para o processo histórico. Desse modo, mesmo sendo listados alguns conteúdos referentes à África e às populações negras, tais temáticas aparecem de forma desarticulada, despolitizada, na maioria das vezes reduzidas a questões culturais, tendo suas narrativas partindo, geralmente, de uma perspectiva

eurocêntrica. Observou-se também que não há destaque para a história, a cultura e a memória dos sujeitos negros locais, embora tenha se verificado que a maioria desses sujeitos, inclusive estudantes, se autodeclara negra. Portanto, a referida organização curricular contribui para o silenciamento da questão racial e a manutenção da invisibilidade do negro no ensino de História da referida etapa.

Diante desse quadro, e tendo em vista que o currículo não é neutro, mas conflituoso e produto de muitas disputas ideológicas e interesses políticos, econômicos, dentre outros, esta pesquisa apontou para a necessidade de problematizar as marcas impregnadas pela colonialidade nos documentos curriculares, quebrar silêncios e indicar caminhos possíveis, que favoreçam a visibilidade dos sujeitos negros e uma educação antirracista nos espaços escolares. Nesta perspectiva, indicou-se a prática de uma pedagogia decolonial, com base na interculturalidade crítica, acreditando que é possível transgredir o paradigma de conhecimento moderno, pensar um ensino de história distinto do que é oferecido, fazer de outros modos, partir de novos enfoques, olhares, a partir e através dos sujeitos racializados, valorizar suas subjetividades, oportunizar suas vozes, ouvir os seus gritos. Tais pressupostos teórico-metodológicos propõem uma educação e um ensino que desestabilizem a geopolítica do conhecimento e a monocultura do saber, reconheçam as diferenças e mexam na ferida colonial, desenvolvendo uma educação que tenha um princípio equânime do ponto de vista epistêmico e social, a partir de relações e processos horizontalizados, não hierarquizados, tratando todos os saberes e sujeitos com a relevância que historicamente lhes cabe.

Desse modo, considerou-se que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, fruto de lutas e conquistas sociais, a partir da Lei Federal 10.639/03, oferecem subsídios que podem contribuir, como brechas decoloniais, para um ensino de história mais crítico no que se refere à questão racial, mais plural, diverso, intercultural, humanizador e emancipatório. Reforçou-se que as referidas Diretrizes não encerram as possibilidades do trato da questão racial nas escolas, mas sinalizam novas abordagens e alternativas para trabalhar com temáticas negras para além da perspectiva eurocêntrica e não apenas de forma isolada ou estereotipada, mas que seja um trabalho contínuo e crítico. Enfim, as Diretrizes apresentam um caráter decolonial e intercultural, na medida em que buscam valorizar as relações étnico-raciais no contexto das lutas de classes, e garantir aos negros o direito à dignidade, ao passado, ao presente e ao futuro, assegurando, neste sentido, uma educação antirracista, de efetiva qualidade, assentada nos direitos humanos.

Partindo, então, do reconhecimento de que o racismo atravessa a história do Brasil e é

estrutural na sociedade, fazendo-se presente nos espaços e processos educacionais, considera-se imperativo que a escola e o ensino desempenhem bem o seu papel social, crítico, político, adotando uma postura antirracista, decidida e concreta, de enfrentamento a toda e qualquer forma de discriminação. Para tanto, isso exige começar por problematizar e repensar o seu currículo, desnaturalizá-lo, decolonizá-lo, desconstruir verdades prontas, visões unívocas, para construir novas possibilidades que agreguem, de fato, valores democráticos, pluridiversos e práticas docentes efetivas de combate às desigualdades. Assim, a partir de uma demanda do chão da escola, julgou-se necessário elaborar, como produto de toda a experiência adquirida com este trabalho, uma proposta que atendesse a essa expectativa de mudança de olhar em relação ao currículo e ao ensino, e demonstrasse que novos mundos são possíveis, que mesmo em meio a tantas pressões e frustrações vividas pela escola e pelos professores, e ainda diante do sentimento de desumanização e desvalorização do seu trabalho, é preciso e é possível sonhar, não perder a essência do fazer docente, esperar.

Acreditando, portanto, na viabilidade de um trabalho formativo com professores de História, mas pela relevância, estendido aos demais professores do Ensino Fundamental Anos Finais, no intuito de romper os silêncios em torno da questão racial negra e da invisibilidade dos sujeitos negros no currículo escolar de Mirante, a partir da mobilização de conceitos e conhecimentos sócio-históricos, propôs-se a realização de quatro encontros formativos, através de oficinas denominadas “Encontros Decoloniais Antirracistas”, com o tema “Rompendo silêncios e semeando esperanças: os sujeitos negros no currículo escolar”. Espera-se que a execução da proposta de fato rompa os silêncios, provoque indignação e semeie esperanças, sensibilizando os participantes quanto à necessidade e urgência do trato da questão racial nas salas de aula e de novos olhares em direção aos sujeitos negros, tão invisibilizados no currículo, mas presentes em maioria no chão das escolas. Espera-se, ainda, que os encontros decoloniais possam contribuir para mudanças de postura e que os participantes sejam verdadeiros multiplicadores de práticas antirracistas nos espaços escolares e fora deles – já que a escola não está acima das contradições da sociedade em que existe –, que ouçam os gritos, gritem, que enxerguem e dissipem as sombras da colonialidade e do racismo pelas brechas decoloniais, que semeiem pequenas esperanças nas fissuras do rígido terreno dos currículos e assim, nos lugares onde tantas vezes se encontram tristeza e morte, façam brotar alegria e vida.

Enfim, diante da árdua, mas frutífera experiência vivenciada no Mestrado Profissional em Ensino de História, não há como negar que escolher como tema de pesquisa falar sobre silenciamento, invisibilidade e racismo mexe primeiramente com as feridas carregadas dentro

de si, com as marcas do privilégio da branquitude, desconstrói interiores para reconstruir exteriores. Já não há mais como ser do mesmo jeito e fazer das mesmas maneiras. Outros mundos se tornaram possíveis. Ensinar história é poder contribuir com a feitura desses novos mundos, com a existência, resistência e “re-existência” de sujeitos outros. É esperar. É esperar-se. É semear!

## REFERÊNCIAS

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das "Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana": uma conversa com historiadores. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v. 21, p. 5-20, 2008.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte, MG: Letramento, 2018.

APPLE, Michael. *Ideologia e Currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BAHIA. *Documento Curricular Referencial da Bahia para Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2020. 484p.

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BENTO, Maria Aparecida da Silva. *Pactos Narcísicos no Racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público*. 2002. 176f. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

\_\_\_\_\_. Notas sobre a branquitude nas instituições. *Violência e sociedade: o racismo como estruturante da sociedade e da subjetividade do povo brasileiro*. São Paulo: Escuta, p. 115-136, 2018.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. *Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1, p. 15-24, 2016.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. *Estudos avançados*, v. 32, p. 127-149, 2018.

BORGES, Jorgeval Andrade. *A vez da História da África? O ensino de história africana em escolas públicas da Bahia*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Salvador, 2014. 316 f.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96 – 24 de dez. 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998. Disponível em <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 16/08/2022.

BRASIL. *Lei n. 10.639/03, de 09 de janeiro de 2003*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Brasília, DF, 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP 3/2004*. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, 2004.

BRASIL. *Lei n. 11.645/2008, de 10 de março de 2008*. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, MEC/Brasil, 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 21/04/2022.

CAIMI, Flávia Eloisa. *Base Nacional Comum Curricular*. Parecer sobre o documento de História. 2015. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Flavia\\_Eloisa\\_Caimi.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Flavia_Eloisa_Caimi.pdf)>. Acesso em 23/08/2022.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. *Revista Diálogo Educacional*, v. 10, n. 29, pág. 151-169, 2010.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. *Revista Espaço do Currículo*, João Pessoa, v. 13, p. 678-86, 2020.

CASTRO-GÓMEZ Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, Edgardo (coord.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, p. 80-87, 2005.

CÉSAIRE, Aimé. *Discurso sobre o colonialismo*. Lisboa: Sá da Costa Editora, 1978.

CRUZ, Danilo Bandeira dos Santos; MARCASSA, Luciana Pedrosa. A refuncionalização do Estado e a política da Base Nacional Comum Curricular no processo de atualização das estratégias de dominação burguesa. *Revista Binacional Brasil-Argentina: Diálogo entre as ciências*, v. 9, n. 02, p. 136-155, 2020.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. *Tempo*, v. 12, p. 100-122, 2007.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (coord.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, p. 24-32, 2005.

FANON, Frantz. *Os Condenados da Terra*. São Paulo: Civilização Brasileira, v. 42, 1968. \_\_\_\_\_. *Pele negra máscaras brancas*. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERRAZ, Ana Emília de Quadros. Cidades pequenas no Território de Identidade do Sudoeste Baiano. *Geopauta*, v. 4, n. 2, p. 31-52, 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Esperança: reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & senzala*. 48ª ed. São Paulo: Global, 2003.

GARRIDO, Mírian Cristina de M. *Nas constituições dos discursos sobre afrobrasileiros: uma análise histórica da ação dos militantes negros e dos documentos oficiais voltados a promoção do negro brasileiro (1987-2010)*. 2017. 310 f. Tese de Doutorado. FCL - UNESP, Assis.

GIROUX, Henry. *Pedagogia radical*. Subsídios. São Paulo: Cortez, 1983.

GOODSON, Ivor. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1997

\_\_\_\_\_. *Currículo: teoria e história*. 13ª ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. *Superando o racismo na escola*, v. 2, p. 143-154, 2005.

GOMES, Nilma Lino (Org.). *Um olhar além das fronteiras – educação e relações raciais*. 1ª ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha B. Gonçalves. *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. 3ª ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. In: FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexandra Borges (Org.). *Relações étnico-raciais e Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza, 2011. p. 39-59.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. *Educação & Sociedade*, v. 33, p. 727-744, 2012a.

\_\_\_\_\_. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012b.

\_\_\_\_\_. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. (Orgs.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 223-246.

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

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Raça e os estudos de relações raciais no Brasil. *Novos Estudos CEBRAP*, v. 54, p. 147-156, 1999.

\_\_\_\_\_. *Classes, raças e democracia*. 1ª ed. São Paulo: Ed. 34, 2002.

\_\_\_\_\_. Entrevista com Carlos Hasenbalg. *Tempo social*, v. 18, n. 2, p. 259-268, 2006.

\_\_\_\_\_. *Racismo e antirracismo no Brasil*. 3ª ed. São Paulo: Ed. 34, 2009.

HAIDER, Asad. *Armadilha da identidade: raça e classe nos dias de hoje*. S. Paulo: Veneta, 2018.

HALL, Stuart. *A identidade cultural da pós-modernidade*. São Paulo: DP&A, 2006.

IVO, Isnara Pereira. *O Anjo da Morte contra o Santo Lenho: poder, vingança e cotidiano no sertão da Bahia*. Edições Uesb, 2004.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, Edgardo (coord.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, p. 8-23, 2005.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2017.

