



UEPB

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CEDUC
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA – DH
CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA**

PEDRO FEITOZA DA SILVA

**HISTÓRIA DA ÁFRICA E AFRO-BRASILEIRA NA PROPOSTA CURRICULAR
PARAIBANA: CONSIDERAÇÕES SOBRE A PERSPECTIVA DECOLONIAL NOS
ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**CAMPINA GRANDE
2023**

PEDRO FEITOZA DA SILVA

**HISTÓRIA DA ÁFRICA E AFRO-BRASILEIRA NA PROPOSTA CURRICULAR
PARAIBANA: CONSIDERAÇÕES SOBRE A PERSPECTIVA DECOLONIAL NOS
ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) apresentado ao Curso de Licenciatura em História do Centro de educação da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em História.

Área de concentração: Ensino de História.

Orientador: Profa. Dra. Patrícia Cristina de Aragão

**CAMPINA GRANDE
2023**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S586h Silva, Pedro Feitoza da.

História da África e afro-brasileira na proposta curricular paraibana [manuscrito] : considerações sobre a perspectiva decolonial nos anos finais do ensino fundamental / Pedro Feitoza da Silva. - 2023.

71 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2023.

"Orientação : Profa. Dra. Patrícia Cristina de Aragão , Departamento de História - CEDUC. "

1. Decolonialidade. 2. Currículo. 3. História da África . 4. História afro-brasileira. I. Título

21. ed. CDD 372.89

PEDRO FEITOZA DA SILVA

HISTÓRIA DA ÁFRICA E AFRO-BRASILEIRA NA PROPOSTA
CURRICULAR PARAIBANA: CONSIDERAÇÕES SOBRE A PERSPECTIVA
DECOLONIAL NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Aprovada em: 22/11/2023

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Patrícia Cristina de Aragão (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Gildivan Francisco das Neves

Prof. Dr. Gildivan Francisco das Neves
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Raphaela Hildita de Sá Guedes Deodato

Profa. Me. Raphaela Hildita de Sá Guedes Deodato
(FACHUSC – Examinadora Externa)

Gildivan Francisco das Neves

À minha mãe (in memoriam), por tudo que
fez por mim ao longo de sua vida, DEDICO.

AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, por me proporcionar saúde, força e todas as condições necessárias para que eu possa lutar a cada dia para viver o hoje e buscar um amanhã melhor.

A minha mãe (*in memoriam*), embora fisicamente ausente, sentia sua presença ao meu lado, dando-me forças e me segurando durante todo esse percurso. O calor do seu abraço ainda permanece em minha memória. A senhora me acompanhou no início, mas infelizmente, fisicamente, não pôde estar comigo até este momento de fechamento de mais um ciclo acadêmico. Sua força e seu amor permanecem em mim como uma vontade de vida que apenas se expande.

Ao meu pai, que mesmo do jeito dele, acredito que sempre torceu pelo meu sucesso. Sou grato por todo o cuidado e esforço que teve para com a minha criação.

À minha vó Maria, que mesmo residindo em outro estado, nunca perdemos o contato, e, sempre que nos falamos, palavras de amor e motivação são proferidas em relação à minha vida e a meus projetos.

À minha esposa Vitória, por todo o amor, cuidado e paciência que têm comigo, mesmo em meus momentos de estresse com a sobrecarga da rotina (trabalho em regime de plantão 24h, universidade, concursos), seu apoio incondicional me motiva a continuar lutando mesmo diante do mais difícil dos dias.

À professora Patrícia Cristina de Aragão pelas leituras sugeridas ao longo dessa orientação e pela dedicação para com meu trabalho. Suas sugestões de leitura e organização foram fundamentais para que este trabalho fosse desenvolvido, bem como outros projetos fossem idealizados.

Aos meus companheiros de farda da FUNDAC, por todo o apoio em palavras e até mesmo nas trocas de plantões para que eu não perdesse uma avaliação ou uma aula mais importante.

À Universidade Estadual da Paraíba, por mais um curso de graduação que se conclui com êxito. Toda essa formação muito contribuiu para o ser humano que sou hoje.

Aos professores do Curso de História da UEPB, em especial aos professores Hilmária Xavier, Patrícia Aragão, José Adilson Filho, Gilbergues Santos, dentre

outros professores, que contribuíram ao longo desses 4 anos, através de debates e conversas, para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos funcionários da UEPB, em especial, Emerson Melo, pela presteza e atendimento quando nos foi necessário. Por todas as vezes que solicitei, de última hora, que mudasse o horário de uma disciplina (e não foram poucas vezes) para que eu conseguisse conciliar com meus dias de plantão.

Aos colegas de classe pelos momentos de amizade e apoio. Seria injusto citar nomes aqui, porque foram tantas amizades construídas, principalmente porque, como graduado em Filosofia, paguei disciplinas em várias turmas em cada semestre. A todos sou grato pelo companheirismo e conversas produtivas.

“Até que os leões inventem as suas próprias histórias, os caçadores serão sempre os heróis das narrativas de caça”
(Provérbio africano).

RESUMO

O presente trabalho faz uma discussão sobre a perspectiva decolonial de currículo na proposta curricular paraibana, referente aos anos finais do ensino fundamental, mais especificamente, à temática de História da África e afro-brasileira na disciplina de história. O objetivo central do estudo é o de analisar a perspectiva decolonial no ensino de história da África e cultura afro-brasileira presente na proposta curricular paraibana para os anos finais do fundamental, pontuando sobre como o currículo é um importante produtor ou reproduzidor de narrativas e de subjetividades no espaço escolar. Nesse contexto, o trabalho situa-se no campo do ensino de história e da história social, em uma perspectiva de currículo decolonial. A pesquisa partiu de uma metodologia qualitativa do tipo exploratória, articulada com a pesquisa bibliográfica e documental. Outrossim, alguns autores que nortearam a nossa discussão sobre o tema foram: Almeida (2020), Bittencourt (2008), Gomes (2017), Mignolo (2008), Quijano (2002, 2005), Sacristán (2000), Silva (1999) e Walsh (2019). Assim como, utilizamos como fontes para nossa pesquisa os documentos oficiais da educação como os PCNs (1997), DCNs (2004), BNCC (2018) e PARAÍBA (2018). O estudo dessas fontes nos permitiu entender que, embora a proposta curricular paraibana tenha potencial para ser decolonial, devido à atenção dada a certos conceitos como os de identidade, cultura, cidadania e tempo — compreendidos no trabalho pedagógico do conhecimento histórico —, esta ainda se apresenta bastante superficial na problematização de certas questões, sobretudo, no que diz respeito à orientação crítica de uma organização curricular que permita a decolonização ou o repensamento da história da África e cultura afro-brasileira. Por último, essa pesquisa se mostra como um horizonte inacabado, uma vez que o próprio currículo é algo em constante construção, o que nos implica dizer que é um objeto de pesquisa que não se esgota neste estudo, devendo, pois, ser desdobrado e aprofundado em investigações posteriores.

Palavras-Chave: decolonialidade; currículo; história da África; história afro-brasileira.

ABSTRACT

The present work discusses the decolonial perspective of the curriculum in the Paraíba curriculum proposal, referring to the final years of elementary school, more specifically, the theme of African and Afro-Brazilian History in the history discipline. The central objective of the study is to analyze the decolonial perspective in the teaching of African history and Afro-Brazilian culture present in the Paraíba curriculum proposal for the final years of elementary school, highlighting how the curriculum is an important producer or reproducer of narratives and subjectivities in the school space. In this context, the work is located in the field of teaching history and social history, from a decolonial curriculum perspective. The research was based on an exploratory qualitative methodology, articulated with bibliographic and documentary research. Furthermore, some authors who guided our discussion on the topic were: Almeida (2020), Bittencourt (2008), Gomes (2017), Mignolo (2008), Quijano (2002, 2005), Sacristán (2000), Silva (1999) and Walsh (2019). Likewise, we used as sources for our research official education documents such as the PCNs (1997), DCNs (2004), BNCC (2018) and PARAIBA (2018). The study of these sources allowed us to understand that, although the Paraíba curricular proposal has the potential to be decolonial, due to the attention given to certain concepts such as identity, culture, citizenship and time — understood in the pedagogical work of historical knowledge —, it still presents itself quite superficial in problematizing certain issues, especially with regard to the critical orientation of a curricular organization that allows the decolonization or rethinking of certain historical narratives. Finally, this research appears to be an unfinished horizon, since the curriculum itself is something in constant construction, which means that it is an object of research that is not limited to this study, and must therefore be unfolded and deepened. in subsequent investigations.

Keywords: decoloniality; curriculum; history of Africa; afro-brazilian history.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABPN	Associação Brasileira de Pesquisadores Negros
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEDUC	Centro de Educação
CF	Constituição Federal
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DH	Departamento de História
EAV	Escola de Artes Visuais
FNB	Frente Negra Brasileira
GTAR	Grupo de Trabalho André Rebouças
LDBN	Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional
MNU	Movimento Negro Unificado
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais.
SEPPIR	Secretaria de políticas de Promoção da igualdade Racial
TEN	Teatro Experimental Negro
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	HISTÓRIA ÁFRICA E AFRO-BRASILEIRA: FORMAÇÃO CIDADÃ E ANTIRRACISTA NA PERSPECTIVA DE UM CURRÍCULO DECOLONIAL	16
2.1	Trajetos Históricos da luta do povo negro no Brasil.....	16
2.2	Da colonialidade a uma prática antirracista de ensinar história.....	29
3	DIÁLOGOS ENTRE O CURRÍCULO E A PERSPECTIVA DECOLONIAL NA EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	35
3.1	O currículo como produtor de subjetividades: algumas considerações.....	35
3.2	O currículo como um instrumento decolonizador e emancipatório....	39
4	O CURRÍCULO DE HISTÓRIA NO FUNDAMENTAL: IMPLICAÇÕES E PERSPECTIVAS SOBRE A FORMAÇÃO DECOLONIAL.....	46
4.1	História da África e afro-brasileira nos documentos oficiais da educação no Brasil: o ensino de história nos anos finais do fundamental.....	46
4.2	História da África e Cultura Afro-brasileira nos anos finais do ensino fundamental: Considerações Decoloniais.....	55
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	65
	REFERÊNCIAS	68

1 INTRODUÇÃO

Falar sobre a presença da história da África e Cultura Afro-brasileira no currículo remete-nos a pensar sobre como, por tanto tempo, essas narrativas foram silenciadas na nossa história nacional. A sua presença, hoje, no currículo — amparada por diversas legislações como a lei 10.639 de 2003 — resultou de um longo processo de lutas, resistências e conquistas não apenas no campo das políticas sociais e culturais, mas também no que tange à educação. Nesse sentido, o objeto de nosso estudo é a proposta curricular paraibana para o ensino fundamental, especificamente na disciplina de história nas temáticas relacionadas à história da África e cultura afro-brasileira.

O **objetivo central** do estudo é o de analisar a perspectiva decolonial no ensino de história da África e cultura afro-brasileira presente na proposta curricular paraibana para os anos finais do fundamental, pontuando sobre como o currículo é um importante produtor ou reproduzidor de narrativas e de subjetividades no espaço escolar. Por sua vez, os **objetivos específicos** são: **Apresentar** a trajetória das movimentações do povo negro no contexto do século XX, que resultaram na formação do Movimento Negro Unificado (MNU), bem como no seu desdobramento: o Movimento Negro Educador. **Refletir** sobre o currículo e a importância de um trabalho decolonial sobre este no processo de ensino de história da África e Cultura Afro-brasileira como forma de promover uma educação antirracista. **Dialogar** com os vários documentos oficiais responsáveis por orientar a construção do currículo escolar no Brasil, tendo em vista pensar a proposta curricular paraibana em uma perspectiva decolonial.

Por conseguinte, a questão a ser problematizada neste estudo é se a atual Proposta Curricular do Estado da Paraíba para o ensino fundamental está organizada em uma perspectiva que oriente para uma prática pedagógica decolonial no ensino de história da África e Cultura Afro-brasileira ou mais eurocentrada. Por já ser graduado em Filosofia (2018) também pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, apesar de minhas pesquisas na referida graduação terem tido mais proximidade com a metafísica e com a Filosofia política, concluí o curso me questionando sobre o lugar da filosofia no currículo escolar e como poderíamos contribuir — como pesquisadores da área — para uma maior relevância desta no espaço escolar.