MACEDO, Elizabeth. *Currículo, identidade e diferença: articulações em torno das novas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica*. Rio de Janeiro, 2011. Projeto de Pesquisa (2011-2014).

\_\_\_\_\_. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, jan./mai. p. 39-58, 2019.

MAGALHÃES, Livia Diana Rocha de; ALMEIDA, José Rubens Mascarenhas de. Relações simbióticas entre Memória, ideologia, História e Educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; CASIMIRO, Ana Palmira Bittencourt; MAGALHÃES, Livia Diana Rocha de. (Org.). *História, Memória e Educação*. São Paulo: Alínea, 2011.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre a colonialidade do ser: contribuições para o desenvolvimento de um conceito. *A virada decolonial*. Reflexões para uma diversidade epistêmica para além do capitalismo global, p. 127-167, 2007.

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

\_\_\_\_\_. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. *Revista brasileira de ciências sociais*, v. 32, 2017.

MIRANDA, Claudia; RIASCO, Fanny Milena Quiñones. Pedagogias decoloniais e interculturalidade: desafios para uma agenda educacional antirracista. *Educação em Foco*, p. 545-572, 2016.



MIRANTE. *Documento Curricular Referencial de Mirante*. Prefeitura Municipal de Mirante. Secretaria Municipal de Educação, Esporte, Cultura e Lazer. 2020, 469p.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, p. 17-44, 2007.

MOURA, Clóvis. *Sociologia do negro brasileiro*. São Paulo: Ática, 1988.

\_\_\_\_\_. O racismo como arma ideológica de dominação. *Revista Princípios, São Paulo*, n. 34, p. 28-38, 1994.

\_\_\_\_\_. *Dialética radical do Brasil negro*. 2ª ed. São Paulo: Anita, 2014.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. Uma Abordagem Conceitual das Noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia IN: BRANDÃO, André Augusto P. *Programa de Educação Sobre o Negro na Sociedade Brasileira*, Ed. EDUFF, Rio de Janeiro, 2004.

MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o Racismo na Escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NASCIMENTO, Abdias. *O genocídio do negro no Brasil*. Processo de um racismo mascarado. Editora paz: Rio de Janeiro, 1978.

OLIVEIRA, Dennis de. *Racismo estrutural: uma perspectiva histórico-crítica*. São Paulo: Dandara Editora, 2021.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte: UFMG, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; FREITAS, Itamar. Base Nacional Curricular Comum: Caminhos percorridos, desafios a enfrentar. In: CAVALCANTI, Erinaldo et al. *História: Demandas e desafios do tempo presente – Produção acadêmica, ensino de História e formação docente*. São Luís: Editora da UFMA, 2018, p. 49-63.

PAIM, Elison Antonio; ARAÚJO, Helena Maria Marques. O pensamento decolonial no horizonte de combate à violência epistemológica e. *Intellèctus*, v. 20, n. 1, p. 16-33, 2021.

PEREIRA, Nilton Mullet; RODRIGUES, Mara Cristina de Matos. BNCC e o passado prático: temporalidades e produção de identidades no ensino de história. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 26, n.107, 2018.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Clacso, 2005. p. 107-130.

\_\_\_\_\_. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa, MENESES, Maria de Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina. SA, 2009. p. 73-117.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural: In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs.). *Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. 1995. p. 82-113.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, AIP. O que são os conteúdos do ensino. *Compreender e transformar o ensino*, v. 4, 1998, p. 149-195.

SAID, Edward W. *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SANT'ANA, Antonio Olímpio. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*. 2a. ed. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 39-67.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 159-189.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma pedagogia do conflito. *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, p. 15-33, 1996.

\_\_\_\_\_. Uma concepção multicultural de direitos humanos. *Lua Nova: revista de cultura e política*, p. 105-124, 1997.

\_\_\_\_\_. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos estudos CEBRAP*, p. 71-94, 2007.

SCHUCMAN, Lia. Branquitude e privilégio. *Violência e Sociedade: o racismo como estruturante da sociedade e da subjetividade do povo Brasileiro*. 1ed. São Paulo: Editora Escuta, v. 1, p. 137-150, 2018.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Racismo no Brasil: quando inclusão combina com exclusão. *Cidadania, um projeto em construção: minorias, justiça e direito*. São Paulo: Claro Enigma, p. 94-107, 2012.

SILVA, Marco A.; FONSECA, Selva G. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 31, nº 60, p. 13-33 – 2010.

SILVA, Petronilha Beatriz. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *Educação*, v. 30, n. 63, p. 489-506, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. Apresentação. In: GOODSON, I. *Currículo: Teoria e história*. 13ª ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

SOUSA, Maria Aparecida Silva de. *A Conquista do Sertão da Ressaca: povoamento e posse da terra no interior da Bahia*. Edições Uesb, 2001.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: UFMG, 2010.

WALLERSTEIN, Immanuel. La creación del sistema mundial moderno. In: BERNARDO, L. *Un mundo jamás imaginado*. Bogotá: Editorial Santillana, 1992.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

WALSH, Catherine (Ed.). Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo II. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2017.

WALSH, C.; OLIVEIRA, L. F. de; CANDAU, V. Colonialidade e Pedagogia Decolonial: Para pensar uma educação outra. *Arquivos Analíticos de Políticas educativas*, v. 26, n. 83, 2018.

**APÊNDICE**

Proposta de Encontros Formativos

**ROMPENDO SILÊNCIOS E SEMEANDO ESPERANÇAS:**

Os sujeitos negros no Currículo Escolar

**Encontros Decoloniais Antirracistas****❖ Ementa**

Colonialidade, racismo e currículo escolar. Os sujeitos negros no currículo escolar de Mirante. O lugar do negro na proposta curricular de História para os Anos Finais do Ensino Fundamental. O racismo no Brasil e nos processos educacionais. Racismo estrutural, preconceito racial, discriminação racial. Branqueamento, branquitude e mito da democracia racial. Diversidade e diferença, igualdade e desigualdade. Educação Antirracista. Pedagogia Decolonial. Interculturalidade Crítica. A Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

**❖ Apresentação da Proposta**

A presente proposição é fruto da pesquisa realizada junto ao Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, *campus* de Vitória da Conquista - BA, cuja dissertação se intitula: Rompendo silêncios: sujeitos negros e o Currículo no Ensino de História do município de Mirante - Bahia. A partir do estudo do Documento Curricular Referencial de Mirante (DCRM), com foco na proposta curricular de História, constatou-se a invisibilidade dos sujeitos negros no referido documento e a ausência de maiores enfoques na questão racial negra, o que reflete as marcas da colonialidade e contribui para a manutenção e reprodução do racismo nos espaços escolares e na sociedade.

Diante desta constatação, levando em conta que a maioria da população de Mirante, bem como dos estudantes da rede municipal se autodeclara negra, e considerando que há um silenciamento em torno desta problemática, julgou-se necessário elaborar uma proposição formativa com professores, que vise desnaturalizar o currículo e desestabilizar o paradigma eurocêntrico, encorajando novas práticas de ensino e posturas docentes que visibilizem e valorizem os sujeitos negros. Assim, esta proposta tem por finalidade criar espaços dialógicos com professores de História e demais áreas, oportunizando discutir conceitos

intrínsecos ao processo histórico de origem do racismo, sua existência estrutural na sociedade e repercussão nos processos educacionais, visando assim uma educação antirracista, com base em uma pedagogia decolonial e intercultural crítica (WALSH, 2009, 2017). A proposta está situada, portanto, no âmbito da formação continuada de professores, entendendo esta enquanto processo permanente de reflexão do exercício docente (FREIRE, 2004), e foi organizada em quatro encontros formativos, através de oficinas denominadas “Encontros Decoloniais Antirracistas”, com duração prevista de quatro horas cada encontro, totalizando uma carga horária de dezesseis horas. O título do 1º encontro (Sombras) foi inspirado em Walter Mignolo (2017) e os títulos do 2º, 3º e 4º encontros, (Gritos, Brechas e Sementes) foram inspirados em Catherine Walsh (2017), autores da decolonialidade.

Cada encontro será organizado em três momentos básicos: o primeiro destinado a abordagens temáticas e reflexões dialogadas; o segundo dedicado a análises, partilhas e proposições em grupos de discussão; e o terceiro indicado para a socialização das análises e apresentação de proposições sugeridas. Tais momentos serão enriquecidos com atividades e dinâmicas de acolhimento e integração dos participantes, e se utilizarão de vários recursos como textos, imagens, vídeos, músicas, dentre outros, que melhor ajudarão a pensar criticamente acerca das temáticas abordadas. Ao final dos encontros, os participantes deverão elaborar um plano de intervenção com ações direcionadas a uma Educação Antirracista.

Espera-se que esses encontros formativos contribuam para pensar e construir currículos outros no chão das escolas, que garantam, de fato, a existência de todos, em especial, dos sujeitos negros, os quais por tanto tempo foram apagados da história e invisibilizados nos espaços educacionais.

#### ❖ **Objetivo geral**

Refletir sobre a questão racial negra no Currículo Escolar de Mirante, propondo novos olhares e práticas de ensino, com base na Pedagogia Decolonial e Interculturalidade Crítica, visando uma Educação Antirracista.

#### ❖ **Objetivos específicos**

- Discutir os conceitos de colonialidade, racismo e currículo escolar, estabelecendo relações entre os mesmos;

- Compreender como se deu o processo de invenção da “raça” e produção do racismo, refletindo acerca dos seus impactos nos dias atuais;
- Analisar o Documento Curricular Referencial de Mirante, identificando os aspectos de colonialidade e racismo presentes na Proposta Curricular dos Anos Finais do Ensino Fundamental;
- Refletir criticamente acerca de situações cotidianas e dados do racismo brasileiro, caracterizando-o como Racismo Estrutural;
- Diferenciar racismo, preconceito racial e discriminação racial;
- Refletir sobre os conceitos de branqueamento, branquitude e mito da democracia racial;
- Mapear situações de racismo nos espaços escolares, nas realidades locais e nacionais, propondo formas de intervenção a partir da prática docente;
- Entender os pressupostos da Pedagogia Decolonial e da Interculturalidade Crítica;
- Definir Educação Antirracista;
- Revisitar a Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana;
- Elaborar planos de aula na perspectiva decolonial, intercultural e antirracista;
- Construir coletivamente um plano de intervenção, com ações voltadas a uma Educação Antirracista.

#### ❖ **Metodologia**

- Exposições temáticas dialogadas;
- Análise de documentos e dados educacionais;
- Rodas de conversação;
- Partilhas de experiências;
- Apresentação cultural;
- Atividades dinâmicas para reflexão e integração;
- Elaboração de planos de aula;
- Construção coletiva de Projeto de Intervenção;
- Socialização de ideias e proposições.

#### ❖ **Recursos**

- Espaço físico

- TV
- Som
- Notebook
- Textos diversos
- Documentos Educacionais
- Materiais diversificados (papel ofício, canetas, lápis, borracha, cartolina, tesoura, etc.)

#### ❖ **Avaliação**

Ao final de cada encontro, os participantes serão incentivados a partilharem suas experiências e impressões, oralmente ou por escrito, sendo o último momento avaliado através de um pequeno relato acerca das experiências vivenciadas, se foram válidas para mudanças de pensamentos e posturas quanto ao tratamento da questão racial nos currículos, com críticas e sugestões, se houverem. Este trabalho não pretende avaliar o professor, mas os resultados serão observados a partir do seu envolvimento e criticidade durante os debates e, especialmente, no cotidiano escolar, tendo como indicador, a visibilidade dos sujeitos negros.



## Primeiro Encontro Decolonial Antirracista: Sombras

*Não venho armado de verdades decisivas. Minha consciência não é dotada de fulgurâncias essenciais. Entretanto, com toda a serenidade, penso que é bom que certas coisas sejam ditas.*

Frantz Fanon

➤ Fortalecendo e dando sentido ao encontro: Ubuntu: “Eu sou porque nós somos!”

Acolhimento: Leitura do texto abaixo e partilha dialogada acerca da mensagem apresentada.

Reflexão: Diante dos valores capitalistas, individualistas e competitivos que cercam e sufocam o ser humano, experimenta-se na filosofia africana o sentido da humanidade, coletividade e solidariedade, para seguir juntos, de mãos dadas, na corrida por dias melhores! É o que propõem os Encontros Decoloniais Antirracistas.



Um antropólogo estava estudando os usos e costumes da tribo Ubuntu e, quando terminou seu trabalho, teve que esperar pelo transporte que o levaria até o aeroporto de volta pra casa. Como tinha muito tempo ainda até o embarque, ele propôs, então, uma brincadeira para as crianças, que achou ser inofensiva. Comprou uma porção de doces e guloseimas na cidade, colocou tudo num cesto bem bonito com laço de fita e colocou debaixo de uma árvore. Aí ele chamou as crianças e combinou que quando ele dissesse “já!”, elas deveriam sair correndo até o cesto e a que chegasse primeiro ganharia todos os doces que estavam lá dentro. As crianças se posicionaram na linha demarcatória que ele desenhou no chão e esperaram pelo sinal

combinado. Quando ele disse “Já!”, instantaneamente, todas as crianças se deram as mãos e saíram correndo em direção à árvore com o cesto. Chegando lá, começaram a distribuir os doces entre si e a comerem felizes. O antropólogo foi ao encontro delas e perguntou por que elas tinham ido todas juntas se uma só poderia ficar com tudo que havia no cesto e, assim, ganhar muito mais doces. Elas simplesmente responderam: – Ubuntu, tio. Como uma de nós poderia ficar feliz se todas as outras estivessem tristes? Ele ficou pasmo. Meses e meses trabalhando nisso, estudando a tribo e ainda não havia compreendido, de verdade, a essência daquele povo. Ou jamais teria proposto uma competição, certo?

Ubuntu significa: “Eu sou porque nós somos” ou, em outras palavras, “Eu só existo porque nós existimos”. “Como uma de nós poderia ficar feliz se todas as outras estivessem tristes?” A resposta singela da criança, é profunda e vital, pois está carregada de valores como respeito, cortesia, solidariedade, compaixão, generosidade, confiança – enfim, tudo aquilo que nos torna humanos e garante uma convivência harmoniosa em sociedade.

Ubuntu é uma palavra existente nas línguas zulu e xhosa, faladas na África do Sul, que exprime um conceito moral, uma filosofia, um modo de viver que se opõe ao narcisismo e ao individualismo tão comuns em nossa sociedade capitalista neoliberal. Pode ser uma alternativa ecológica para uma convivência social e planetária pautada pelo altruísmo, fraternidade e colaboração entre os seres humanos.

Fonte: Blog: Ensinar História - Joelza Ester Rodrigues. Disponível em: <<https://ensinarhistoria.com.br/ubuntu-o-que-a-africa-tem-a-nos-ensinar/>> Acesso em: 10/09/2022.

### ➤ Por que “Sombras”?

Esta denominação foi inspirada em Walter Dignolo (2017), que considera a colonialidade como constitutiva da modernidade, sendo o seu lado mais escuro. Segundo este autor, enquanto a Europa moderna celebrava as conquistas da civilização ocidental, no contexto do colonialismo, vidas humanas, racializadas, eram naturalmente inferiorizadas e descartadas. O colonialismo passou, mas a colonialidade chega aos dias atuais como sombras que escurecem diversos cenários, fazendo prevalecer as lógicas do capital, alicerçadas na racialização e racionalização modernas, sendo deste modo, reprodutoras do racismo. Um desses cenários é o educacional. Assim, é preciso perceber as sombras, para dispersá-las. É preciso repensar o passado, problematizar o presente. É preciso, parafraseando Fanon (2008), que certas coisas sejam ditas.

## Abordagem temática

### Parte I: Colonialidade, Racismo e Currículo Escolar

Procedimento: A pessoa mediadora do encontro inicia com uma sondagem aos participantes acerca de seus conhecimentos prévios sobre colonialidade, racismo e currículo escolar.

Questões norteadoras:

- ✓ Você já ouviu falar em Colonialidade? Caso seja positiva a resposta, o que você sabe sobre esse conceito?
- ✓ O que é raça? Como se originou o racismo?
- ✓ Como você compreende o currículo escolar?
- ✓ Que relações podem ser feitas entre colonialidade, racismo e currículo escolar?

A partir das respostas, a mediadora apresenta, com uso de slides, uma breve explanação sobre os referidos conceitos, explicando a conjuntura na qual surgiu a ideia de raça e por consequência o racismo. Possivelmente, os participantes irão se reportar a situações de racismo na atualidade, então poderão ser feitas pontes entre suas ideias prévias e o contexto histórico no qual foi inventada a diferença colonial, provocando assim reflexões acerca das atuais condições de marginalização e desigualdades vivenciadas pelos sujeitos negros na sociedade brasileira, inclusive nos processos educacionais. Entendidos os conceitos de colonialidade, racismo e currículo escolar, pode-se pensar a relação entre eles, demonstrando que a invisibilidade dos sujeitos negros no currículo reflete as marcas da colonialidade e racismo presentes nos referidos processos.

### ➤ Discutindo conceitos

#### **Colonialidade**

A colonialidade é uma marca emergente do processo de colonização europeia iniciado em finais do século XV, que instituiu a Europa como centro de poder e modelo universal, e que, atravessando os tempos, chega até os dias atuais por meio de ideias, valores, cultura, maneiras de ver, pensar e organizar a sociedade, de ser, sentir e agir, individual ou coletivamente, operando em diversos âmbitos. Ela está ligada à lógica de dominação colonial e referendada pela racionalização ocidental e pela divisão racializada do trabalho, concorrendo para a inferiorização e subalternização dos povos dominados. A Colonialidade pode ser entendida, então, nas dimensões da colonialidade do poder (Quijano, 2005), pela hierarquização da raça, gênero, sexualidade, etc.; colonialidade do ser, pela desumanização dos sujeitos colonizados,

considerados inferiores; e colonialidade do saber, pela desqualificação dos conhecimentos desses sujeitos, firmando o padrão racional moderno eurocêntrico como universal.

### **Racismo**

O racismo é uma forma de classificar e discriminar fundamentada na ideia de raça, cujos sentidos contemporâneos remontam àqueles alicerçados no mundo moderno-colonial. Para entender melhor essa realidade, é importante partir da reflexão acerca da ideia de raça, categoria que, para Quijano (2005, 2009), ocupa centralidade no processo de constituição da colonialidade do poder e mundialização do sistema capitalista, pois, a partir dela, justificou-se a exploração colonial, criando novas identidades sociais e firmando novas relações de poder. Segundo Kabengele Munanga (2004), o racismo surge no contexto moderno ocidental, quando foram adotados caracteres físicos, como a cor da pele e outros traços, então associados a qualidades morais, intelectuais, psicológicas e culturais, para classificar grupos humanos em raças superiores e raças inferiores.

### **Currículo Escolar**

A palavra currículo vem do latim *curriculum*, que significa “pista de corrida”, indicando caminho, trajetória, percurso. Neste sentido, no âmbito da educação escolar, tem a ver com as formas de se pensar e organizar as trajetórias a serem percorridas pelo/pela estudante, visando alcançar os fins desejados. Assim, o conceito de currículo se trata de uma construção histórico-social elaborada ao longo do tempo, a partir de ideias, conflitos e interesses situados em diferentes momentos históricos, de sujeitos sociais historicamente definidos, bem como da concepção de educação atrelada aos mesmos. O currículo escolar não pode ser considerado, portanto, como um elemento neutro, mas compreendido, conforme Goodson (1977), enquanto um artefato social, que visa realizar determinados objetivos humanos.

 Para Aprofundar:

- GOODSON, Ivor. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1997.
- MUNANGA, Kabengele. Uma Abordagem Conceitual das Noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia IN: BRANDÃO, André Augusto P. *Programa de Educação Sobre o Negro na Sociedade Brasileira*, Ed. EDUFF, Rio de Janeiro, 2004.
- QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Clacso, 2005. p. 107-130.

### Abordagem temática

Parte II: Os sujeitos negros no currículo escolar de Mirante.

Procedimento: Depois de discutidos e relacionados os conceitos de colonialidade, racismo e currículo escolar, a mediadora indagará aos participantes quanto à possibilidade de o DCRM possuir as marcas da colonialidade e do racismo. Em seguida, apresenta os dados referentes ao perfil por cor/raça dos estudantes da rede municipal de Mirante, ano referência 2020, bem como do censo demográfico 2010, fazendo as seguintes problematizações:

- ✓ Você sabia que a população de Mirante, bem como os estudantes da rede municipal, autodeclararam-se majoritariamente negros?
- ✓ Será que esses sujeitos estão representados no Currículo Escolar de Mirante?

#### Para Pensar:

Observando os dados consolidados do perfil por cor/raça dos estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental, conforme Censo Escolar 2020, fica evidente a predominância da cor/raça negra dos estudantes da Rede Municipal de Educação de Mirante, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, perfazendo um total de 58,4%, considerando pardos e pretos, enquanto menos da metade desse percentual se identificou de cor/raça branca. Assim, é possível dizer que tais dados condizem com os números analisados acerca das características da população do município, baseados no Censo Demográfico do ano de 2010, cujo percentual de negros somava 60,6%. Ou seja, Mirante não é branco, apesar de essa ideia estar incutida na mentalidade de muitos mirantenses. Supõe-se que esta mentalidade tenha muito a ver com a colonialidade e o racismo presentes em nossa sociedade.