Durante a graduação de Filosofia, fui professor contratado, em 2017, por uma escola municipal, onde lecionei — além da Filosofia — também a disciplina de História. Ao concluir o curso Filosofia em 2018, no período seguinte ingressei no curso de História da UEPB — assim como na pós-graduação em Filosofia da Educação ofertada pelo curso de Filosofia da UEPB — porque desejava pesquisar uma temática na área de educação. Durante o curso de História, passei a dar mais atenção às questões raciais por amadurecer algumas reflexões que já formulara desde a graduação em Filosofia. Interesse-me cada vez mais em entender como o racismo se disseminava na sociedade e, principalmente, em que nós, como docentes, poderíamos contribuir na desconstrução das estruturas que sustentavam essa chaga que se perpetua desde antes da abolição da escravatura.

Ainda como docente, presenciei, certa vez, uma situação, ocorrida no horário do intervalo das aulas: duas crianças, enquanto brincavam e corriam eufóricas próximas à cantina da escola, proferiam apelidos, e, um destes foi “macaco preto do cabelo de jurema”, dito repetidas vezes. O jovem, a que o qualificativo se referia, era negro, e, ao perceber que eu havia presenciado aquela situação, veio a mim e disse que o seu colega estava sendo racista com ele. “Professor, olhe ele xingando minha cor”. Conversei com os dois naquele dia, mas resolvi não levar a questão adiante para a direção porque percebi que a outra criança (a responsável pelas palavras) mal entendia a gravidade do que estava falando. Ou seja, suas palavras foram as de alguém que estava apenas reproduzindo algo que ouvira em seu cotidiano.

Daí em diante, passei-me a questionar cada vez mais sobre como o meu trabalho, como docente de Filosofia e de História, poderia contribuir para a desconstrução desse estigma que se produziu sobre a cor da pele. No curso de História, mais especificamente na disciplina de Metodologia do Ensino de História, nas aulas da professora Patrícia Aragão, procurei pesquisar mais sobre a relação entre uma educação antirracista e o ensino de História.

Com o decorrer do curso, ao cursar o componente de História da África com a professora Hilmária Xavier, compreendi que o racismo tinha um caráter estrutural — marcado por relações de poder e dominação —, construído desde o processo que culminou na racialização dos povos e colonização e exploração de seus territórios. Destas experiências, compreendi que apenas decolonizando o conhecimento histórico, isto é, produzindo novas subjetividades e identidades para os povos

subalternizados, por meio do ensino decolonial da História, é que seria possível aspirar a uma formação antirracista na educação.

Com efeito, a história da África e Afro-brasileira precisa ser recontada, ideários hegemônicos precisam ser desconstruídos, a voz dos povos negros subalternizados — sejam estes da África ou do Brasil — deve ecoar nos currículos para que possamos formar indivíduos críticos, insurgentes, e conscientes diante do racismo e da desigualdade racial, que se reproduz em injustiças, exclusões e perseguições para com a população negra. Na educação básica — principalmente nos anos finais do fundamental —, é preciso que as propostas curriculares concorram para a promoção de um ensino de História capaz de romper com as estruturas eurocêntricas que permanecem entranhadas nas narrativas históricas, perpetuando as várias formas de dominação, que invisibilizam e marginalizam a população negra na história e na sociedade.

Nesse contexto, o trabalho situa-se no campo teórico do ensino de história e da história social, em uma perspectiva de currículo decolonial e de história do povo negro. Outrossim, alguns autores que nortearam a nossa discussão sobre o tema foram: Almeida (2020), Bittencourt (2008), Gomes (2017), Mignolo (2008), Quijano (2002, 2005), Sacristán (2000), Silva (1999), Walsh (2019). Assim como, utilizamos como fontes para nossa pesquisa os documentos oficiais da educação como os PCNs (1997), DCNs (2004), BNCC (2018) e PARAÍBA (2018). A pesquisa em questão partiu de uma metodologia qualitativa do tipo exploratória articulada com a pesquisa bibliográfica e documental.

Nesse sentido, a metodologia de natureza qualitativa para Minayo (2007) trabalha com um universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores que não pode ser ou não deveria ser quantificado. São fenômenos que partem de uma complexa e mutável realidade social, de um universo de produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade. Seguindo essa lógica, para Godoy (1995), a pesquisa qualitativa busca compreender e interpretar experiências, opiniões, atitudes, situados em um determinado espaço de análise. Godoy (1995) também postula que os fatos sociais precisam ser estudados no contexto em que estão inseridos, cabendo ao pesquisador observar, compreender e selecionar os dados relacionados ao fenômeno, que não são dados fechados em si, mas que são interpretados e organizados, sendo esse processo essencial para um resultado cada vez mais preciso.

Por conseguinte, segundo Oliveira (2011), a categoria de estudos exploratórios visa a descoberta de ideias e intuições, na tentativa de adquirir uma maior familiaridade com o fenômeno pesquisado. Assim, o tipo exploratório possibilita aumentar o conhecimento do pesquisador sobre os fatos, tendo como principal objetivo desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, formulando problemas mais precisos ou mesmo hipóteses para estudos posteriores. É um tipo mais flexível e aberto, porque pode envolver a coleta de dados de diferentes fontes, como revisão bibliográfica, entrevistas, observações e análise de documentos. Em relação ao objeto pesquisado, essa abordagem objetiva a identificação de lacunas naquele conhecimento e até mesmo sugerir possíveis abordagens e direções futuras para a pesquisa (Minayo, 2007).

Ainda de acordo com Oliveira (2011), embora a pesquisa documental seja semelhante à pesquisa bibliográfica, as principais diferenças se encontram na natureza das fontes. A primeira versa sobre materiais que ainda não receberam um tratamento analítico, podendo, pois, ser reelaboradas de acordo com os objetos da pesquisa, ao passo que a segunda faz uso das diversas contribuições de autores e suas concepções sobre determinados conceitos e ideias. Além disso, a pesquisa documental se vale da coleta de dados em fontes primárias, como documentos escritos ou não, pertencentes a arquivos públicos, particulares de instituições e etc. A bibliográfica, por sua vez, é considerada como uma coleta de dados secundária, porquanto é desenvolvida a partir de materiais já elaborados, constituídos, principalmente, de livros e artigos científicos (Oliveira, 2011).

Por fim, o trabalho aqui desenvolvido está organizado em três capítulos, elencados a seguir: O primeiro capítulo, intitulado **História da África e afro-brasileira: formação cidadã e antirracista na perspectiva de um currículo decolonial**, — em sua primeira parte — fará uma discussão histórica sobre a trajetória do povo negro no Brasil no pós-abolição, como um movimento que se organizou em torno da luta por direitos para a população negra, especialmente em relação ao acesso à educação. Em seguida, na segunda parte, discutirá sobre a colonialidade, que projetou a Europa como a matriz do progresso e de uma cultura superior em relação aos sujeitos racializados e marginalizados.

No segundo capítulo, intitulado **Diálogos entre o currículo e a perspectiva decolonial na educação escolar**, — em sua primeira parte — fará uma discussão teórica sobre o currículo como produtor ou reproduzidor de subjetividades no espaço

escolar, destacando a importância da decolonialidade como um modo de repensar a matriz curricular fora das estruturas eurocentradas, com o propósito de promoção do antirracismo.

Por fim, no terceiro e último capítulo, intitulado **O currículo de história no fundamental: implicações e perspectivas sobre a formação decolonial**, — são tecidas considerações acerca da proposta curricular paraibana para os anos finais do fundamental, no que concerne aos conteúdos de História e cultura afro-brasileira. Para refletirmos sobre nosso objeto, trazemos alguns apontamentos sobre os principais documentos oficiais da educação brasileira, a saber, PCNs (1997), DCNs (2004), BNCC (2018). Por fim, lançamos algumas considerações sobre a Proposta paraibana (2018) em uma perspectiva decolonial do ensino de história.

2 HISTÓRIA DA ÁFRICA E AFRO-BRASILEIRA: FORMAÇÃO CIDADÃ E ANTIRRACISTA NA PERSPECTIVA DE UM CURRÍCULO DECOLONIAL

O primeiro capítulo partirá, inicialmente, de uma discussão histórica sobre a trajetória do povo negro no Brasil no pós-abolição, como uma força de resistência que surge ainda no período colonial e se fortalece no período imperial, mas, que durante o século XX, organiza-se e se unifica como movimento de resistência, ganhando novas conotações e atuando em outros espaços da sociedade, como a política e a educação. Por fim, o capítulo em seu segundo tópico, discutirá sobre como a colonialidade, que, por meio do colonialismo, criou o continente europeu como matriz da cultura e do progresso científico ao passo que outras culturas e seus sujeitos eram racializados e desumanizados, isto é, colocados em uma posição inferior, algo que se tornou estrutural e até hoje permanece.

2.1 Trajetos históricos da luta do povo negro no Brasil

Falar de Movimento Negro no Brasil, de modo geral, é falar de resistência e de luta por direitos que à população negra, por muito tempo, foram negados. À luz disso, é preciso recordar, inicialmente, as primeiras ações que levaram à organização do que se tornaria o movimento negro unificado (MNU). Por outro lado, é preciso ressaltar que suas raízes mais longínquas remontam ao período colonial, isto é, as primeiras ações de resistência da população negra foram durante o período da escravidão — expressada por meio de revoltas e rebeliões.

Durante o período colonial e imperial, diante do trabalho forçado, de toda forma de tortura e humilhações, negros escravizados articulavam fugas das fazendas e buscavam refúgio nos Quilombos¹. Por sua vez, no século XIX, o movimento

¹ A palavra Quilombo tem sua origem no idioma Banto, significando, grosso modo, “Guerreiro da floresta”. Nesse contexto, eram comunidades formadas por indivíduos escravizados que fugiam das fazendas para se refugiar em locais de difícil acesso — geralmente em matas fechadas —, tendo em vista dificultar a localização. Como organização, os Quilombos — muito além de amparar aqueles que conseguiam escapar dos domínios de seus senhores —, buscavam articular formas de libertar aqueles que ainda estavam subjugados, fosse planejando resgates ou mesmo comercializando produtos para arrecadar recursos para comprar a sua liberdade. Ademais, a vida nos Quilombos, conforme a historiografia, era marcada pela prática da agricultura, extrativismo, exploração de minérios e criação de animais. Sob a ótica cultural, tratavam de reviver as tradições africanas das quais descendiam, cultuando seus deuses, praticando danças e rituais diversos (Cf. Gomes, 2015). O Quilombo mais conhecido foi o de Palmares — considerado um dos maiores da América Latina —, localizado no território do atual estado de Alagoas. Ainda hoje existem diversas comunidades quilombolas remanescentes pelo Brasil, que continuam resistindo e conservando suas tradições culturais e religiosas, mas que — devido à forma como a escravidão foi abolida e à marginalização negra posterior

abolicionista ganha força, sobretudo com a participação de intelectuais negros² que passam a fundar associações e veículos de imprensa como forma de dar voz ao negro na sociedade de brancos, bem como reivindicar o fim do trabalho escravo no Brasil.

Nesse mesmo cenário, os Quilombos continuam bastante atuantes na luta pela libertação dos escravizados, fosse na organização ou no financiamento de revoltas, que seriam fundamentais na desestruturação do sistema escravagista. Com efeito, os abolicionistas,

[...] conhecidos como cometas, conseguiam estabelecer contato com os escravos das fazendas por onde passavam, incentivando-os a deixar o trabalho forçado e indicando o caminho para os quilombos” (Mattos, 2007, p. 148).

Nesse cenário, o movimento abolicionista continuava a se expandir na sociedade e ganhava cada vez mais força e adeptos. Entretanto, consoante ao que traz Lessa e Tonet (2011, p .59)

O escravismo, pelo seu próprio desenvolvimento, gerou contradições que o conduziram a um “beco sem saída”. Não tinha como continuar a existir e, contudo, não havia nenhum projeto de uma nova sociedade capaz de superar aquele impasse histórico. Os homens não podiam intervir conscientemente no processo de transição; ao contrário, foram por esse empurrados sem perceber adequadamente o que ocorria.

Em meio à pressão promovida pelos movimentos abolicionistas, pela motivação imposta pela industrialização e seu modo de produção capitalista, o governo brasileiro — em 13 de maio de 1888 — por meio do senado aprova a chamada Lei Áurea, que foi sancionada pela então regente do império a princesa Isabel.

Mas que tipo de libertação foi essa? As correntes foram quebradas, mas o indivíduo recém-liberto foi largado à própria sorte, sendo marginalizado socialmente, uma vez que o governo brasileiro não criou qualquer política de inserção social para acolher essa população que sempre esteve subjugada.

a isso —, sofrem perseguições políticas e religiosas, sobretudo por causa do avanço do agronegócio não-sustentável em suas regiões.

² Nesse período, muitos literatos e intelectuais negro atuaram de modo bastante ativo — fosse através da imprensa ou mesmo pela literatura — na luta pela abolição da escravatura. Dentre vários, é possível citar Machado de Assis (1839-1908) — com suas narrativas críticas sobre a hipocrisia da elite burguesa —, Luiz Gama (1830 – 1882) — que como advogado e jornalista foi um dos maiores nomes do abolicionismo no Brasil, pelo qual atuou denunciando os horrores da escravidão na imprensa da época; José do Patrocínio (1853-1905) — outro importante nome que atuou como jornalista na imprensa abolicionista.

Ou seja, sem terem para onde ir ou do que viver, muitos — que já eram rebeldes quando escravos —, acabaram recorrendo à prática de delitos para sobreviver. Outros, pelo fato de a imigração de europeus — em um primeiro momento — não ser financeiramente acessível a todos os proprietários, foram levados a retornar às fazendas para oferecer sua força de trabalho em troca de um soldo inferior ao de pessoas brancas que prestavam o mesmo serviço (Soares, 2022). Já na Primeira República, com o crescimento e a urbanização das cidades, os negros passam a se organizar cada vez mais em associações, sobretudo as de caráter cultural, cujo objetivo era o de manter vivas as tradições religiosas e artísticas.

A continuidade de associações nascidas no século XIX e o surgimento de outras, nas primeiras décadas do século XX, são a mais viva demonstração da participação política negra. Por meio delas, ativistas negros desenvolveram ações de combate à discriminação racial e formularam diversas propostas de inclusão social da população afrodescendente (Albuquerque; Fraga, 2006, p. 255).

Vale salientar que essas ações eram regulamentadas e fiscalizadas de perto pelos órgãos de segurança, já que o negro era considerado um elemento “perigoso” e que poderia incitar e promover a desordem na República. Por essa razão, a violência policial contra cerimônias religiosas, como as celebradas em terreiros de candomblé, poderiam ocorrer a qualquer momento, sendo seus participantes dispersos de modo ostensivo. Além disso, nas primeiras décadas do século XX, algumas associações negras foram sendo fundadas com o objetivo de proporcionar aos negros atividades de lazer, na medida em que estes eram impedidos de frequentar determinados clubes sociais, restritos a brancos.

Havia também uma nítida exclusão racial no que tange à prática do esporte, principalmente o futebol que começava se tornar popular no Brasil. Muitos clubes eram elitizados e comandados por brancos, que nos estatutos de suas agremiações deixavam clara a proibição racista de “pessoas de cor” em sua equipe. Segundo (Albuquerque; Fraga, 2006, p. 257) apenas na década de 1920 os grandes clubes cariocas e paulistas começaram a admitir alguns poucos jogadores negros, mas a proibição de frequentar os salões de dança ou se tornar sócios de clubes continuava em vigor.

Nesse contexto, a imprensa brasileira no período pós-abolição representava os negros de maneira depreciativa nos jornais e não oferecia espaço para que divulgassem os eventos organizados pelas comunidades e associações negras

tampouco para debater problemas e fazer reivindicações relativas a essa população (Mattos, 2007, p. 188).

Por outro lado, a imprensa negra foi um espaço essencial não só na visibilidade da população brasileira em relação à presença do negro na sociedade, bem como em uma maior articulação negra em torno dos problemas sociais que os atingiam diretamente.

À medida que a comunidade negra se organizava, crescia a demanda por jornais que dessem conta das suas atividades e reivindicações. Assim, desde a década de 1910, surgiram alguns jornais escritos por negros e a estes destinados. O objetivo dos periódicos era noticiar e discutir problemas vivenciados pela população negra, mas que não se encontravam na grande imprensa. No Rio Grande do Sul, por exemplo, *A Alvorada*, *A Vanguarda*, *A Cruzada* e *O Exemplo* noticiavam a agenda das associações negras, contribuindo para a organização dos afro-brasileiros no sul do país. Mas foi em São Paulo onde se desenvolveu uma imprensa mais atuante e duradoura (Albuquerque; Fraga, 2006, p. 258).

Nesse sentido, os periódicos — formados por jornais e revistas direcionados ao público negro — são fundados pelas associações com o intuito divulgar a arte, a cultura, e outros interesses da população negra, mas também promover publicações que discutissem politicamente a situação do negro na sociedade.

Em São Paulo, por exemplo, o jornal *O Menelick*³, fundado em 1915, divulgava constantemente anúncios sobre eventos como bailes, reuniões de grupos, comemorações ou mesmo denúncias sobre atos de violência ocorridos com pessoas da comunidade negra paulista. Em suma, até mesmo a distribuição dos jornais era feita em pontos específicos do território negro urbano, para ser uma voz cada vez mais ouvida nas periferias. Assim,

A imprensa negra rompe com o imaginário racista do final do século XIX e início do século XX que, pautado no ideário do racismo científico, atribuía à população negra o lugar de inferioridade intelectual. Os jornais tinham o papel educativo, informavam e politizavam a população negra sobre os seus próprios destinos rumo à construção de sua integração na sociedade da época (Gomes, 2017, p. 29).

³ O nome foi uma homenagem ao imperador etíope Menelick II, responsável por comandar o exército italiano na batalha de Adwa, no ano de 1896. Ele se tornara um símbolo de luta e resistência em relação ao colonialismo e dominação europeus no continente africano. Essa homenagem representa um pouco do que a militância negra paulista projetava em seu ideário, que aos poucos se construía no Brasil como movimento de resistência cada vez mais articulado. Uma época em que a população negra era marginalizada e excluída social e politicamente por uma elite branca dominante, uma imagem como a do rei Menelick se tornava bastante simbólica na luta por igualdade de direitos, respeito e reconhecimento do negro na sociedade.

Nesse sentido, a imprensa negra preocupava-se em divulgar a situação de exclusão vivida pelos negros e promover a solidariedade étnica com o objetivo de diminuir as desigualdades e criar um sentimento integrador entre eles (Mattos, 2006, p. 188). Na linha desse engajamento social da comunidade negra, em 1931, a Frente Negra Brasileira (FNB) é fundada por Henrique Cunha e José Correia Leite, na capital paulista, filiando membros por todo o país. Para Gonzalez (2022, p. 31) a FNB “conseguiu trazer milhares de negros para os seus quadros. Precedida pelo trabalho de uma imprensa negra cada vez mais militante, a FNB surgiu exatamente no grande centro econômico do país [...] São Paulo”. De fato, a imprensa negra brasileira e formação das associações haviam criado um ambiente bastante favorável a uma articulação de caráter mais unificado e nacional.

Outrossim, a fundação dessa entidade negra nacional proporcionou um caráter mais político às atividades promovidas pela comunidade negra, uma vez que fomentou a formulação de uma ideologia que fundamentou a resistência negra. A ideia era integrar as associações em torno de questões que impediam o desenvolvimento da população negra na sociedade brasileira, discutindo, sobretudo, o racismo como uma luta política.

A ideia da FNB era então integrar o negro aos padrões de comportamento predominantes na sociedade, para que assim pudessem superar as desigualdades sociais. Era também uma maneira de fazer frente a possíveis projetos segregacionistas de muitos brancos que almejavam o isolamento do negro do resto da população. A maior novidade da FNB foi propor que participar como negros da vida política do país seria o caminho mais eficaz para superar as desigualdades raciais. Em resumo, a integração política seria o primeiro passo para a integração social e econômica (Albuquerque; Fraga, 2006, p. 265).

Ao fundar o jornal informativo *A Voz da Raça* — como o mais novo porta-voz da imprensa negra —, em 1933, a FNB passou a publicar artigos de caráter político com a proposta de convocar a coletividade negra para o engajamento em torno do reconhecimento da situação do negro na sociedade, como também promover o seu protagonismo neste cenário.

Embora fosse bastante organizada em termos burocráticos e ideológicos, a luta da FNB tinha uma maior vocação de organização político-partidária do que social — diferenciando-se de outras associações de outrora —, já que, ainda que não fosse um consenso, parte dos militantes eram simpatizantes do integralismo e demonstravam certa simpatia pela política nacionalista de Getúlio Vargas.

A comunidade negra esperava que o Estado aceitasse a ideia de um Brasil mestiço, que condenasse a discriminação social e, ao mesmo tempo, fomentasse políticas públicas que amparassem a população negra que vivia na pobreza e, por assim dizer, no esquecimento. No entanto, a política de Vargas não visava contemplar esses grupos, pelo contrário. “Por exemplo, suas ações de prevenção e repressão ao crime estavam fundamentadas na ideologia racial da medicina legal [...] o crime era um desvio de comportamento de fundo ‘racial’” (Albuquerque; Fraga, 2006, p. 268). Ou seja, o discurso racista que condenava o negro à marginalização continuava a ser reproduzido e cada vez mais forte na sociedade brasileira. Em 1937, Vargas instaura o regime ditatorial conhecido por Estado Novo, cuja sistemática extinguiu os partidos políticos, sindicatos, órgãos de imprensa, incluindo a Frente Negra Brasileira. Por sua vez,

O período que se estendeu de 1945 a 1948 caracterizou-se pela intensificação das agitações intelectuais e políticas dessas entidades que, agora, tratavam da redefinição e da implantação definitiva das reivindicações da comunidade negra. O Teatro Experimental Negro (TEN), no Rio de Janeiro, foi a mais alta expressão desse tipo de entidade. Sua posição crítica em face do racismo e de suas práticas, seu trabalho concreto de alfabetização, informação, formação de atores e criação de peças que apontam para a questão racial, significou um grande avanço no processo de organização da comunidade (Gonzalez, 2022, p. 32)

Nesse sentido, em 1944, por iniciativa de Abdias do Nascimento (1914-2011)⁴, o Teatro Experimental Negro (TEN) foi criado, a fim de promover uma maior participação negra nas artes cênicas teatrais, bem como certo engajamento da comunidade negra em um sentido social. Diante disso, “entre os assuntos de interesse do TEN estavam as artes cênicas, a poesia, a música negra, e, principalmente, as tradições religiosas de matriz africana, incluindo o candomblé” (Albuquerque; Fraga, 2006, p. 274). Nesse contexto, o TEN surge como uma entidade afro-brasileira que uniu a resistência negra e sua luta por direitos civis e humanos à busca pela valorização da cultura afro-brasileira.

Dessa organização, participaram nomes como Grande Otelo, Ruth de Souza e Pixinguinha. No entanto, segundo Mattos (2007, p. 190) “o movimento cresceu e, em

⁴ Foi um grande expoente na difusão da cultura negra no Brasil. Além do viés intelectual que inclui ativismo negro, dramaturgia e docência, Abdias do Nascimento foi um importante político, que figurou no cenário nacional – como Deputado e Senador –, destacando-se como a principal representação negra no Congresso Nacional no período da redemocratização, colocando-se constantemente de maneira crítica a respeito do racismo, sobretudo na proposição de projetos relacionados a ações afirmativas, à educação e a propostas de repressão da conduta racista na sociedade.

1945, Abdias do Nascimento, Francisco Solano e Trindade fundaram o Comitê Democrático afro-brasileiro”. Essa entidade teve destaque no campo político — na luta pela libertação de presos políticos durante o regime do Estado Novo —, bem como nas reivindicações de direitos trabalhistas e de educação.

Mesmo no repressivo período ditatorial brasileiro — que teve seu auge nas décadas de 1960 e 1970, marcadas pela forte censura à imprensa, violência e intolerância racial —, a resistência negra continuou sua forte atuação. No entanto, havia um forte discurso sobre democracia racial⁵ disseminado pelo governo militar (1964-1985), fato que enfraquecia quaisquer movimentações de caráter racial, já que a propaganda militar sobre essa pretensa igualdade racial marginalizava qualquer organização que fosse contrária à política vigente.

Nesse cenário, a atuação da resistência negra também se deu nos fóruns decisivos da política educacional. Reivindicada pelas organizações negras desde o início do século XX, a inclusão dos negros na escola pública aparecia como recurso argumentativo nos debates educacionais dos anos 1940 e 1960 (Gomes, 2017, p. 31). Assim, em meio ao conturbado período pré-golpe militar, a primeira Lei de Diretrizes de Bases da Educação (LDB) — Lei 4024/1961 — mobilizou uma forte discussão sobre a universalidade de uma educação gratuita para todos os brasileiros.

Segundo Gomes (2017), o documento elaborado trazia uma forte dimensão exclusiva no que concerne à classe e à raça, que afetava diretamente o acesso de determinados grupos sociais à escolaridade. Por sua vez, na vigência da ditadura militar, a LDB promulgada no início dos anos 1970 — Lei 5692/1971 — também ignorou a questão racial em seus princípios. Isso decorria, porém, da própria conjuntura política da época que priorizava a manutenção dos privilégios das elites, as quais apoiavam a gestão política militar do período. A discriminação racial era algo naturalizado e a sua contestação deveria ser reprimida como uma ação que ia de encontro ao discurso de negação do racismo, que orbitava a sociedade da época.