Quantidade de matrículas por cor/raça nos Anos Finais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Mirante, no ano de 2020, totalizando 618 estudantes:

Ano Escolar	Critério Cor/Raça considerado no Censo Escolar					
	Parda	Preta	Branca	Amarela	Indígena	Não Declarada
6º	82	00	33	01	00	13
7º	96	01	50	00	00	23
8º	77	00	39	00	00	14
9º	76	04	44	00	01	20
EJA V	25	00	08	00	00	11
Total	356	05	174	01	01	81

Percentual	57,6	0,8	28,1	0,2	0,2	13,1
------------	------	-----	------	-----	-----	------

Fonte: Tabela produzida pela autora, a partir dos dados do Censo Escolar 2020, fornecidos pela SEMEC.

### Grupos de Discussão

Procedimento: A partir das indagações acerca dos dados apresentados, propõe-se a formação de grupos de discussão, os quais terão em mãos a proposta do seu componente curricular. Recomenda-se que estes sejam formados tendo por critério a disciplina de referência. Os participantes irão, então, analisar o currículo, a partir das seguintes questões norteadoras:

- ✓ O currículo da minha disciplina contempla, de alguma forma, a questão racial?
- ✓ Os sujeitos negros estão representados na proposta? Como?
- ✓ Quais aspectos de colonialidade e racismo são identificados na proposta analisada?

### Socialização

Procedimento: Após discussões em grupo, os participantes deverão socializar suas impressões registradas durante a análise de suas propostas.

Na oportunidade, a mediadora apresenta os resultados de sua pesquisa acerca da invisibilidade dos sujeitos negros no DCRM, com foco na Proposta Curricular de História para os Anos Finais do Ensino Fundamental.

 Para Finalizar:

Cada participante receberá uma cópia do teste abaixo, que deverá ser respondido e compartilhado o resultado.

#### Educação etnocêntrica ou antirracista?

Marque um X na alternativa que corresponde à realidade de sua escola.

Em minha escola...

##### 1. A trajetória do negro é estudada...

- a. No 13 de Maio, no mês do folclore e no 20 de Novembro.
- b. Como conteúdo nas várias áreas que possibilitam tratar do assunto.
- c. Não é estudada.

**2. Acredita-se que o racismo é para ser tratado...**

- a. Pedagogicamente pela escola.
- b. Pelos movimentos sociais.
- c. Quando acontecer algum caso evidente na escola.

**3. A cultura negra é...**

- a. Estudada como rico folclore do Brasil.
- b. Um instrumento da prática pedagógica.
- c. Abordada quando vira assunto na mídia.

**4. O currículo...**

- a. Baseia-se nas contribuições das culturas europeias representadas nos livros didáticos.
- b. Constrói-se baseado na metodologia que trata positivamente a diversidade racial, visualizando e estudando as verdadeiras contribuições de todos os povos.
- c. Procura apresentar aos alunos informação também sobre os indígenas e negros brasileiros.

**5. O professor...**

- a. Posiciona-se de forma neutra quanto às questões sociais. É o transmissor de conteúdos dos livros didáticos e manuais pedagógicos.
- b. Reavalia sua prática sobre os valores e conceitos que traz introjetados sobre o povo negro e sua cultura, repensando suas ações cotidianas.
- c. Tem procurado investir em sua formação quanto às questões raciais.

**6. O trato das questões raciais...**

- a. É feito de forma mais generalizada, pois a escola não tem possibilidade de incidir muito sobre elas.
- b. É contextualizado na realidade do aluno, levando-o a fazer uma análise crítica dessa realidade, a fim de conhecê-la melhor, e comprometendo-se com a sua transformação.
- c. Não é considerado assunto para o interior da escola.

**7. As diferenças entre grupos etnoculturais...**

- a. Não são tratadas, pois podem levar a conflitos.
- b. Servem como reflexão para rever posturas etnocêntricas e comparações hierarquizadoras.
- c. São mostradas como diversidade cultural brasileira.

**8. As situações de desigualdade e discriminação presentes na sociedade são...**

- a. Ponto para reflexão de todos os alunos.
- b. Ponto para reflexão para os alunos discriminados.
- c. Instrumentos pedagógicos para a conscientização dos alunos quanto à luta contra todas as formas de injustiça social.

**9. Acredita-se que, para fortalecer o reconhecimento, a aceitação e o respeito à diversidade racial, deve-se...**

- a. Promover o orgulho ao pertencimento racial de seus alunos.
- b. Procurar não chamar a atenção para as visões estereotipadas sobre o negro em livros, produções e textos existentes no material didático.
- c. Promover maior conhecimento sobre as heranças culturais brasileiras.

**10. Quanto à expressão verbal...**

- a. Acredita-se que a linguagem usada no cotidiano escolar tem o poder de interferir nas questões de racismo e discriminação.
- b. Usam-se eufemismos para se referir ao pertencimento racial dos alunos, para não ofendê-los.
- c. A linguagem não tem influência direta nas questões raciais.

**11. Quanto ao trabalho escolar...**

- a. Alguns professores falam da questão racial na escola, em determinadas etapas do ano letivo.
- b. Existe um trabalho coletivo com a participação de todos, inclusive direção e funcionários.
- c. Existe resistência dos professores para tratar a questão racial e quanto à luta contra todas as formas de injustiça social.

**12. Quanto à biblioteca...**

- a. Existem muitos e variados livros que tratam sobre a questão racial e que contemplam alunos e professores.
- b. Existem alguns títulos de livros (dois ou três) que contemplam a questão racial.
- c. Não existe literatura que contempla a questão racial.

**13. Quanto à formação dos professores em relação à questão racial...**

- a. Ainda não tiveram oportunidade de estudar a questão.
- b. Algumas vezes no ano, fazem cursos e/ou grupos de estudo sobre a questão racial.
- c. Têm procurado incorporar o assunto em discussões, reuniões pedagógicas, grupos de estudo e momentos de formação.

**Chave de correção**

Coloque em cada questão a quantidade de pontos indicada na chave de correção. Depois some-os.



**De acordo com os pontos obtidos, identifique as características de sua escola: ela promove uma educação etnocêntrica ou antirracista?**

1.  $A - 1 B - 2 C - 0 =$

2.  $A - 2 B - 0 C - 1 =$

3.  $A - 0 B - 2 C - 1 =$

4.  $A - 0 B - 2 C - 1 =$

5.  $A - 0 B - 2 C - 1 =$

6.  $A - 1 B - 2 C - 0 =$

7.  $A - 0 B - 2 C - 1 =$

8.  $A - 1 B - 0 C - 2 =$

9.  $A - 2 B - 0 C - 1 =$

10.  $A - 2 B - 0 C - 0 =$

11.  $A - 1 B - 2 C - 0 =$

12.  $A - 2 B - 1 C - 0 =$

13.  $A - 0 B - 1 C - 2 =$

• **De 0 a 6 pontos – Sua escola está na fase da invisibilidade.**

Sua escola ainda não conseguiu caminhar quanto à questão racial. O tema ainda é tabu. Ela pensa que pode se manter neutra, sem ter nada a ver com essa questão; o silêncio foi a estratégia escolhida para isso. A população negra, que com certeza está bem representada em sua escola (levando-se em conta o IBGE 2018, ela representa 55,8% da população brasileira), é considerada invisível. Todos os alunos estão perdendo a oportunidade de formação de valores essenciais para uma convivência harmônica em sociedade. Que pena!

• **De 7 a 18 pontos – Sua escola está na fase da negação.**

O assunto racial começa a ser discutido em sua escola, mas a maioria dos professores nega a existência do racismo na sociedade e, mais ainda, no ambiente escolar. Acredita-se, também, no falso mito da democracia racial; que falar de racismo é incitar o ódio entre as raças; que as desigualdades são apenas econômicas. Mas, para “salvar” a situação, existe um ou outro professor que teima em colocar o assunto no 13 de Maio e no 20 de Novembro, não é mesmo? A cultura negra vira folclore, e a verdadeira história de resistência do povo negro não tem servido como exemplo de luta pela cidadania a todos os alunos.

- **De 19 a 24 pontos – Sua escola está na fase do reconhecimento.**

Muito bem! Sua escola está no itinerário correto! Reconhece a necessidade urgente de transformar a escola em um espaço de luta contra o racismo e a discriminação. Os alunos aprenderam conceitos e temas sobre os diferentes grupos sociais presentes na sociedade. A realidade do aluno é reconhecida e trabalhada. Projetos de trabalho sobre a questão racial são empreendidos. É um bom começo! Continuem a enfrentar esse belo desafio!

- **26 pontos – Sua escola está na fase do avanço.**

Parabéns! Sua escola avançou bastante no itinerário de construir-se verdadeiramente democrática. Visualiza com dignidade os diversos grupos que compõem nossa sociedade. Usa suas contribuições como ferramentas pedagógicas no trato da diversidade sociorracial e cultural brasileira. Certamente, os alunos negros de sua escola têm uma elevada autoestima e orgulho de seu pertencimento racial. Todos os alunos reconhecem, bem claro dentro de si, a necessidade de respeitar as diferenças e sabem que diferença não quer dizer superioridade nem inferioridade: é apenas diferença.

Fonte: <<https://www.construirnoticias.com.br/educacao-etnocentrica-ou-antirracista/>> (Adaptado). Acesso em 11/09/2022.

#### Encerramento: Avaliação

Os professores serão convidados a partilharem as impressões desse primeiro encontro, se foi válido para as suas reflexões docentes e quais as principais reflexões provocadas. Esta avaliação também poderá ser expressa em apenas uma palavra.

## Segundo Encontro Decolonial Antirracista: Gritos

*Grito, gritas, gritamos. Los decibeles, el eco y la resonancia van en crescendo. Se confunden, se comunican, se mezclan y se tejen con otros gritos...*

Catherine Walsh

### ➤ Por que “Gritos”?

Os gritos são formas de expressar o sentimento de indignação ao tempo que se clama por dignidade. Segundo Walsh (2017), os gritos exigem pensar, fazer, sentir e agir, resistindo contra todo o projeto de morte, na luta pela vida. Esta proposta apresenta os gritos nas situações concretas da vida, traduzidas pela opressão e desumanização impostas pelo racismo, mas também como ato de rompimento do silêncio, no sentido de desmascarar e denunciar o racismo velado presente na sociedade e nos espaços educacionais.

### ➤ Iniciando com alegria

Esse encontro se iniciará com uma apresentação de hip hop, movimento artístico ligado ao povo negro, especialmente o da periferia, que expressa a luta pela igualdade e a denúncia contra as desigualdades raciais. Jovens estudantes negros serão convidados para a apresentação e a fala sobre a experiência da referida arte.

Como reflexão, pode-se reforçar que a cultura e a identidade são processos dinâmicos, construções sociais em constante movimento e que expressam as formas de ser, viver e resistir de grupos diversos, nos contextos sociais do seu tempo. Manifestações como o hip hop estão presentes no meio estudantil, principalmente entre os jovens negros, mas muitas vezes inviabilizadas ou desqualificadas.