⁵ O mito da democracia racial tem a sua origem nos escritos do sociólogo brasileiro Gilberto Freyre (1900-1987), que ao desenvolver uma tese sobre a organização social do Brasil colonial, postulou que as relações entre os senhores e seus escravos e escravas eram marcadas pela cordialidade, traduzidas em relações harmoniosas, cujo conflito entre raças foi um fator necessário no desenvolvimento e formação do país (Cf. REIS, 2007). Durante a Ditadura militar brasileira — que via o movimento negro como uma ameaça à estabilidade política e social do país —, esse discurso foi utilizado como uma estratégia de negação da realidade brasileira —inculcando um inquestionável imaginário de igualdade —, mas perpetuando uma profunda desigualdade social e racial, reprimindo e silenciando vozes negras que de fato lutavam pelos direitos da população negra.

Em função disso, além da deslegitimação de qualquer forma de luta e reivindicação por direitos para os negros, justificava — por assim dizer — a repressão a movimentos que ameaçassem o poder das elites brancas que estavam à frente do país. É importante salientar que desde a década de 1950, o movimento negro nos Estados Unidos por direitos civis e na África contra a segregação racial e libertação de suas colônias, ainda sob domínio de europeus, passa a exercer forte influência sobre o movimento negro brasileiro nas próximas décadas.

Os afro-brasileiros acompanharam os movimentos dos direitos civis e o *Black Power* nos Estados Unidos. Ainda que de forma fragmentada, as ideias de Angela Davis, Malcolm X e Martin Luther King em defesa dos direitos e oportunidades iguais para os negros norte-americanos repercutiram entre militantes e intelectuais negros em todo Brasil. Os brasileiros também se informavam sobre os movimentos de libertação nacional em países da África (Albuquerque; Fraga, 2006, p. 287).

É possível citar outros nomes como Nelson Mandela — que lutou contra o colonialismo inglês e a dominação branca na África do Sul —, que ficou preso por quase 30 anos por causa de sua forte atuação na militância negra no território africano. Hoje as informações sobre movimentos sociais e culturais mundo afora são extremamente acessíveis através da internet, o que faz com que rapidamente os grupos espalhados pelo mundo se mobilizem em torno de uma causa em comum.

No entanto, nas décadas finais do século passado, a principal fonte de informação sobre o que estava acontecendo fora do Brasil eram os noticiários exibidos — e já censurados — na televisão, ou mesmo alguns periódicos da resistência negra que obtinham informes sobre movimentações relacionadas à causa e os transformavam em pautas para possíveis reuniões e próximas articulações.

[...] no final da década de 1970, com as pressões pelo término da ditadura militar e uma reorganização dos movimentos sociais, o movimento negro se destacou. Em 1978, se organiza o Movimento Negro Unificado (MNU), uma entidade em nível nacional que marcou a história do movimento negro contemporâneo e é considerada como um dos principais protagonistas na luta antirracista brasileira. A partir da experiência de reprodução das desigualdades de gênero, vividas no interior do próprio movimento negro, as mulheres negras se organizam e fundam nos anos 1980, o Movimento das Mulheres Negras. (Gomes, 2011, p. 141).

A formação do Movimento Negro Unificado (MNU) foi o resultado da articulação de várias representações que atuavam na luta contra a discriminação racial no Brasil naquela época. De acordo com Gonzalez (2022), a origem dessa unificação de

entidades negras, por assim dizer, resultou de um ato público que congregou milhares de pessoas nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo; o assassinato de Robson Silveira da Luz⁶ e a denúncia de discriminação racial ocorrida contra outros jovens que foram barrados de frequentar o time infantil de voleibol do Clube de Regatas Tietê, em São Paulo, por serem negros.

Com efeito,

O MNU tinha por objetivo conscientizar a população negra da existência de desigualdades raciais e da necessidade de lutar contra a discriminação e de promover políticas públicas geradoras de melhores oportunidades (Mattos, 2007, p. 191).

Dessa forma, a organização do MNU propiciou uma maior organização da militância negra com a política de esquerda — pois até então os partidos de esquerda pouca atenção davam à questão racial —, inclusive questões de gênero passaram a receber destaque, uma vez que “existem especificidades na forma como mulheres e homens sofrem discriminação racial.

Lélia Gonzalez, uma das mais importantes ativistas negras [...] foi uma das primeiras a chama atenção” (Albuquerque; Fraga, 2006, p. 292). Nesse sentido diz Lélia Gonzalez que “a fundação do MNU não contou com a participação de nenhuma grande personalidade, mas resultou do esforço de uma negrada anônima, dessas novas lideranças forjadas sob o regime ditatorial” (Gonzalez, 2022, p. 53). Por outro lado,

É possível dizer que até a década de 1980 a luta do Movimento Negro, no que se refere à educação, possuía um discurso mais universalista. Porém, à medida que este movimento foi constatando que as políticas públicas de educação, de caráter universal, ao serem implementadas, não atendiam à grande massa da população negra, o seu discurso e suas reivindicações começaram a mudar. Foi nesse momento que as ações afirmativas, que já não eram uma discussão estranha no interior da militância, emergiram como uma possibilidade e passaram a ser uma demanda real e radical, principalmente a sua modalidade de cotas (Gomes, 2017, p. 33).

Segundo Gonzalez (2022), ainda no final dos anos 1970, a questão negra passava a ser formalmente discutida na Universidade por meio do Grupo de Trabalho André Rebouças (GTAR), que organizou a Primeira Semana de Estudos Sobre o Negro na Formação Social Brasileira, na Universidade Federal Fluminense. Nessa

⁶ Robson foi preso por acusação de furto de frutas na feira onde trabalhava. Foi conduzido para a 44ª Delegacia de Guaianazes, zona leste de São Paulo, e lá foi torturado e assassinado.

mesma década, mais especificamente em 1976, Lélia iniciou o primeiro curso sobre cultura negra na Escola de Artes Visuais (EAV), onde também passaram a oferecer aulas de danças de origem afro-brasileira e de capoeira (Gonzalez, 2022).

Os novos espaços que estavam se constituindo, em âmbito acadêmico e cultural, impulsionaram o engajamento da comunidade negra em torno do reconhecimento e divulgação de sua cultura, por meio de eventos diversos como, por exemplo, exibição de filmes, rodas de poesia ou de samba, seminários temáticos de caráter educacional ou mesmo homenagens a personagens heroicos como Zumbi dos Palmares.

Para Gomes (2017, p. 32) “o MNU talvez seja o principal responsável pela formação de uma geração de intelectuais negros que se tornaram referência acadêmica na pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil”. A partir dos anos 1980, em um contexto no qual a política brasileira estava passando por uma redemocratização, foram surgindo outras entidades culturais, bem como representações negras na política.

Outras ações⁷ foram sendo organizadas por iniciativa do movimento negro, que teve uma importante repercussão política no período da redemocratização e promulgação da Constituição federal de 1988 (CF/88). O MNU ganha, por assim dizer, um novo perfil de movimento, que passa a se dedicar cada vez mais aos direitos sociais da população negra, sobretudo àqueles referentes ao acesso à educação. Desse modo, Movimento Negro Educador se configurou, principalmente, na figura de ativistas negros que

[...] conseguiram concluir a graduação e, com a expansão paulatina da pós-graduação em educação, cursaram o mestrado e, futuramente o doutorado. Alguns deles iniciaram uma trajetória acadêmico-política como intelectuais engajados e focaram suas pesquisas na análise do negro no mercado de trabalho (GONZÁLEZ & HASENBALG, 1981) e no racismo presente nas práticas e rituais escolares (GONÇALVES, 1985), analisaram estereótipos raciais nos livros didáticos (SILVA, 1995), desenvolveram pedagogias e currículos específicos, com enfoque multirracial e popular (LIMA, 2010) e discutiram a importância do estudo da história da África nos currículos escolares (CUNHA JUNIOR, 1997). Os anos 1990 foram palco de

⁷ A título de exemplo, no ano de centenário da abolição, a militância negra da década de 1980 passou a questionar narrativa oficial contada sobre o processo de abolição, a qual colocava a princesa Isabel como protagonista nas lutas pela conquista de liberdade para os escravizados. Além disso, em 1988, o movimento negro foi bastante atuante e mobilizou manifestações e debates acerca da marginalização do povo negro na sociedade brasileira. Além disso, uma série de palestras, conferências e torneios esportivos foram realizados no 13 de maio de 1988 no intuito de não apenas celebrar o centenário em nome daqueles que realmente protagonizaram o processo de libertação negra, mas chamar atenção do governo e da sociedade para as questões relacionadas ao racismo.

eferverência social, política e econômica nacional e internacional. A América Latina passou, naquele momento, por ampla reforma constitucional (Gomes, 2017, p. 33).

No Brasil, ainda em 1988, o governo federal criou a Fundação Cultural Palmares, responsável pela promoção, preservação, sobretudo, valorização da cultura e história afro-brasileira, bem como outras manifestações artísticas consideradas patrimônio nacional. Nesse mesmo ano, o governo federal criou a Fundação Cultural Palmares, responsável pela promoção, preservação, sobretudo, valorização da cultura e história afro-brasileira, bem como outras manifestações artísticas consideradas patrimônio nacional.

Embora que na CF/88 a prática do racismo já fosse prevista como crime imprescritível e inafiançável, apenas em 1989 que a “Lei do Racismo” ou “Lei Caó”⁸ — nº 7716/1989 — foi promulgada, definindo as situações e penalizações acerca da prática de crimes de racismo no Brasil. Nesse sentido,

O aumento significativo da presença na vida política brasileira de negros identificados com a causa antirracista foi outra decorrência importante da ação conscientizadora dos movimentos negros. Entre esses políticos que assumiram cargos nos poderes legislativos e executivos não se pode deixar de lembrar os nomes do senador Abdias do Nascimento, da senadora e governadora do Rio de Janeiro Benedita da Silva, dos deputados federais Paulo Paim, Francisca Trindade e outros (Albuquerque; Fraga, 2006, p. 297).

Essas representações negras no cenário político brasileiro foram de fundamental importância no fortalecimento do movimento negro unificado como símbolo de resistência e visibilidade nacional. Por sua vez, no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) 1995 a 2002 o movimento negro teve papel significativo na luta por direitos, visibilidade e igualdade da população negra na sociedade⁹.

Todavia, durante o governo de FHC, as políticas voltadas à comunidade negra — medidas reparatórias e políticas sociais de combate ao racismo — foram bastante escassas. Uma das ações conquistadas durante esse período, Segundo Mattos

⁸ Proposta pelo então deputado negro Carlos Alberto Oliveira, conhecido por “Caó”, a lei passou a tipificar a conduta de racismo e a evidenciar o caráter criminoso de tal prática.

⁹ A título de exemplo, no ano de 1995, o movimento negro comemorou os 300 anos da morte do líder negro Zumbi dos Palmares com uma marcha contra o racismo e desigualdade social, episódio este onde foi entregue ao então presidente Fernando Henrique Cardoso um documento contendo uma série de reivindicações voltadas à comunidade negra. Além disso, as universidades brasileiras — como a USP — iniciou um ciclo de palestras e discussões acerca de políticas antirracistas relacionadas à educação, sendo esta entendida como o principal caminho para a superação da discriminação e redução das desigualdades sociais e econômicas que afetam a vida da população negra (Dias, 2005)

(2007, p. 191), foi a aprovação da “Lei n. 4.370, de 1998, que prevê cotas para artistas negros na publicidade”.

Esta lei foi importante na inclusão de negros nos diversos espaços culturais — como forma de aumentar a representatividade negra e sua visibilidade social —, na medida em que os programas de televisão, produções cinematográficas e teatrais, campanhas publicitárias foram obrigados a reservar uma cota para afrodescendentes.

Por sua vez, Gomes (2017, p. 34) discorre que “a culminância do processo de inflexão na trajetória do Movimento Negro Brasileiro aconteceu nos anos 2000, momento este que pode ser compreendido como de confluência de várias reivindicações desse movimento social acumuladas ao longo de anos”. No ano 2000, no que diz respeito às discussões sobre a questão negra no Brasil em âmbito acadêmico, foi fundada a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), que passou a publicar e congregar um acervo importante de leituras sobre as questões raciais no país.

Essa organização congregou vários pesquisadores negros e não negros que estudavam e discutiam as relações raciais — no âmbito histórico, sociológico e literário — a fim de construir um lugar de reconhecimento das experiências sociais do Movimento Negro no país e de seus personagens (Gomes, 2017). Além disso, entre agosto e setembro de 2001, foi realizada na África do Sul — pela Organização das Nações Unidas (ONU) — a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial e Xenofobia e Formas Correlatas de intolerância, evento este que também contou com a participação do Movimento Negro em sua organização.

Nesse cenário, o Movimento Negro, sobretudo em sua configuração social e política, intensificou o processo de resignificação e politização da raça, o que refletiu mudanças na própria estrutura interna do Estado brasileiro, como, por exemplo, a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), no ano de 2003 (Gomes, 2017).

Assim, de modo geral, outras políticas afirmativas de cotas raciais, bem como outras ações de inclusão de afrodescendentes nas mais diversas áreas da sociedade vieram a ser desenvolvidas e implementadas no governo seguinte, isto é, o de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011).

A partir de 2003, com o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, nota-se o aprofundamento desse debate. Algumas iniciativas merecem destaque: no governo federal, pela primeira vez é instituída a Secretaria Especial de

Promoção da Igualdade Racial (Seppir), em 2003, e, no Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), em 2004. No tocante à educação, é nesse contexto que, finalmente, é sancionada a Lei 10.639, em janeiro de 2003, alterando a lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Em 2004, o Parecer CNE/CP 03/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004 são aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. Ambos regulamentam e instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Gomes, 2011, p. 143).

A sanção da Lei 10.639/2003 representou talvez a maior conquista do povo negro no âmbito educacional, uma vez que — por meio dela — houve a alteração dos artigos 26 e 79 na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), e o ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira passou a ser obrigatório em todos os estabelecimentos oficiais de ensino fundamental e médio, independentemente destes serem públicos ou privados.

Nesse sentido, “a lei nº 10.639 de 2003 teve como função responder às antigas reivindicações do Movimento Negro, mas com novas preocupações” (DIAS, 2005, p. 59). Desde o período do pós-abolição, ficava claro que a principal forma de silenciamento do indivíduo negro em sociedade era privando este de aprender a pensar e compreender o sentido de sua exclusão.

Nas primeiras décadas do século XX, poucas escolas e universidades aceitavam o ingresso de pessoas negras, assim como — por muitos anos — um número mínimo delas trabalhavam qualquer temática que representasse o negro como parte da sociedade brasileira. Ainda quando a temática negra era introduzida, sua abordagem eurocêntrica e colonial — carregada de uma imagem negativa — apenas contribuía para uma representação cada vez mais estereotipada do negro no imaginário dos educandos.

Essas imagens eram reproduzidas no cotidiano social, sendo o negro sempre visto ora como elemento perigoso ora como um marginal a ser ignorado e esquecido. No entanto, a partir de meados da década de 1970 e início da década de 1980, iniciou-se um movimento para repensar o ensino de história e incluir a história da África nos currículos escolares. Esse processo foi impulsionado por diversas ações, como discussões acadêmicas sobre história africana, palestras formação de grupos de pesquisa sobre cultura afro-brasileira e, principalmente, iniciativas do movimento negro.

O Movimento Negro Educador — como um desdobramento do Movimento Negro Unificado — surgiu com o propósito de não apenas conscientizar o negro de

sua importância na luta por igualdade racial, mas, sobretudo, promover a descolonização do currículo, desconstruindo a imagem negativa e subalterna do negro na educação, a qual fomentava a manutenção do racismo e suas consequências. A grande conquista do Movimento Negro Educador, sem dúvidas, foi a lei 10.639/2003, na medida em que esta — ao instituir o ensino da História da África e Cultura Afro-Brasileira no currículo — criou um importante instrumento no combate à discriminação racial e valorização da história e cultura afrodescendente.

Ou seja, não apenas permitiu a inclusão histórica de uma perspectiva historicamente silenciada, como favoreceu a construção de um contexto educacional no qual os alunos afrodescendentes podem sentir-se representados e reconhecidos em suas origens. Além disso, é importante ressaltar que a implementação da referida lei trouxe à tona a necessidade de formação continuada de caráter antirracista para professores, bem como da revisão dos materiais didáticos e de seus conteúdos para a inclusão destes em uma perspectiva decolonial voltada para a valorização da cultura afro-brasileira.

2.2 Da colonialidade a uma prática antirracista de ensinar história

Na história do Brasil, a formação educacional, desde a chegada dos colonizadores portugueses, teve como objetivo ensinar certo modelo de conhecimento a ser assimilado, ou seja, em sua perspectiva tradicional, o ato educar trouxe — em seu cerne — a ideia de civilizar aquele que se encontrasse fora do padrão estabelecido.

Por outro lado, o processo de colonização das Américas foi marcado pelo estabelecimento de certos parâmetros de dominação, que tornaram possível a exploração dos territórios e controle sobre a população nativa. Nesse raciocínio, Frantz Fanon em sua obra *Os Condenados da Terra* argumenta que

[...] para ilustrar o caráter totalitário da exploração colonial, o colono faz do colonizado uma espécie de quintessência do mal. A sociedade colonizada não é apenas descrita como uma sociedade sem valores. Não basta ao colono afirmar que os valores desertaram, ou melhor jamais habitaram, o mundo colonizado. Os valores [...] se tornam irreversivelmente envenenados e pervertidos desde que entram em contato com a população colonizada. Os costumes do colonizado, suas tradições, seus mitos [...] são a própria marcar desta indignidade, desta depravação constitucional (Fanon, 1968, p. 31).

Com efeito, para mostrar-se no direito de exercer o domínio sobre o “Novo Mundo” e seus povos, foi preciso classificá-los — incluindo a todos — sob um critério racial, isto é, os grupos populacionais passaram a ser compreendidos sob graus hierárquicos de desenvolvimento e subdesenvolvimento com base na produção epistemológica de origem eurocêntrica ocidental.

Nesse sentido, partindo dessa ideia a Europa — como berço da ciência e da cultura escrita — estaria em uma posição superior à de povos que não partilhavam da mesma forma de conhecimento e compreensão da realidade. Ou seja, “as terras exóticas, com ideias estranhas de tempo e espaço, encontravam-se temporalmente muito distantes do presente que o colonizador habitava” (Santos, 2022, p. 77).

Essa foi a principal base do colonialismo exercido nas Américas, isto é, a Europa — como matriz epistemológica na produção de saberes — teria plenos direitos na dominação dos povos não-europeus que estivessem fora do modelo de civilidade pré-estabelecido pelo ocidente. Nesse cenário, Anibal Quijano pondera que o

Eurocentrismo é, aqui, o nome de uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes de mediados do século XVII, ainda que algumas de suas raízes são sem dúvida mais velhas, ou mesmo antigas, e que nos séculos seguintes se tornou mundialmente hegemônica percorrendo o mesmo fluxo do domínio da Europa burguesa. Sua constituição ocorreu associada à específica secularização burguesa do pensamento europeu e à experiência e às necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América (Quijano, 2005, p. 126).

Por sua vez, a noção de progresso propagada pelo contexto científico, filosófico e econômico-social do século XVIII incluía a ideia de uma raça branca à frente do processo de desenvolvimento das sociedades. O imperialismo, praticado pelos países europeus desde o século XIX, sobretudo com o estabelecimento de colônias na África, assentava-se — no campo teórico e ideológico — em teorias racialistas (racismo científico) que concebiam a ideia de raça como projeto político nacional.

Tais teorias surgiram, desde o século XVI, e ganharam mais espaço nos meios intelectuais em meados do século XIX, como uma forma de justificar a superioridade branca, não só intelectual e física, mas também no campo da moral e da cultura, em relação ao indivíduo negro ou nativo dos territórios colonizados (Souza, 2021).

Nessa seara, Arthur Gobineau (1816 – 1882), que foi um dos primeiros racialistas, em um escrito intitulado *Ensaio sobre a desigualdade das raças* (1855), defendia a supremacia da raça branca em detrimento de outros povos e, diante disso,

buscava justificar a exploração, o racismo e o genocídio contra outras culturas, consideradas inferiores.

Ou seja, se estes povos são inferiores aos brancos, por que deveriam ter os mesmos direitos? Este tipo de problemática gerou impactos em outras culturas e povos, pois, essa noção de superioridade legitimou a exploração e o extermínio promovido pelo imperialismo, contribuindo até os dias de hoje para a ideologia do racismo que está impregnada na sociedade (Almeida, 2020). Com isso, a Europa transformou-se em um padrão de civilização, cultura e organização social a ser seguido e reproduzido, ao passo que outros saberes — fora dessa lógica — subjugados, silenciados e excluídos por serem considerados inferiores.

Para Quijano (2002) a raça foi o elemento central da chamada colonialidade, na medida em que a constituição de um padrão de poder só foi possível devido à classificação racial criada para legitimar as ações civilizadoras do colonialismo. A ideia de uma raça superior à outra criou as estruturas para o desenvolvimento e expansão das bases coloniais — sendo que esse mesmo critério classificação contribuiu para a expansão do capitalismo global —, cujos desdobramentos se consubstanciam na chamada por Anibal Quijano de colonialidade¹⁰. Dessa forma, na visão deste autor

A Colonialidade é um conceito diferente de, ainda que vinculado ao Colonialismo. Este último refere-se estritamente a uma estrutura de dominação/exploração onde o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada domina outra de diferente identidade e cujas sedes centrais estão, além disso, localizadas

¹⁰ Segundo Catherine Walsh (2012; 2019), Anibal Quijano (1930-2018) analisou o conceito de Colonialidade sob diferentes perspectivas, identificando o seu caráter parasitário no sentido de se entranhar no organismo social, político, cultural e econômico da vida humana com o intuito de obter o controle sob as periferias, e manter seus povos subalternos sob estrutura regulatória. A *Colonialidade do Poder*, considerado como um dos alicerces do capitalismo, refere-se ao controle exercido pelas elites colonizadoras sobre os povos não-europeus, classificados como inferiores pelos ocidentais para que estes possam explorar a sua força de trabalho dominá-los político e economicamente. Além desta, há também a *Colonialidade do Saber*, que diz respeito ao processo pelo qual o conhecimento produzido e disseminado pelo ocidente é considerado universal e superior, enquanto as formas de conhecimento dos povos colonizados e periféricos são desvalorizadas e subalternizadas. Nessa esteira, a matriz de conhecimento não-europeia é deslegitimada como epistemologia para dar lugar a uma racionalidade eurocêntrica que se afirma como matriz única e confiável de saber. A *Colonialidade do Ser* está ligada à própria constituição do indivíduo como ser humano, isto é, relaciona-se com a imposição de uma identidade e a criação de uma subjetividade colonial para os povos colonizados. A intenção disso é operar a negação e a invisibilização de suas identidades culturais, sociais e políticas, em outras palavras, o “ser subalternizado” se torna o “não-ser”, sendo destituído de sua humanidade para se tornar algo oposto ao “ser”, o ocidental “civilizado”. Por fim, a *Colonialidade Cosmogônica* relaciona-se ao antagonismo estabelecido sobre a própria vida na terra, classificando o mundo em “Colonial” — marcado pela natureza, animais irracionais — e o seu oposto mundo “Moderno” — que inclui a Europa como padrão de ser humano civilizado. Nisso há o reforço da civilização como fenômeno superior à natureza, que deveria — por ser selvagem — explorada pelo homem e lhe fornecer tudo o que for necessário para o seu desenvolvimento.

noutra jurisdição territorial. O colonialismo é, obviamente, mais antigo, enquanto a Colonialidade tem vindo a provar, nos últimos 500 anos, ser mais profunda e duradora que o colonialismo. Mas foi sem dúvida engendrada dentro daquele e, mais ainda, sem ele não poderia ser imposta na intersubjetividade do mundo tão enraizado e prolongado (Quijano, 2009, p. 73).

De acordo com o autor, a colonialidade pode ser entendida como uma dimensão simbólica do colonialismo, isto é, um conjunto de elementos — que compreendem uma configuração cultural, política e econômica —, que são impostos sobre os grupos colonizados como forma de tornar a dominação algo permanente.

Isso possibilita ao colonizador a reconfiguração das identidades raciais em um determinado território, lógica esta que permanece mesmo com o fim do domínio colonial formal. Diante disso, as relações de poder construídas — no colonialismo — são perpetuadas e difundidas em todas as dimensões daquela sociedade mesmo após a independência do território.

Para Walsh (2019) a colonialidade, dessa forma, naturaliza o padrão de civilidade introduzido pelo domínio colonial, que — na contemporaneidade — aparece na forma de referências culturais, epistemológicas, subjetivas e sociais. Ou seja, são permanências herdadas do colonialismo que se tornaram parte constituinte das relações de poder presentes nas sociedades ex-coloniais.