### ✚ Para saber mais:

<<https://www.camara.leg.br/noticias/619588-artistas-negros-ressaltam-importancia-do-hip-hop-no-combate-ao-racismo/>> Acesso em 12/09/2022.

### Abordagem temática

O racismo no Brasil e nos processos educacionais. Racismo estrutural, preconceito racial, discriminação racial. Branqueamento, branquitude e mito da democracia racial.

Procedimento: Após apresentação e partilhas sobre o sentido do hip hop na vida dos jovens negros, realiza-se uma abordagem acerca do racismo no Brasil, com uso de slides, partindo da análise de reportagens e dados que evidenciam situações de opressão e desigualdade sofridas por populações negras no país, oriundas do racismo, constatando que as desigualdades sociais estão estritamente ligadas à questão racial. Em seguida, mobilizam-se os conceitos de racismo estrutural, preconceito racial, discriminação racial, branqueamento, branquitude e mito da democracia racial. A intenção é fazer perceber que o racismo é estrutural e gritante na sociedade brasileira, baiana e também ressoa nos processos educacionais, mas muitas vezes é despercebido e naturalizado devido à ideia de convivência racial harmoniosa que ainda permeia o imaginário social e individual do brasileiro.

Questão norteadora:

- ✓ Como relacionar os fatos e dados demonstrados nas fontes abaixo, com a ferida do passado colonial?

Fonte 01

#### **Para mãe, João Pedro foi vítima de racismo: ‘Se fosse na Zona Sul, eles não entrariam atirando’**

Rafaela Coutinho Matos, de 36 anos, tem certeza de que seu filho, João Pedro Matos Pinto, morto aos 14 anos durante uma operação policial no Complexo do Salgueiro, em São Gonçalo, foi vítima de racismo. “Eles acham que quem mora na favela não pode ter uma casa boa, se tem uma casa boa é bandido”, conta a professora, se referindo aos policiais que invadiram o imóvel da tia do menino — uma casa com piscina no jardim —, onde João Pedro brincava com seis amigos. Após João Pedro ser baleado, ele foi levado por policiais num helicóptero. Rafaela passou as 18 horas seguintes em busca de informações sobre o filho. Ela só o veria novamente dentro de um caixão.



Fonte: Disponível em: <<https://extra.globo.com/casos-de-policia/para-mae-joao-pedro-foi-vitima-de-racismo-se-foosse-na-zona-sul-eles-nao-entrariam-atirando-24478148.html>>. Acesso em: 12/09/2022.

Fonte 02

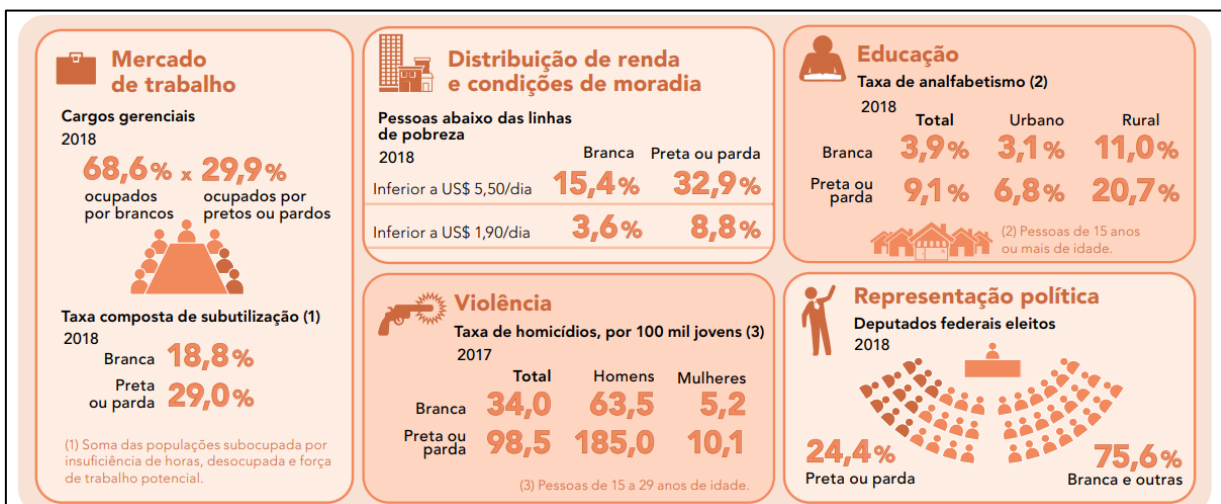
### Caso Durval Teófilo: Nossa luta cotidiana é provar que somos inocentes...

Imagine que você trabalhou o dia inteiro e que quando o seu expediente termina tudo que você quer é voltar para casa, ver sua família, ver sua filha pequena de seis anos e poder descansar um pouco. Ao chegar no portão do condomínio onde mora, você não consegue encontrar as chaves, vasculha com atenção a própria bolsa e nem percebe que uma arma está apontada na sua direção. Ouve um estampido e demora um pouco para perceber que foi atingido por uma bala. Em seguida, põe a mão mais à frente, como se aquele gesto pudesse impedir os outros disparos. Você cai no chão. E ao cair, procura entender o que está acontecendo. Grita que não é bandido, que é morador daquele condomínio. Sua vida nas mãos de um homem branco que decidiu que aquele era o momento da sua morte. É o fim. E tudo que você viveu, todas as dores e alegrias, os fracassos, os sucessos, seu casamento de 13 anos, sua consciência, tudo, tudo, se esvai em segundos. O assassinato de Durval Teófilo Filho, um homem negro de 38 anos, morto pelo sargento da marinha Aurélio Alves Bezerra que diz ter atirado porque o confundiu com o bandido escancarou mais uma vez o ódio racial a que população negra é submetida todos os dias...



Fonte: Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/opiniao/coluna/2022/02/05/notas-sobre-o-odio-o-racismo-e-a-historia-de-uma-ferida-aberta.htm>>. Acesso em: 12/09/2022.

### Fonte 03: Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil



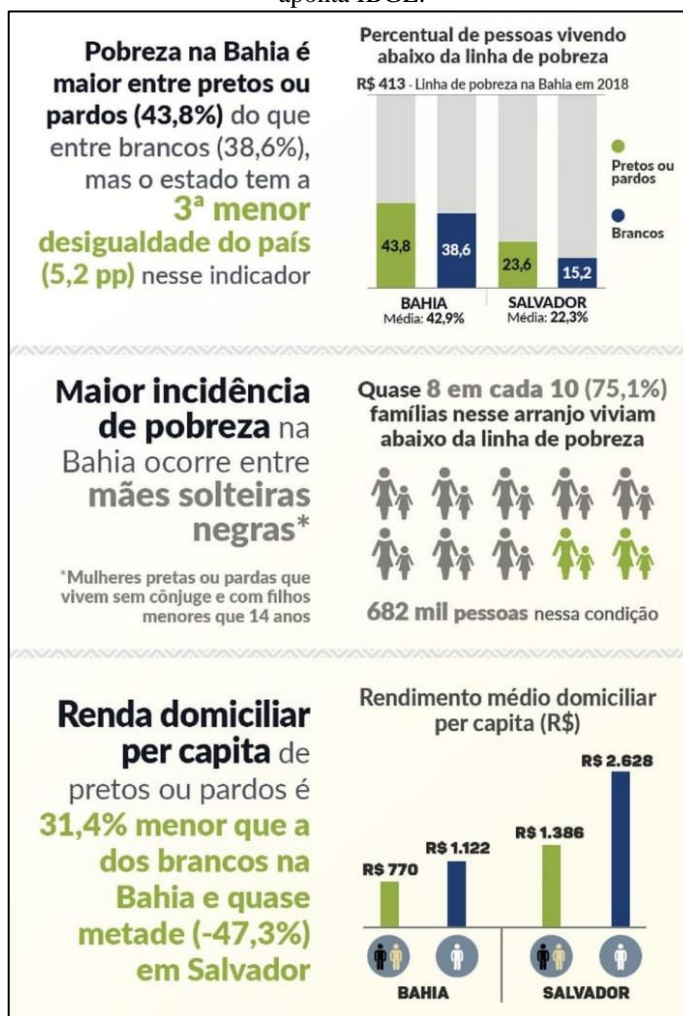
Fonte: Disponível em: <[https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf)> Acesso em 12/09/2022.

Fonte 04: As faces do racismo



Fonte: Disponível em: <<https://ilocomotiva.com.br/wp-content/uploads/2022/01/as-faces-do-racismo-2020.pdf>>. Acesso em 12/09/2022. Pesquisa por Amostra do Instituto Locomotiva, referente a junho de 2020.

Fonte 05: Pobreza na BA é maior entre pretos ou pardos e mulheres solteiras com filhos menores de 14 anos, aponta IBGE.



Fonte: Disponível em: <<https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2019/11/13/pobreza-na-ba-e-maior-entre-pretos-ou-pardos-e-mulheres-solteiras-com-filhos-menores-de-14-anos-aponta-ibge.ghtml>>. Acesso em: 12/09/2022.

Dados, referentes a 2018, são do estudo intitulado "Desigualdades Sociais por Cor ou Raça" — Foto: Divulgação/IBGE.

➤ Discutindo conceitos

### **Racismo Estrutural, discriminação racial e preconceito racial**

Em abordagem mais recente, Almeida (2018) apresenta a concepção de racismo enquanto elemento estrutural da sociedade. Para o autor, o racismo se trata de “um processo em que condições de subalternidade e de privilégio que se distribuem entre grupos raciais se reproduzem nos âmbitos da política, da economia e das relações cotidianas” (ALMEIDA, 2018, p. 27). Ao examinar o caráter sistêmico do racismo, o autor reforça que, embora interligado, este não pode ser confundido com outras categorias também associadas à ideia de raça, nem concebido de forma isolada, com base em comportamentos individuais ou apenas em ações institucionais, por exemplo, mas é parte de uma ordem social estabelecida. Assim, Almeida (2018) considera necessário pontuar diferenças entre racismo, preconceito e discriminação. O racismo é compreendido, então, como uma forma sistemática de discriminação, que gera privilégios políticos, econômicos e sociais aos grupos hegemônicos e, em contrapartida, desvantagens àqueles racializados. Por sua vez, o preconceito racial é caracterizado como juízo de valor atribuído a indivíduos racializados com base em estereótipos, enquanto que a discriminação racial acontece mediante atribuição de tratamento diferenciado a pessoas racializadas, tendo como fundamento as relações de poder. Desta forma, compreende-se que o racismo é algo mais amplo, complexo e dinâmico, um processo que se materializa como discriminação racial.