Em função disso, segundo Quijano (2002) ao racializar e desumanizar os povos negros e indígenas, criou-se uma justificativa para subalternizá-los, isto é, torná-los inferiores sob a condição de escravos, além de exterminá-los quando necessário fosse. Essa mesma lógica de inferiorização, violência e epistemicídios permaneceu no Brasil nos dias atuais — mesmo após a abolição da escravidão — sob a forma do racismo estrutural. Assim,

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. A ênfase da análise estrutural do racismo não exclui os sujeitos racializados, mas os concebe como parte integrante e ativa de um sistema que, ao mesmo tempo que torna possíveis as suas ações, é por eles criado e recriado a todo momento (Almeida, 2020, p. 50-51).

Para Silvio Almeida (2020), racismo é estrutural porque consiste em um conjunto de práticas, normas e valores que perpetuam a desigualdade racial de modo sistemático nas estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais em uma sociedade.

Dessa forma, o racismo não pode ser entendido como atitudes individuais, mas sim em estruturas e instituições que — de modo inconsciente ou não — privilegiam determinados grupos raciais em detrimento de outros que são colocados em desvantagem. Como estrutura, o racismo foi constituído como uma racionalidade que fundamenta o poder exercido pelo grupo dominante sobre aquele racializado e explorado.

Por conseguinte, o racismo é um dos principais instrumentos pelos quais a colonialidade exerce o seu poder, subalternizado aqueles que não se enquadram no seu modelo eurocentrado de ser humano. Esse processo reduziu a “identidade do povo colonizado a uma característica única, a-histórica e descontextualizada, com que se menospreza a textura complexa das vidas individuais e coletivas, assim como seu desenvolvimento ao longo da história” (Santos, 2022, p. 85).

Por sua vez, Quijano (2002) afirma que a colonialidade embasada no poder é um dos alicerces do capitalismo desde a sua formação. Ou seja, o capitalismo global faz uso do discurso racial do colonizador para legitimar a exploração da força de trabalho dos povos para manter as estruturas de poder que sustentam os privilégios das elites dominantes sobre as comunidades consideradas inferiores.

A colonialidade determinou uma racionalidade antagônica sobre a realidade, ou seja, o mundo passou a ser concebido a partir da dicotomia mundo colonial — como um espaço natural, selvagem e subdesenvolvido — e mundo moderno — um espaço civilizador, humanizador cujos povos procedentes da Europa.

Nesta lógica, há o reforço da civilização como um fenômeno superior à natureza, a qual deverá – por se encontrar em uma condição primitiva, inferior — ser explorada e dominada pelo homem moderno, que poderá dela absorver tudo o que for necessário e transformar a matéria em produto (Walsh, 2019).

Com efeito, como herança do colonialismo, a colonialidade perpetuou as mesmas estruturas e continua as sustentando na atualidade, garantindo o controle da cultura, dos modos de vida dos sujeitos, cujos territórios foram colonizados pela Europa. Nesse sentido

[...] graças à colonialidade, a Europa pode produzir as ciências humanas como modelo único, universal e objetivo na produção de conhecimentos, além de deserdar todas as epistemologias da periferia do ocidente (Candau; Oliveira, 2010, p. 17).

Dessa forma, houve a construção de uma subjetividade eurocêntrica que engendrou todos os âmbitos da sociedade, tornando-se referências epistemológicas na produção e difusão do saber. Ou seja, os saberes que não pertencem à matriz europeia não possuem credibilidade e, por essa razão, devem ser negados.

Dessa forma, para Oliveira e Candau (2010, p. 24) “a decolonialidade representa uma estratégia 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”. Sob esse olhar, a descolonização — embora carregue em seu cerne o propósito de intervir no processo de identificar a dominação eurocêntrica na história — “equivale a denunciar a existência da linha abissal, a reivindicar a plena humanidade das populações taxadas de sub-humanas” (Santos, 2022, p. 77). A linha abissal da qual fala Boaventura de Sousa Santos consiste na separação entre os seres categorizados como humanos — conforme os critérios de racialização e classificação — e aqueles considerados sub-humanos, isto é, aos quais não se atribui humanidade.

3 DIÁLOGOS ENTRE O CURRÍCULO E A PERSPECTIVA DECOLONIAL NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

O presente capítulo discutirá sobre o currículo como produtor ou reproduzidor de subjetividades no espaço escolar, tendo em vista não ser um espaço neutro, mas permeado por conflitos devido à pluralidade de saberes que o perpassam. Outrossim, a decolonialidade e sua relação com o currículo é discutida de modo que este possa ser repensado como um campo de representações plurais, fora das estruturas eurocentradas de dominação, e com um propósito de promoção do antirracismo.

3.1 O currículo como produtor de subjetividades: algumas considerações

De forma lógica, o currículo é o documento responsável pela sistematização dos conhecimentos considerados fundamentais no processo de formação educacional, desde a educação básica à superior. Segundo Sacristán (2000, p. 15) “o currículo relaciona-se com a instrumentalização concreta que faz da escola um determinado sistema social, pois é através dele que lhe dota de conteúdo [...] não podendo esgotar seu significado em algo estático”.

Por meio do currículo se torna possível orientar a prática educativa desenvolvida nas instituições, bem como a própria prática docente no que diz respeito ao trabalho a ser desenvolvido tendo em vista os objetivos de aprendizagens propostos pelos sistemas de ensino. Contudo, para Sacristán (2000, p. 101) “o currículo pode ser visto como um objeto que cria em torno de si campos de ação diversos, nos quais múltiplos agentes e forças se expressam em sua configuração”.

Nesse horizonte, o currículo vai além da produção burocrática de um documento norteador do trabalho pedagógico, na medida em que ele traz consigo uma série de significações que refletem diretamente na produção de certos modos de saber e pensar a realidade e os sujeitos que a integram.

Sua construção é feita a partir de recortes intencionais da realidade histórica, social, cultural e econômica dos indivíduos, que necessita ser compreendida, mas — acima de tudo — refletida como um espaço no qual se projetam subjetividades. Nesse mesmo raciocínio, o professor Antônio Berticelli discorre que

O currículo, como texto, não é um lugar como se fora um pano de fundo sobre o qual se projetam os conteúdos e tudo mais. É, ao contrário, um espaço

contingente, participativo, libera um potencial teórico considerável e nos ajuda a repensar formas de organizar a resistência ao poder e à dominação. Nesse caso, entendo o currículo como um espaço. O currículo, como espaço educacional, possui toda a elasticidade, toda a mobilidade, em síntese, toda a historicidade de um acontecimento. E, como tal, é um espaço de produção simbólica e efetiva. É um acontecimento. É interpretação do mundo - de um recorte do mundo vivido. Trazido para o campo da hermenêutica, o currículo é o horizonte sob um determinado olhar, a partir de um determinado ponto (Berticelli, 2005, p. 36)

Por outro lado, o currículo — na ótica de Arroyo (2013) — é também um espaço marcado por disputas, uma vez que reflete as diferentes visões ideológicas, sociais e culturais, que desembocam em preferências sobre aquilo que deve ser selecionado como essencial. Além destas disputas teóricas, há de se falar também, ainda segundo Arroyo (2013), que essas disputas englobam os sujeitos desse processo, a saber, os alunos e professores que buscam ser reconhecidos neste território.

Com isso, “o conteúdo de conhecimento do currículo, longe de representar algo dado para se desenvolver tecnicamente, deve ser visto como uma opção problemática que é preciso esclarecer” (Sacristán, 2000, p. 66). Isto é, o currículo não pode ser algo fechado em si mesmo como um padrão burocraticamente prescrito a ser reproduzido, mas deve compreender um horizonte sempre em construção, que precisa ser questionado e discutido para que possa estar em diálogo com aquela realidade social. Nessa lógica, o currículo prescrito deve atender às exigências de reconhecimento no campo das experiências sociais e saberes que contemplem os diversos grupos presentes neste processo.

Além de oferecer as condições teóricas para o entendimento das diversas contradições que subjazem no espaço escolar e social, o currículo deveria ser o ponto de partida para se pensar a pluralidade e suas representações. Dessa forma, para Sacristán,

Um campo para entender o currículo deve compreender essas determinações recíprocas para cada realidade concreta e para as contradições que se criam, ou, igualmente, tornar explícitas as linhas de política curricular que se seguem em cada sistema. Se o currículo é um objeto em construção cuja importância depende do próprio processo, é preciso ver as instâncias que o definem. Podemos considerar que o currículo que se realiza por meio de uma prática pedagógica é o resultado de uma série de influências convergentes e sucessivas, coerentes ou contraditórias, adquirindo, dessa forma, a característica de ser um objeto preparado num processo complexo, que se transforma e se constrói no mesmo (Sacristán, 2000, 102).

No entanto, muitas vezes, ao se destacar determinados saberes para a construção de uma proposta curricular tem-se em mente garantir o desenvolvimento

de competências formativas de acordo com a ideologia da qual partem os objetivos propostos (Apple, 1982). Com efeito, para Apple (1982), o currículo é o reflexo ideológico resultante dos objetivos políticos e econômicos presentes na sociedade que o produz.

Nesta acepção, as instituições de ensino — como responsáveis pela transmissão seletiva da cultura humana — possuem compromissos políticos que ora podem direcionar a uma compreensão crítica da realidade, ora — e tradicionalmente — para a reprodução de uma cultura dominante. Ainda sobre o currículo como instrumento político, Apple afirma que

A política educacional e cultural e a visão da forma como deveriam operar as comunidades e de quem deveria ter poderes nelas serviram de mecanismos de controle social. O controle é exercido também através das formas de significado que a escola distribui. As escolas não controlam apenas pessoas; elas também ajudam a controlar significados. Desde que preservam e distribuem o que é considerado como o “conhecimento legítimo” — o conhecimento que “todos devemos ter” —, as escolas conferem legitimação cultural ao conhecimento de grupos específicos. Poder e Cultura, então, precisam ser vistos, não como entidades estáticas sem conexão entre si, mas como atributos das relações econômicas numa sociedade (Apple, 1982, p. 98).

Percebe-se que Apple (1982) enxerga que, não somente o currículo, mas a própria instituição de ensino, são profundamente atravessados por relações de poder e controle, que refletem diretamente na legitimidade cultural dada a um certo saber. Com efeito,

[...] o conflito de interesses se manifesta de forma mais evidente quando se pretende modificar situações estabelecidas, nas quais determinados conteúdos estão aceitos como componentes ‘naturais’ do currículo e outros não (Sacristán, 2000, p. 61).

Isso resulta em enfoques teóricos que visam privilegiar certas perspectivas de saber — que estejam alinhadas com as estruturas de poder, que vigoram naquele contexto social —, em detrimento de outras, que aspirem trazer ao debate a diversidade de narrativas, e, ao mesmo tempo questionar o lugar a que estas foram submetidas.

Segundo essa lógica, “em termos de representação racial, o texto curricular conserva, de forma evidente, as marcas da herança colonial” (Silva, 1999, p. 102). Há um viés de dominação que perpassa a organização curricular e direciona seus sujeitos à ocupação de lugares determinados para estes na sociedade.

Partindo desta visão, o currículo não é algo neutro, mas permeado por conflitos sociais e culturais — ligados diretamente às dinâmicas de poder —, que desembocam em um conjunto de subjetividades que desejam ocupar o seu espaço de fala.

Para Silva (1999), as identidades de caráter dominante se tornaram referência ora visíveis ora invisíveis através das quais se constroem as outras identidades como subalternas. Nesse sentido, ao se pensar a construção das identidades multiculturais no currículo é preciso questionar os mecanismos institucionais responsáveis pela manutenção dos parâmetros de dominação que perpassam esse processo. Ainda nessa lógica, para o professor Tomaz Tadeu da Silva

O currículo é, sem dúvida, entre outras coisas, um texto racial. A questão da raça e da etnia não é simplesmente um “tema transversal”: ela é uma questão central de conhecimento, poder e identidade. O conhecimento sobre raça e etnia incorporado no currículo não pode ser separado daquilo que as crianças e os jovens se tornarão como seres sociais (Silva, 1999, p. 89).

Na visão deste autor, o currículo não se torna multicultural pelo simples acréscimo de conteúdos e informações sobre culturas e suas representações. A ideia de diversidade deve ser tratada, pois, como uma questão de natureza histórica e política, como forma de compreender como e em que circunstâncias certas identidades foram produzidas, e, sobretudo, como as consequências disso refletem nas relações sociais na atualidade.

Para Silva (1999, p. 101) “é através do vínculo entre conhecimento, identidade e poder que os temas da raça e da etnia ganham seu lugar na teoria curricular”. Conforme exposto, o currículo — como uma construção social, política e cultural — é o paradigma norteador do processo de ensinoaprendizagem, embora atravessado por conflitos.

Sua importância se traduz não apenas como um mecanismo lógico seletor de conhecimentos, mas como a estrutura teórica de onde emergem várias subjetividades, que contribuem na representação da diversidade racial e cultural, como também na identificação de seus sujeitos. Em função disso, sua organização deve dialogar com as diferentes epistemologias que constituem as dinâmicas sociais e culturais, uma vez que é a partir de um olhar panorâmico e periférico, que emergem os caminhos para combater os contrastes sociais e a suas práticas de desumanização.

Não obstante, sobre o currículo prescrito, Sacristán (2000) argumenta que este carrega diversas projeções sobre a forma como o sistema escolar, as escolas, e até

as práticas de ensino serão organizados, tanto naquilo que concerne à seleção dos conteúdos, como nos métodos de ensino adotados na transmissão. De fato, o formato desse currículo e as direções para onde ele conduz — epistemologicamente — o processo de ensino podem ser decisivos na materialização de determinada abordagem sobre os conteúdos.

Todavia, não basta que o professor tenha uma prática pedagógica voltada ao trabalho decolonial, por exemplo, é preciso que a matriz curricular com a qual trabalha lhe forneça o respaldo necessário ao desenvolvimento de outras subjetividades. Por outro lado, ressalta-se que, contrariamente a isso, não basta apenas que a matriz curricular seja organizada de modo a criar as condições para um trabalho decolonial se o professor não é capacitado para tal projeto.

Tendo em vista o nosso propósito e o espaço de que dispomos neste trabalho, esse foi apenas um apontamento que — em relação a este impasse entre estruturação curricular e formação docente — deixará esta lacuna em aberto para que seja desenvolvida em trabalhos futuros sobre o tema.

Por conseguinte, é preciso salientar que estes sucintos apontamentos acerca do currículo não objetivam trazer uma discussão mais ampla sobre as relações de poder e dominação que perpassam e hegemonomizam a construção das propostas curriculares, mas tão somente situar o problema pertinente ao nosso objetivo de estudo. Posteriormente a este trabalho, pretende-se esmiuçar melhor as lacunas desta pesquisa em projetos cuja estrutura e potencial nos permita ampliar esse debate.

3.2 O currículo como um instrumento decolonizador e emancipatório

Para Walsh (2019) — com base na leitura de Anibal Quijano —, o mesmo sistema que dividiu o mundo em moderno (civilizado) e colonial (selvagem), expandiu os seus domínios coloniais sobre o campo do saber, negando, silenciando e influenciando até os dias de hoje na construção dos currículos escolares.

Nessa lógica, Candau e Oliveira (2010) ratificam que a organização da educação possui um caráter homogeneizante, já que os conteúdos sistematizados no currículo e ensinados nas escolas, em sua maioria, partem de uma perspectiva eurocêntrica e hegemônica do conhecimento. Sabe-se que, saberes diversos no

currículo — oriundo de representações subalternizadas — são uma ameaça às estruturas elitistas que se mantêm no poder.

Em função disso, é preciso romper com certas estruturas para que o ciclo hegemônico seja aos poucos desmantelado, tendo como resultado principal a abertura do espaço para o ingresso de outros saberes. É preciso *Decolonizar* o currículo.

A opção decolonial é epistêmica, ou seja, ela se desvincula dos fundamentos genuínos dos conceitos ocidentais e da acumulação de conhecimento. Por desvinculamento epistêmico não quero dizer abandono ou ignorância do que já foi institucionalizado por todo o planeta [...] significa, entre outras coisas, *aprender a desaprender* [...], já que nossos cérebros tinham sido programados pela razão imperial/colonial (Mignolo, 2008, p. 290).

Importante ressaltar que, o ato de descolonizar o currículo colonizado empreende uma ação de denúncia acerca das amarras coloniais, apontando aquilo que o torna produto da colonialidade e da matriz hegemônica do saber ocidental. Decolonizar, por seu turno, é o exercício de repensar o currículo como espaço de reflexão, isto é, reinventá-lo como um campo de representações plurais, no qual os grupos subalternizados passam a ter voz e podem expressar, autenticamente, as suas subjetividades

A decolonialidade é um ato de desaprender ou se desvincular dos arquétipos eurocêntricos, construídos com base nos cânones europeus civilizatórios, e perpetuados pela colonialidade. Consiste, de fato, em um modo de pensar que traz para o diálogo os grupos colonizados e subalternizados pela colonialidade, criando espaços teóricos nos quais é possível repensar certas estruturas de poder, que ainda permanecem subjugando saberes periféricos. Segundo Candau; Oliveira e Walsh (2018), o movimento acadêmico do qual decorrem os estudos pós-coloniais teve início nos anos 1970, com o objetivo de repensar epistemologias e metodologias eurocentradas dominantes em relação à produção de conhecimento.

Nessa esteira, no final do século XX, o Grupo de estudos denominado *Modernidade/Colonialidade* é fundado com o propósito de propor uma nova perspectiva de pensamento, isto é, uma forma de romper com a dominação colonial, que se perpetuava sob a forma de referências materializadas na colonialidade. Nesse contexto, autores como Anibal Quijano, Catherine Walsh, Nelson Maldonado-Torres, Walter Mignolo, Enrique Dussel, entre outros se reuniram em torno de um programa,

que visava investigar a modernidade — questioná-la e dissecá-la — a partir de suas periferias subalternizadas.

Assim, segundo Mignolo (2008) os estudos decoloniais partem do pressuposto de trazer à tona saberes que por séculos foram dominados e, por conseguinte, silenciados e sobrepostos pela razão ocidental, que cometeu — além da exploração e dos genocídios em massa — epistemicídios diversos sobre várias culturas consideradas inferiores.

Esses padrões de dominação adentraram as instituições e passaram a predominar na organização curricular dos conteúdos escolares. Todavia, apenas a promoção de uma educação decolonial torna possível a construção de um currículo que traga, em sua base, o reconhecimento da diferença, ou seja, a pluralidade de pensamentos e suas matrizes epistemológicas é colocada no centro dos debates. Nessa lógica,

O ato de *falar* sobre algum assunto ou tema na escola não é uma via de mão única. Ele implica respostas do “outro”, interpretações diferentes e confrontos de ideias. A introdução da Lei nº 10.639/03 – não como mais disciplinas e novos conteúdos, mas como uma mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico – poderá romper com o silêncio e desvelar esse e outros rituais pedagógicos [...] Nesse sentido, a mudança estrutural proposta por essa legislação abre caminhos para a construção de uma educação antirracista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público o “falar” sobre a questão afro-brasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural (Gomes, 2012, p. 105).

A perspectiva da decolonialidade é fundamento para a abertura do espaço de diálogos sobre uma educação antirracista, uma vez que a abordagem decolonial dos conteúdos permite que vozes silenciadas possam ecoar suas narrativas na produção de novas e autênticas subjetividades e sociabilidades. “O currículo não pode ser estendido à margem do contexto no qual se configura [...] é um objeto social e histórico e sua peculiaridade dentro de um sistema educativo é um importante traço substancial” (Sacristán, 2000, p. 107).

Em função disso, é possível dizer que a invisibilização de certos saberes e culturas em organizações curriculares anteriores à legislação 10.639/2003 e a outros documentos resultou em uma construção histórica na qual a história Africana e Afro-Brasileira foram marginalizadas, o que influenciou, de modo significativo, a perpetuação de estereótipos, estigmas e preconceitos raciais.

Por conseguinte, o racismo em nossa sociedade é visto, em certo sentido, como algo controverso e, na maioria dos casos, é negado ou minimizado. Tal negação é perpetuada, principalmente pelo mito da democracia racial que sobrevive no senso comum, que enraizou o discurso da miscigenação, no qual negros e brancos vivem em harmonia em um país constituído por várias raças.

Por seu turno, a colonialidade atual continua aqui incutindo narrativas, que colocam o colonizador não como aquele que invadiu e explorou territórios, subalternizou e exterminou seres humanos apenas para dominá-los e saquear suas riquezas, mas sim como exploradores, desbravadores que eram culturalmente superiores e por isso estiveram à frente do processo de colonização. É nesse sentido que a perspectiva decolonial presente na organização curricular configura um espaço de produção de novas subjetividades, porquanto é estabelecido um diálogo crítico sobre a história e o desenvolvimento das sociedades, no qual o cânone ocidental dominante é confrontado com os saberes por ele silenciados e invisibilizados.

Para Boaventura de Sousa Santos (2022), a hegemonia epistemológica ocidental produziu uma história das ausências, caracterizada pelo apagamento de narrativas ou pelo silenciamento destas, o que condenou à irrelevância ou a inexistência de várias experiências sociais, culturais e políticas. A África, por exemplo, foi construída — através da visão e da epistemologia ocidental — como um espaço envolto em estereótipos dos mais variados tipos, que atravessaram as várias áreas do conhecimento, desde a Geografia, a Biologia, e a sua própria História, produzidos sob uma ótica negativa, animalizada e decadente.

Nesse sentido, no currículo decolonizado, os sujeitos racializados são repensados e reconhecidos como integrantes de uma história sua, que a colonialidade buscou subjugar com seus padrões de dominação. Diante disso, nesse currículo as periferias ganham novos contornos e significações, em uma sistematização, cujos conteúdos ali descritos são discutidos a partir de suas realidades, por vozes autênticas que as representam. Dito de outra forma, uma prática educativa decolonial é um ato de insurgência, que emerge em oposição às consequências da colonialidade, respondendo às questões que lhe são postas resultantes do modo como se deu a formação de nossas sociedades.

Para Almeida (2020, p. 80), “a formação cultural, político-institucional e econômica específica de cada país será determinante para que a condição de negro e de branco seja atribuída ao indivíduo”. Corroborar-se desta afirmação que ser “negro”

e ser “branco” são construções histórico-sociais forjadas por um conjunto de elementos que resultaram do processo de subjugação do negro a uma categoria classificatória inferior à do branco. São construções categóricas vivenciadas a partir de certas condições de privilégios, que o grupo dominante tem em detrimento do grupo dominado, a partir de relações de dominação. Assim, o racismo é um produto da colonialidade e os estereótipos por ela produzidos. Na sociedade contemporânea

[...] o racismo é um dos modos pelo qual o Estado e as demais instituições estendem o seu poder sobre toda a sociedade [...] as instituições são fundamentais para a consolidação de uma supremacia branca” (Almeida, 2020, p. 45).

Para Almeida (2020), o racismo precede às instituições, na medida em que estas promovem a manutenção da hegemonia de dominação branca nas posições de poder. Nesse sentido, as instituições utilizam do poder que lhes é legitimado pelo povo para estabelecer parâmetros discriminatórios com base na raça, os quais corroboram para a exclusão de qualquer indivíduo não-branco que possa ascender a um lugar de destaque nos mais variados âmbitos da sociedade.

Em outras palavras, o projeto de branqueamento continua a fazer parte do objetivo para se manter o poder e o predomínio de uma raça frente às demais. Para Bento (2022, p. 74) “os negros são vistos como invasores do que os brancos consideram seu espaço privativo, seu território. Os negros estão fora de lugar quando ocupam espaços considerados de prestígio, poder e mando”. Isso pode ser vislumbrado nos mais diversos campos, como na política, com o domínio de pessoas brancas em cargos eletivos da Câmara dos deputados, do Senado Federal, do Sistema Judiciário; nos departamentos de universidades, as quais possuem poucos ou nenhum negro como docente ou ocupando cargos de liderança em reitorias; mas, sobretudo, no campo da cultura, a qual possui maior influência na construção do imaginário popular e dos modos de pensar de uma sociedade.

À vista disso, embora a representatividade negra não seja a solução final para o problema do racismo em nossa sociedade, falta desta — somada à hegemonia branca frente às instituições — apenas reforça o estereótipo do negro subalterno e inferior ao branco dominador. A educação antirracista aparece como uma prática que deseduca não apenas os negros — para que este se reconheça e construa uma identidade racial autêntica —, mas, principalmente o branco, para que compreenda que as diferenças, a segregação racial e a marginalização decorreram de um

processo histórico, político e social de violência e dominação, ou seja, o racismo foi naturalizado como uma manifestação restrita a situações específicas. Assim, mesmo no pós-abolição — no imaginário social — reprodutor de estereótipos,

Negros e escravos foram compreendidos como sinônimos. Isso resultou na construção de concepções que reduziram ambos à condição de objetos, ou seja, indivíduos em situação de absoluta dependência, sem nenhuma capacidade de ação. Desta forma, a condição de sujeito foi negada, cedendo lugar a narrativas que delimitaram lugares sociais específicos para os membros desse grupo racial (Fonseca, 2016, p. 24).