Conforme Oliveira (2021), o racismo estrutural está articulado a uma forma concreta de dominação, para fins de exploração e reprodução do capital. É entendido, então, enquanto construção sócio-histórica que faz parte de um processo global de constituição e mundialização do capitalismo. Portanto, deve ser analisado em sua materialidade, relacionando processos globais, locais, internacionais e nacionais. Nesse sentido, ele chama a atenção para as formas de interpretação do racismo, tendo em vista que este ultrapassa atitudes e comportamentos, tratando-se, portanto, de um fenômeno abrangente, que exige um projeto político concreto, lutas coletivas e processos profundos para a sua superação.

### **Branqueamento, branquitude e mito da democracia racial**

O projeto de constituição da nação brasileira foi racializado, não havendo espaço para grupos subalternizados como indígenas, negros e mestiços (SILVA, 2007). A política do embranquecimento foi, conforme Nascimento (1978) uma tentativa de frear o crescimento da

população negra no Brasil, iniciada ainda no período da escravidão, usando mecanismos como a exploração sexual da mulher negra por homens brancos, para procriação de filhos mestiços, e também pela imigração europeia, especialmente após a abolição. Assim, “[...] Desde o fim do século XIX, o objetivo estabelecido pela política imigratória foi o desaparecimento do negro através da "salvação" do sangue europeu, e este alvo permaneceu como ponto central da política nacional durante o século XX” (NASCIMENTO, 1978, p. 71, grifo do autor). O povo negro, sua história e sua cultura, considerados inferiores, eram desta forma desprezados como componentes constituintes da formação sociocultural brasileira, sendo adotados como padrões de referência os europeus. Esse pensamento fortaleceu o ideal de branquitude que permeia a mentalidade da sociedade brasileira ainda hoje, quando toma para si os ideais do branco europeu, estabelecendo “[...] a branquitude como norma inquestionável, da mesma maneira que em outras sociedades que tentam se universalizar como brancas e, portanto, herdeiras do mundo ocidental europeu” (SILVA, 2007, p. 491).

Desta forma, a branquitude é uma construção sócio-histórica e ideológica que se dá de forma relacional com aqueles considerados “outros”, diferentes, inferiores, numa teia de relações de poder, fundada na ideia de raça, naturalizando a superioridade dos brancos e conferindo-lhes privilégios. Segundo Bento (2018, p. 121), a branquitude, além de invadir o “eu” e o “nós”, inculcando nas pessoas a ideia de que ser branco é ser “normal”, invade também os espaços onde se desenrolam as relações sociais, mascarando as situações conflituosas. Assim, nas instituições, como escolas, permeadas pela branquitude, prevalecem os seus ideais como normas e padrões que, mesmo incluindo, negam as diferenças. Esse fator ideológico pode comprometer diretamente no processo de construção de relações étnico-raciais e sociais mais horizontais nos espaços escolares. Daí a necessidade do reconhecimento e desconstrução do privilégio da branquitude.

Este conceito pode ser aliado ainda ao mito da democracia racial, ideologia elaborada nas décadas de 1930 e 1940, a partir do pensamento de Freyre (2003) em sua obra “Casa-grande e senzala”, quando, em contraposição às teorias raciais que apregoavam o branqueamento, apresentou o processo de mestiçagem como um aspecto positivo da sociedade, deslocando o foco do conceito de raça para cultura. O autor concebe, nesse caso, que a sociedade brasileira se origina com base na mistura cordial das três raças, a branca, a negra e a indígena, forjando, então, uma ideia de identidade nacional caracterizada por relações amistosas entre as referidas raças, constituindo dessa forma uma democracia racial. Tal concepção, por volta da década de 1960, começa a ser avaliada como “mito”, pelo fato de que, na verdade, acabava por encobrir as contradições sociais e as desigualdades raciais. Para Munanga (1999, p. 80), o mito da



democracia racial, ao exaltar a idéia de convivência harmoniosa entre os indivíduos e grupos raciais, acaba “permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não-brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade”.

Os processos ideológicos desencadeados pelo branqueamento, branquitude e pelo mito da democracia racial ainda perduram no Brasil, configurando-se em um racismo ambíguo, pois, a sociedade brasileira sendo racista nega o racismo, ou esconde-o “por detrás de uma suposta garantia da universalidade e da igualdade das leis e que lança para o terreno do privado, e para o vizinho, o jogo da discriminação” (SCHWARCZ, 2012, p. 101). O não reconhecimento do racismo como estruturante da sociedade brasileira e presente nas experiências cotidianas, especialmente nos espaços institucionais, encobre as tensões próprias das relações humanas, raciais e de classe, naturalizando as desigualdades e dificultando a conscientização acerca das injustiças sociais provocadas pela expropriação e exploração dos sujeitos racializados. Isso implica também em atribuir responsabilidades individuais aos sujeitos envolvidos nos processos educacionais, com base na meritocracia, pelo seu sucesso ou fracasso escolar. Tais ideologias, portanto, ao mascarar a realidade, ocultando as desvantagens dos grupos subalternizados, podem comprometer no processo de uma formação cidadã crítica, emancipatória e transformadora.

 Para aprofundar:

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte, MG: Letramento, 2018.
- OLIVEIRA, Dennis de. *Racismo estrutural: uma perspectiva histórico-crítica*. Dandara Editora, 2021.
- SCHUCMAN, Lia. Branquitude e privilégio. *Violência e Sociedade: O racismo como estruturante da sociedade e da subjetividade do povo Brasileiro*. 1ed. São Paulo: Editora Escuta, v. 1, p. 137-150, 2018.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. Racismo no Brasil: quando inclusão combina com exclusão. *Cidadania, um projeto em construção: minorias, justiça e direito*. São Paulo: Claro Enigma, p. 94-107, 2012.
- O que é racismo estrutural? Desenhando. Canal Quebrando o tabu. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Ia3NrSoTSXk&t=120s>> . Acesso em: 12/09/2022.

## Grupos de Discussão

Procedimento: A partir das problematizações sobre o Racismo Estrutural no Brasil e os demais processos que lhe são intrínsecos, formam-se os grupos de discussão, os quais deverão compartilhar sentimentos e reflexões acerca dos temas abordados. Serão, então, orientados a mapear situações racistas no contexto escolar, no entorno local e na sociedade como um todo, propondo formas de intervenção nestas realidades através da prática docente.

Questões norteadoras:

- ✓ O que é, de fato, racismo estrutural? A escola está inserida nesse contexto? Como somos atingidos por esse processo?
- ✓ Quais as diferenças entre racismo, discriminação racial e preconceito racial?
- ✓ Em que medida estamos imersos nas ideologias do branqueamento, da branquitude e da democracia racial?
- ✓ Que situações de racismo podemos identificar em nossa escola, no entorno e na sociedade brasileira?
- ✓ Como podemos intervir nessas realidades a partir de práticas docentes concretas?

## Socialização

Procedimento: Após reflexões e mapeamento de situações racistas, os grupos irão socializar seus registros e expor suas proposições.

✚ Para refletir: Sobre privilégio da branquitude...

Artigo de 1988, da teórica americana Peggy McIntosh, onde ela elenca, a partir de sua experiência como mulher branca, privilégios da branquitude no dia a dia:

- Se eu desejar, consigo estar na companhia de pessoas da minha raça a maior parte do tempo.
- Posso fazer compras sozinha a maior parte do tempo, sabendo que não serei seguida ou assediada.
- Posso ligar a televisão ou abrir a primeira página do jornal e ver pessoas da minha raça amplamente representadas.
- Quando me falam da minha identidade nacional ou sobre “civilização”, sou mostrada que pessoas da minha cor fizeram do meu país o que ele é.

- Posso ter certeza que meus filhos receberão materiais curriculares que atestam a existência da raça deles.
- Se eu quiser, posso com facilidade encontrar um editor para esse artigo sobre privilégio branco.
- Posso usar cheques, cartões de crédito ou dinheiro em espécie e contar que a minha cor de pele não vai prejudicar minha aparência de rentabilidade financeira.
- Consigo proteger meus filhos a maior parte do tempo de pessoas que podem não gostar deles.
- Posso falar palavrões ou me vestir com roupas de segunda mão, ou não responder cartas [e-mails], sem que as pessoas atribuam essas escolhas à baixa moral, pobreza ou analfabetismo da minha raça.
- Posso falar em público para um grupo masculino poderoso sem colocar minha raça em julgamento.
- Posso me dar bem em uma situação desafiadora sem que digam que o crédito é da minha raça.
- Nunca sou chamado a falar em nome de todas as pessoas do meu grupo racial.
- Posso ignorar a língua e os costumes das pessoas de cor que constituem a maioria do mundo sem sentir culpa nenhuma por tal ignorância.
- Posso criticar nosso governo e falar sobre o quanto tenho medo de suas políticas e comportamentos sem ser visto como excluído culturalmente.
- Posso me sentir segura de que, quando eu pedir para falar com o responsável, vou encontrar uma pessoa da minha raça.
- Se um guarda de trânsito me pede para parar ou se um fiscal da receita auditar meus impostos, posso seguramente saber que tal decisão não ocorreu por conta da minha raça.
- Posso facilmente comprar pôsteres, cartões-postais, livros de fotos, cartões de aniversário, bonecas, brinquedos e revistas infantis com fotos de pessoas da minha raça.
- Posso ir para casa depois de reuniões de organizações às quais pertenço me sentindo acolhida, em vez de fora do meu lugar, subrepresentada numericamente, não ouvida, mantida à distância ou temida.
- Posso aceitar um emprego em um empregador que aplica ações afirmativas sem que meus colegas de trabalho suspeitem que eu tenha conseguido tal emprego por causa da raça.
- Posso escolher acomodações públicas sem temer que as pessoas da minha raça não poderão entrar ou serão destrasadas nos lugares que escolhi.

- Posso ter certeza que se eu precisar de ajuda médica ou legal, minha raça não trabalhará contra mim.
- Se meu dia, semana ou ano está indo mal, não preciso questionar se cada episódio negativo tem um subtexto racial.
- Posso escolher um corretivo ou curativo cor “da pele” e saber que ele mais ou menos vai ter o mesmo tom da minha pele.

Fonte: SCHUCMAN, Lia. Branquitude e privilégio. *Violência e Sociedade: O racismo como estruturante da sociedade e da subjetividade do povo Brasileiro*. 1ed. São Paulo: Editora Escuta, v. 1, p. 137-150, 2018.

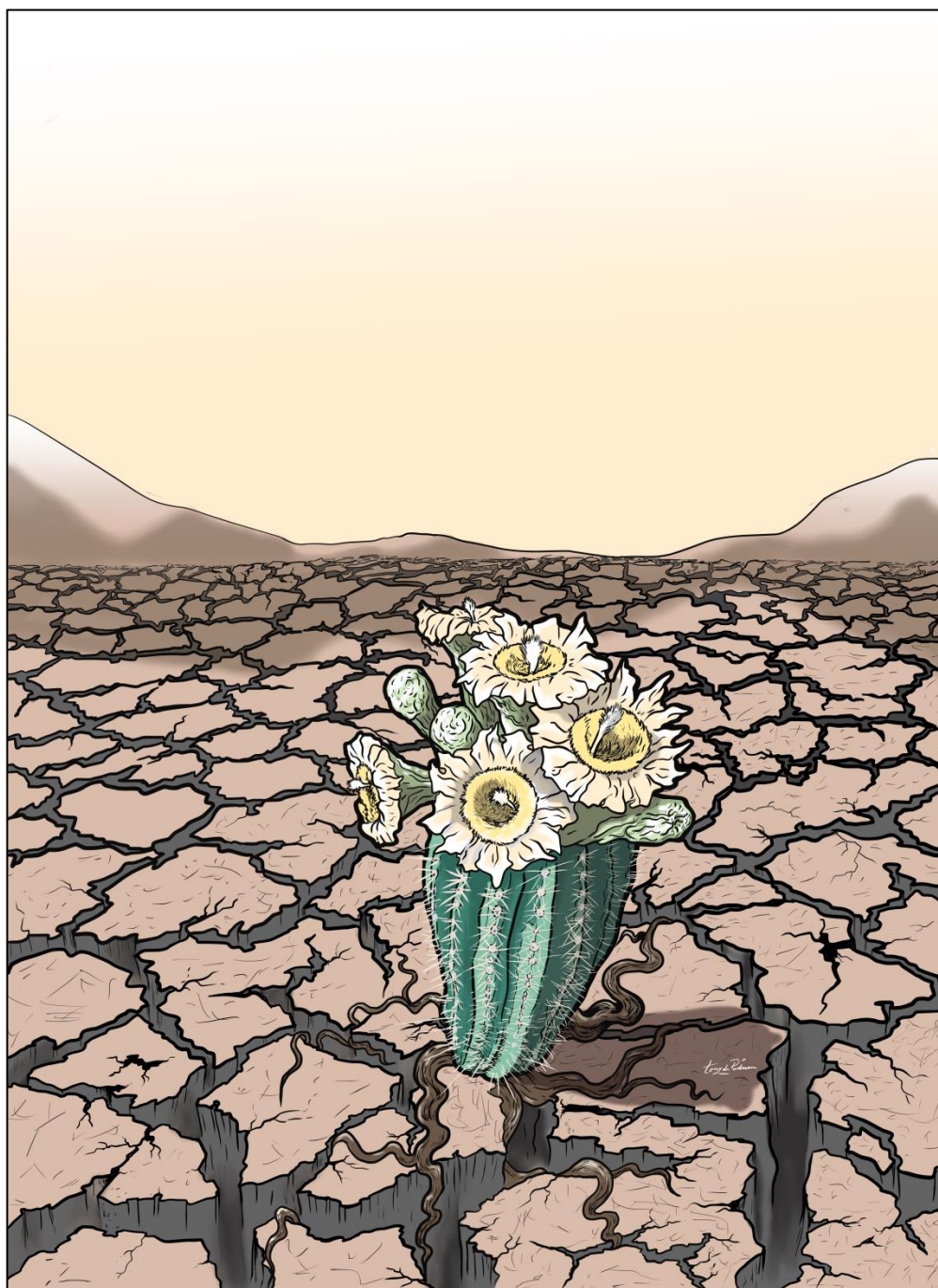
#### Encerramento: Avaliação

Os professores serão convidados a compartilharem a experiência do segundo encontro, expondo oralmente em que medida ele ajudou a romper visões estereotipadas, a desnaturalizar determinados conceitos e contextos cotidianos, especialmente nos processos escolares, e também a se indignar com as situações concretas do racismo brasileiro. Podem destacar, ainda, dentre os momentos vivenciados, o que mais chamou a atenção.

### Terceiro Encontro Decolonial Antirracista: Brechas

*Las grietas dan luz a esperanzas pequeñas.*  
Catherine Walsh

➤ Para se inspirar-se



Arte: Tony Di Pádua, professor da Rede Municipal de Ensino de Mirante - BA.

### ➤ Por que “Brechas”?

Segundo Walsh (2017), as brechas são fissuras abertas no sistema opressor, as quais dão origem a pequenas esperanças, fazendo brotar a vida e mostrando também que é possível ser, pensar, sentir, fazer e viver de outras maneiras. Assim, na prática educacional, no ensino, isso também é possível. Mas é preciso desaprender para aprender. É preciso deslocar-se do pensamento colonizado, universal, hierarquizado, para pensar e agir a partir das periferias, enxergar sujeitos outros e outras formas de conceber o mundo. É preciso posicionar-se criticamente, politicamente, resistir. É preciso decolonizar-se.

A ilustração acima diz muito sobre as fissuras e sobre a vida no contexto do povo sertanejo, da caatinga, bioma próprio de onde está situado o município de Mirante. E tem muito a ensinar. No longo período de seca que o lugar vivencia todos os anos, é possível apreciar, sobre a dureza do terreno, o verde e a vida expressos no cacto, planta muito comum da região, que nasce até sobre as pedras. A planta é, portanto, símbolo de resistência e de superação. Ela mostra, ainda, através de suas flores, que em meio aos espinhos e às feridas ardorosas causadas pelo mundo, é possível não perder a beleza e a essência da vida.

Assim, que as práticas docentes, através do ensino, da resistência, da mudança do olhar e do fazer, possam provocar muitas, fissuras, brechas, que trinquem os terrenos ressequidos e endurecidos dos currículos escolares, construindo currículos outros que enxerguem, pelas fendas abertas, aqueles sujeitos que se encontram escondidos, silenciados e invisibilizados, fazendo gerar vida e esperança.

### **Abordagem temática**

Parte I: Pedagogia Decolonial, Interculturalidade Crítica e Educação Antirracista.

Diversidade, diferença, igualdade e desigualdade.

Procedimento: A partir da ilustração de abertura deste encontro, a mediadora poderá introduzir a abordagem sobre Pedagogia Decolonial, Interculturalidade Crítica e Educação Antirracista. Para tanto, serão problematizados os conceitos de diversidade, diferença, igualdade e desigualdade, os quais são por muitas vezes utilizados nos documentos curriculares das recentes políticas educacionais, contudo, de forma abstrata, descontextualizada e despolitizada.

Questões introdutórias:

- ✓ Você conhece ou já ouviu falar sobre Pedagogia Decolonial?
- ✓ A expressão “interculturalidade crítica” aparece no DCRM quando trata da Educação Escolar Indígena. O que você entende por este conceito?

- ✓ O que é uma Educação Antirracista?
- ✓ Como podemos considerar a diversidade, diferença, igualdade e desigualdade no contexto dos currículos e na prática docente cotidiana?

Partindo das problematizações e reflexões, serão apresentados os pressupostos da Pedagogia Decolonial e da interculturalidade crítica como ferramentas potentes para abertura de brechas nos currículos e espaços escolares, constituindo-se em caminhos possíveis para uma Educação Antirracista.

#### ➤ Reforçando conceitos

##### **Decolonialidade**

A decolonialidade propõe um novo projeto de sociedade, que emerge das vozes, lutas e resistências dos povos subalternizados e oprimidos nesse processo de constituição do mundo moderno colonial, os quais sofrem, ainda no presente, as mazelas de seu passado. É, portanto, “[...] assinalar a necessidade de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que diferencialmente posicionam grupos, práticas e pensamentos dentro de uma ordem e lógica que, ao mesmo tempo e ainda, é racial, moderno-ocidental e colonial” (WALSH, 2009, p. 24).

##### **Interculturalidade Crítica**

A interculturalidade crítica propõe um novo projeto de sociedade e de educação, onde todos os saberes e conhecimentos sejam valorizados e se entrecruzem, traduzindo outras formas de pensar e agir a partir da diferença colonial. Representa, pois, “[...] a construção de um novo espaço epistemológico que inclui os conhecimentos subalternizados e os ocidentais, numa relação tensa, crítica e mais igualitária” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 27). A interculturalidade crítica parte, então, do questionamento ao modelo de sociedade atual e ao padrão de poder alicerçado na racialização e racionalidade ocidental, assumindo, portanto, um sentido contra hegemônico.

##### **Pedagogia Decolonial**

A pedagogia decolonial se configura em uma aposta pedagógica e necessariamente política para combater as desigualdades do presente, gestadas no passado colonial, através de uma

*práxis* insurgente capaz de transformar realidades, criando novas formas de pensar, ser, viver e conviver. É, portanto, uma pedagogia propositiva, que está em construção e se faz enquanto “[...] processo e prática sóciopolíticos produtivos e transformadores assentados nas realidades, subjetividades, histórias e lutas das pessoas, vividas num mundo regido pela estrutura colonial” (WALSH, 2009, p. 26).

### **Educação Antirracista**

A Educação Antirracista diz respeito a uma prática educacional que mobiliza diversas estratégias e recursos curriculares, organizacionais e pedagógicos no sentido de combater o racismo, as desigualdades e toda e qualquer forma de discriminação e preconceito. É uma prática que deve envolver a todos, posto que todas as pessoas devem ser respeitadas e valorizadas em suas diferenças, bem como asseguradas em seus direitos sociais. Por isso, para que as escolas desempenhem bem seu papel de educar e sejam lugar de combate ao racismo, “[...] é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa”. (BRASIL, 2004, p. 6).

### **Abordagem temática**

Parte II: A Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

Entendidos os pressupostos da pedagogia decolonial, da interculturalidade crítica e da Educação Antirracista, os professores serão convidados a revisitarem a Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, no intuito de repensarem práticas e reforçarem conhecimentos sobre o trato das temáticas raciais em seu currículo. Após abordagens e reflexões, serão orientados a elaborarem um plano de aula, a partir das perspectivas trabalhadas.

### ➤ Sobre o Parecer CNE/CP 003/2004: Questões introdutórias

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da



realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros.

[...] É importante salientar que tais políticas têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos. É necessário sublinhar que tais políticas têm, também, como meta o direito dos negros, assim como de todos cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas. Estas condições materiais das escolas e de formação de professores são indispensáveis para uma educação de qualidade, para todos, assim como o é o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 3/2004. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília, 2004.

#### ➤ Para reforçar

Muitos professores, ainda que compreendam os propósitos de uma educação antirracista, decolonial e intercultural crítica, apresentam dúvidas e inseguranças de como colocá-las em prática no contexto do currículo e considerá-las em seus planos de ensino. Neste sentido, será importante reforçar que não existe receita pronta para o trato da questão racial nos espaços escolares, mas caminhos possíveis. Deste modo, cabe também salientar a necessidade de o professor estar em constante formação, atualizando-se epistemologicamente e pedagogicamente, ou seja, em pleno exercício do ser professor-pesquisador (FREIRE, 2004). É importante, ainda, estar atento às demandas sociais e às leis educacionais, bem como às novas políticas curriculares, no sentido de poder problematizá-las e encontrar ou construir caminhos para uma educação que seja, de fato, para todos.

Assim, a Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana serão apresentadas como instrumentos que garantem o direito de aprender do estudante, e ao professor o direito de introduzir e aprofundar as temáticas raciais em suas aulas, apontando-lhe meios concretos para efetivá-las, sugerindo, por exemplo, conteúdos e estratégias para

abordá-los, de forma que não se tornem apenas conteúdos inseridos aleatoriamente. O intuito das Diretrizes é combater o racismo, educando para as relações étnico-raciais e, para isso, é imperativo que os sujeitos negros sejam valorizados em seu passado e seu presente. Para tanto, suas histórias, memórias, saberes, culturas, epistemes, seu jeito de ser, de viver e conceber o mundo precisam ser respeitados e visibilizados. Isso pressupõe romper com os currículos eurocêntricos, permeados pela racionalidade moderna, que hierarquizam e universalizam conhecimentos, desqualificando conhecimentos e histórias outras, nesse caso, dos povos negros, o que concorre, conseqüentemente, para a desqualificação do próprio ser.

Destarte, acredita-se que desnaturalizar e desconstruir currículos eurocêntricos, desestabilizando a geopolítica do conhecimento (MIGNOLO, 2003), isto é, rompendo com a lógica eurocêntrica, será necessário para dar visibilidade àqueles que foram colocados às margens. Importante ressaltar que não se trata de inverter os centros, mas horizontalizar posições no currículo, promovendo o que Santos (2007) chama de “ecologia de saberes”, ecologia esta que é viabilizada pela interculturalidade crítica.

Por fim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana são brechas que resultaram das pressões dos movimentos populares, especialmente os movimentos negros, e que podem potencializar o trabalho dos professores com a questão racial negra no chão das escolas e fora delas, na perspectiva de uma pedagogia decolonial, contribuindo para a semeadura de práticas antirracistas.

#### Dica preciosa:

Leia intelectuais negros e negras. Eles e elas têm muito a nos ensinar!

#### Para aprofundar:

- ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das "Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana": uma conversa com historiadores. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v. 21, p. 5-20, 2008.
- BRASIL. *Lei n. 10.639/03, de 09 de janeiro de 2003*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Brasília, DF, 2003.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 3/2004. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília, 2004.

- CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. *Revista Diálogo Educacional*, v. 10, n. 29, pág. 151-169, 2010.
- GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. *Superando o racismo na escola*, v. 2, p. 143-154, 2005.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte: UFMG, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010.
- SILVA, Petronilha Beatriz. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *Educação*, v. 30, n. 63, p. 489-506, 2007.

### Grupos de Discussão

Procedimento: A partir das discussões realizadas e dos conceitos mobilizados, tendo em mãos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, os professores serão organizados por componente curricular e orientados a elaborarem um plano de aula, para uma turma dos Anos Finais do Ensino Fundamental, pensando em uma pedagogia decolonial, utilizando-se estrategicamente da interculturalidade crítica, e objetivando uma prática antirracista.

O plano deverá ser elaborado considerando as ausências, silenciamentos e invisibilidades identificadas nos encontros anteriores, quando observaram as marcas da colonialidade e do racismo nas suas propostas curriculares. Vale reforçar, ainda, a importância de se considerar o contexto e os sujeitos locais.

A partir de então, poderão ser pensados conteúdos e estratégias que possam contribuir para um fazer diferente, “de outro modo”, em seus planos de ensino e suas aulas.

### Socialização

Procedimento: Concluído o plano de aula, um professor ou professora de cada grupo irá apresenta-lo ao grupo aberto, explicando os motivos da escolha da turma e do tema, bem como das estratégias e objetivos traçados.

### Encerramento: Avaliação

Termina-se o terceiro encontro com a partilha da experiência e possíveis sugestões para o encontro final.

✚ Sugestão de modelo de Plano de Aula:

Escola:	Data:
Componente curricular:	Ano/Turma/Turno:
Professores:	
<b>Plano de Aula</b>	
Tema:	
Quantidade de aulas:	
Objeto do conhecimento:	
Objetivo geral:	
Objetivos específicos:	
Estratégias metodológicas:	
Recursos necessários:	
Processo avaliativo:	
Observações:	
Referências:	

## Quarto Encontro Decolonial Antirracista: Sementes

*[...] el acto de sembrar —la siembra— es un acto insurgente. Insurgente por su insurgir e incidir; por hacer-nacer, renacer, resurgir, crear y construir posibilidades, esperanzas y pericias de vida y vivir...*

Catherine Walsh

### ➤ Por que “Sementes”?

Semear é o ato em si do esperar. É acreditar na vida, onde há a morte. É começar e recomeçar. Não desistir, persistir. Resistir e (re)existir (Walsh, 2017). A prática docente é uma sementeira que pode fazer brotar novos canteiros cheios de vida e de novas esperanças.

### Preparando o terreno

Este último momento formativo será dedicado à escuta sensível e construção coletiva de um Plano de intervenção, com ações a serem realizadas nas escolas, que efetivem uma educação antirracista, considerando a relevância da questão racial no currículo e na cultura escolar. Não é intenção, contudo, apresentar uma proposta acabada, pois as sementes lançadas serão o ponto de partida para novos olhares e novas práticas.

### ➤ Para iniciar bem o encontro

Neste quarto encontro, haverá uma acolhida a pessoas da comunidade, que podem ser pais ou mães de estudantes, adultos ou idosos de origem negra, e também de estudantes que se autodeclararam pretos ou pardos, os quais serão convidados para uma roda de conversação e, certamente, terão muito a contribuir para os propósitos do dia com suas perspectivas, expectativas e experiências de vida. A quantidade será de no máximo seis pessoas, devido às circunstâncias de tempo. O ambiente deverá ser preparado de forma que fique ainda mais acolhedor para recebê-los.

Os convidados serão, então, orientados a partilharem um pouco de suas histórias de vida, lutas, resistências, dores e alegrias, dos seus saberes, bem como das suas perspectivas em relação à vida e ao mundo. Também serão perguntados acerca do que esperam da educação escolar, especialmente no que confere à questão racial. Será um momento espontâneo, embora direcionado para a finalidade do encontro, dentro de um tempo previsto de aproximadamente

60 minutos. Após conversação, os convidados poderão ficar para participar da atividade do dia, se assim o desejarem.

### **Lançando as sementes**

A partir das experiências vivenciadas na roda de conversação, pode-se reforçar a importância da troca, de estar com o outro, de enxergá-lo, ouvi-lo, reconhecer suas histórias e memórias, enfim, valorizá-lo. Na oportunidade, lançam-se as seguintes indagações:

- ✓ Na perspectiva da decolonialidade e da interculturalidade crítica, há espaço no currículo escolar para esses sujeitos de origem negra, seus saberes, conhecimentos, memórias e histórias de vida?
- ✓ Como contribuir para a visibilidade e valorização dos sujeitos negros no currículo escolar?
- ✓ Como os nossos estudantes negros podem se sentir representados e respeitados nos espaços e processos escolares?

Talvez os próprios estudantes já tenham sinalizado as respostas...

Após reflexão, propõe-se relembrar as temáticas desenvolvidas durante os Encontros Decoloniais, as quais proporcionaram embasamento teórico-metodológico para o trato da questão racial no chão das escolas, propiciando reorientar ações e ressignificar práticas de ensino.

A compreensão do processo de construção sócio-histórica do racismo, bem como o reconhecimento das marcas da colonialidade no âmbito educacional faz vir à tona a indignação e o desejo de mudança. Portanto, esta pode ser a hora favorável para começar a mudança dentro de si, a decolonizar-se, e assim se tornar a mudança que o mundo e o outro precisam.

Enfim, é o tempo da sementeira, e semear por várias mãos, tornará a colheita muito mais promissora.

### **Mãos à obra!**

Este é o momento da construção do plano de intervenção. Como afirmado anteriormente, não é uma atividade que se encerra no encontro, mas que dá início a brechas que poderão se alargar nas práticas docentes do cotidiano escolar.

Considerando que estarão participando professores das três escolas municipais de Mirante que ofertam o Ensino Fundamental Anos Finais, poderão ser formados grupos por escola, os quais irão, a partir de suas realidades, pensar ações próprias ao seu contexto.

Além de considerarem as análises realizadas em suas propostas curriculares no decorrer dos encontros, já sinalizadas as limitações quanto ao trato racial, os participantes terão em mãos dados atualizados referentes ao perfil por cor/raça de seus estudantes, de acordo com a matrícula escolar, bem como dos indicadores de aprovação, reprovação e evasão escolar, todos providenciados com antecedência, os quais deverão ser cruzados, analisando se a condição racial interfere em seus resultados.

Poderá também ser observado se há materiais didáticos disponíveis nos espaços escolares para auxiliarem no trato da questão racial negra, como livros, paradidáticos, vídeos, jogos, etc. e, a partir desta observação, serem listados itens existentes, bem como itens necessários para aquisição.

Ademais, é importante considerar os possíveis pontos positivos que as escolas apresentam em relação à questão racial, os quais poderão ser potencializados.

Vê-se que o trabalho exige tempo e continuidade, e que muitas outras demandas podem ser elencadas. De todo modo, a sementeira será iniciada...

#### Importante!

Para ser elaborado um plano de intervenção, é necessário pensar sobre:

- ✓ O currículo
- ✓ Os projetos e as atividades da escola
- ✓ O contexto local e o contexto escolar
- ✓ As relações com a comunidade
- ✓ As relações com a família
- ✓ As relações professores/estudantes
- ✓ As relações entre estudantes
- ✓ Os espaços e materiais disponíveis

#### Dicas de leitura e material pedagógico:

ROCHA, Rosa Margarida de C. *Educação das Relações Étnico-Raciais: Pensando referenciais para a organização da prática pedagógica*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

\_\_\_\_\_. *Almanaque Pedagógico Afro-brasileiro: uma proposta de intervenção pedagógica na superação do racismo no cotidiano escolar*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

✚ Sugestão de planilhas para Plano de Intervenção:

#### PLANILHA 01

<b>Plano de Intervenção</b>		FASE DIAGNÓSTICA
Aspecto observado:		
No	Situação atual	Proposta de mudança
01		
02		
03		

#### PLANILHA 02

<b>Plano de Intervenção</b>			PLANO DE AÇÃO	
Aspecto observado:				
No	Meta	Objetivo	Ação	Prazo
01				
02				
03				

#### Socialização

Procedimento: Ao término da atividade, os grupos irão partilhar seus planos de intervenção, os quais deverão ser potencializados em momentos outros da atividade pedagógica de suas escolas, dedicados ao planejamento docente.

#### Encerramento: Avaliação

A semente foi lançada! É hora de partilhar as experiências.

Neste momento, além de uma partilha oral, por meio da qual os professores e professoras poderão expressar seus sentimentos, críticas e sugestões, será solicitado, para registro, um breve relato escrito sobre a experiência vivenciada dos Encontros.

Que silêncios sejam rompidos e esperanças semeadas!