Em uma educação que vise ao antirracismo, é preciso ensinar aos educandos que as expressões do racismo no cotidiano, seja nas relações interpessoais, seja na dinâmica e na organização burocrática das instituições, são manifestações de algo mais profundo, que se desenvolve nas entranhas políticas e econômicas da sociedade, isto é, em suas estruturas (Almeida, 2020).

Com efeito, no contexto brasileiro, a população negra é vítima constante das desigualdades sociais, econômicas e educacionais, o que reforça, assim, a importância de se projetar os currículos escolares de maneira que a formação por eles organizada possa promover a valorização e o reconhecimento dos saberes e culturas africanas e afro-brasileiras, contribuindo, dessa forma, para a formação de uma sociedade mais inclusiva e plural. Corroboramos com o pensamento de Nilma Lino Gomes quando a autora coloca que

Não faz mais sentido que a escola, uma instituição que trabalha com os delicados processos da formação humana, dentre os quais se insere a diversidade étnico-racial, continue dando uma ênfase desproporcional à aquisição de saberes e conteúdos escolares e se esquecendo de que o humano não se constitui apenas de intelecto, mas também de diferenças, identidades, emoções, representações, valores [...] (Gomes, 2005, p. 154).

A educação antirracista resulta de um movimento histórico e social que busca desenvolver — sob a ótica decolonial — um ensino embasado em metodologias e conteúdos que correspondam a uma intervenção sobre o racismo e seus desdobramentos sociais, promovendo a discussão crítica sobre o saber eurocentrado e as consequências que dele provêm. Educar para o antirracismo é reinventar espaços de reflexão, é criar novos vínculos com nossa ancestralidade, para que nossos alunos possam se reconhecer como parte essencial de um corpo social constituído por uma pluralidade de culturas. A decolonialidade é a abordagem da qual a proposta do antirracismo na formação humana deve emergir, um grito de

insurgência que ecoa nos mais variados campos do saber, mas que no ensino da história da África e cultura Afro-Brasileira adquire uma importância ainda mais emancipatória.

4 O CURRÍCULO DE HISTÓRIA NO FUNDAMENTAL: IMPLICAÇÕES E PERSPECTIVAS SOBRE A FORMAÇÃO DECOLONIAL

Este capítulo busca tecer considerações sobre a proposta curricular paraibana para o ensino fundamental, no que concerne aos conteúdos relacionados à história e cultura afro-brasileira e africana no ensino de história. Para tanto, inicialmente, trazemos alguns apontamentos acerca dos principais documentos oficiais, construídos para orientar a formulação dos currículos escolares, como PCNs (1997), DCNs (2004), BNCC (2018). Por fim, abordamos a Proposta Curricular do Estado da Paraíba (2018) para o fundamental, a fim de lançar algumas reflexões sobre uma possível perspectiva decolonial pela qual a proposta pode estar organizada.

4.1 História da África e afro-brasileira nos documentos oficiais da educação no Brasil: o ensino de história nos anos finais do fundamental

Não se pode falar sobre ensino de história da África e cultura afro-Brasileira no Brasil e sua presença no currículo sem mencionar a grande importância da lei federal nº 10.639 sancionada em 2003, considerada como um marco na construção de uma base curricular, que tome como referência um horizonte decolonial na inserção e no trabalho com estes conteúdos (Oliva, 2009).

Antes desta legislação, o ensino de história africana e afro-brasileira era pouco explorado nas salas de aula, e, quando trabalhado, apresentava uma visão eurocentrada e repleta de estereótipos em relação às populações negras, que apenas reforçavam a condição subalterna do negro no imaginário educacional. Com efeito, as produções acadêmicas, os trabalhos pedagógicos não se aproximavam das escolas e, dessa forma, não proporcionavam resultados que pudessem representar mudanças na forma de ver e pensar o negro no Brasil (Laureano, 2008). Nesse horizonte, Oliva (2009) nos diz que

Se a presença da História da África nos Currículos e nos livros escolares brasileiros, até meados dos anos 1990, pode ser considerada insignificante, já que o continente africano aparecia sempre retratado de forma secundária, associado ao périplo marítimo dos séculos XV e XVI, ao tráfico de escravos e aos processos históricos do Imperialismo, Colonialismo e das Independências na África, esse quadro passou a sofrer uma evidente modificação a partir de 1996. A entrada em vigor da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996 (Lei 9394/1996), seguida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), da área de História, em 1998, sinalizavam para uma possível, mesmo que frágil, aproximação com os estudos africanos (Oliva, 2009, p. 144-145)

Nesse sentido, nas escolas não se mencionava mais amplamente sobre a história do povo negro antes do tráfico transatlântico ou mesmo das contribuições dos povos africanos na formação cultural brasileira. Esta participação foi negada por muito tempo porque os negros, mesmo após a abolição, continuaram a ser vistos como sujeitos servis, subalternos e inferiores aos brancos. O colonialismo europeu — por meio da colonialidade — permaneceu entranhado nos mais variados campos, incluindo o da educação. Para colonialidade, manter os privilégios de uma elite branca no poder significa invisibilizar a comunidade negra, torná-la marginal e desvalorizar sua cultura.

A ela relegou-se um lugar submisso, cujas histórias de resistência ainda hoje sofrem distorções — com seus heróis difamados e desacreditados como símbolos de luta por direitos —, feitas por grupos que tencionam a conservação das narrativas que mantêm seus privilégios. Todavia, enquanto docentes, devemos quebrar esses paradigmas enraizados pela colonialidade e mantidos pelos discursos de poder que os sustentam, contribuindo na efetiva decolonização dos conteúdos escolares. Nessa seara,

A seleção de conteúdos escolares é um problema relevante que merece intensa reflexão, pois constitui a base do domínio do *saber disciplinar* dos professores. A escolha dos conteúdos apresenta-se como tarefa complexa, permeada de contradições tanto por parte dos elaboradores das propostas curriculares quanto pela atuação dos professores, desejosos de mudanças e ao mesmo tempo resistentes a esse processo (Bittencourt, 2008, p. 138).

Para tanto, segundo Macedo (2021) precisamos romper com o silêncio que persiste nos currículos escolares, que — ainda presos ao tradicional — trabalham com concepções de ensino dominadas pelo viés civilizador, para que se possa ampliar o espaço da África e dos africanos não apenas nas salas de aula, mas também na memória coletiva do Brasil.

Destarte, a abordagem decolonial do conhecimento histórico se faz de extrema importância, uma vez que a nossa lógica de organização curricular ainda é bastante eurocentrada, com certa predominância de elementos oriundos da colonialidade na qual nossa sociedade foi constituída (Walsh; Oliveira; Candau, 2018). É preciso que o trabalho da história tenha um caráter insurgente, isto é, uma ação que vise ressignificar os saberes e dar voz àqueles que foram subalternizados pela força do projeto político da modernidade e seu ideário de civilização.

Nas reformas educacionais dos anos 90, o Ministério da Educação elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que, embora criticados por muitos docentes, incorporaram os chamados temas transversais, entre os quais o relativo à diversidade cultural. Em seguida à sua promulgação, as escolas e os professores receberam os PCNs, entre os quais o da área curricular de História, que destaca a importância social do conhecimento histórico e, a partir da análise da trajetória do ensino de história, critica a visão eurocêntrica que instituiu determinado modelo de identidade nacional (Candau; Oliveira, 2010, p. 30-31)

Por sua vez, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do componente de História anos finais do ensino fundamental, mesmo sendo anteriores à promulgação da Lei 10.639/2003 — já que entraram em vigor na última década do século XX —, traziam em seu cerne a importância de se abordar as diferentes culturas e povos da história, buscando evitar uma visão eurocêntrica e generalizada na compreensão de suas matrizes epistemológicas.

Nesse sentido, Fonseca (2003) diz que

O texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de história, lançado, oficialmente, pelo Ministério da Educação em 1997, tenta dar uma resposta sobre o que da nossa cultura, da nossa memória é mais adequado transmitir às novas gerações que frequentam as escolas nas diferentes realidades socioculturais do Brasil. A diretriz apontada reforça a preocupação com a inclusão da diversidade cultural no currículo de história (Fonseca, 2003, p. 32).

De acordo com PCNs (1997) a realidade brasileira deve ser considerada em sua multiplicidade de contextos e suas contradições, que devem receber destaque, já que resultam de um processo histórico de exclusão racial e social que se desdobra, sobretudo, em desigualdades educacionais. Nesse sentido, nos próprios objetivos gerais da disciplina de história, a ideia de contemplar a diversidade das experiências históricas — que deve incluir as diferentes perspectivas e vozes marginalizadas narrativa histórica —, é destacada, como podemos ver em um dos objetivos gerais:

Conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles, continuidades e descontinuidades, conflitos e contradições sociais (Brasil (PCNs), 1997, p. 43).

Há, nesse objetivo, a abertura de um espaço pedagógico para um trabalho decolonial, na medida em que para se promover a valorização das diversas culturas, faz-se necessário um olhar crítico e desconstrutivo, no sentido de se repensar certas

representações formadas a partir de saberes eurocentrados. Isso implica visibilizar os grupos sociais historicamente silenciados na história — como, por exemplo, os afrodescendentes, que quase sempre são apresentados tão somente a partir de narrativas produzidas do ponto de vista do colonizador.

Todavia, os PCNs (1997) ressaltam que a própria disciplina de História do Brasil, quando de sua criação em meados do século XIX, foi projetada para servir aos ideais políticos e nacionalistas do Estado brasileiro, enquanto valorizava o conhecimento produzido pelo branco civilizador.

A primeira proposta de História do Brasil elaborada pelo Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB) e que repercutiu no ensino de História destacava a contribuição do branco, do negro e do índio na constituição da população brasileira. Apesar de valorizar a ideia de miscigenação racial, ela defendia a hierarquização que resultava na ideia da superioridade da raça branca (Brasil (PCNs), 1998, p. 20).

O que se percebe disso, para Fonseca (2003), é que — mesmo com as várias reformulações curriculares ocorridas durante todo o século XX — esse ideário de supremacia europeia permaneceu enraizado na organização dos currículos e até hoje se faz presente na predominância e preferência na seleção dos conteúdos ministrados na disciplina de História.

Na contramão disso — e sob um viés crítico sobre esse modelo de ensino —, os PCNs propõem, em suas orientações, uma abordagem plural e contextualizada da história, apontando a relevância de se questionar certos discursos produzidos segundo uma ótica eurocêntrica. Diante disso, ao propor o resgate e valorização de saberes e experiências de povos periféricos, os PCNs abrem um espaço para uma prática pedagógica de cunho decolonial.

Com efeito, os PCNs de História, vigentes desde 1997, trazem em si a função de orientar o processo de ensino conduzido pelo professor, isto é, a prática docente aqui é norteada a desenvolver um trabalho que dialogue com a realidade social e com as várias identidades presentes na nossa história e sociedade.

No entanto, as propostas teóricas de trabalho introduzida neste documento, embora perpassem o pensamento decolonial e seu intuito de repensar certos paradigmas fundados pela colonialidade e seu fundamento eurocêntrico, em nossa visão, sinalizam abordagens superficiais, por assim dizer, que pouco especificam os objetos e temas que poderiam ser desenvolvidos nos estudos da História da África.

Segundo determinação da própria LDB, os Parâmetros Curriculares ficaram caracterizados por um perfil mais sugestivo do que indicativo do que deveria materializar o processo de ensino e aprendizagem nas escolas. Sua estrutura principal, dividida em áreas do conhecimento e nos chamados temas transversais, procurava estabelecer um grande conjunto de assuntos a ser trabalhado nos vários níveis e ciclos da educação. O estabelecimento pontual dos conteúdos tratados por cada série ficaria a cargo dos Currículos Estaduais e Municipais (Oliva, 2009, p. 147).

Por outro lado, os PCNs da Pluralidade foram formulados para reforçar a necessidade de se garantir e valorizar as diferenças, bem como a importância de estabelecer um diálogo intercultural, principalmente no que diz respeito às representações, linguagens e saberes diversos das culturas marginalizadas. No intuito disso, um dos objetivos da Pluralidade Cultural é justamente o de “valorizar as diversas culturas presentes na constituição do Brasil como nação, reconhecendo sua contribuição no processo de constituição da identidade brasileira” (Brasil (PCNs), 1997, p. 143).

A proposta dos PCNs da pluralidade cultural parte justamente do pressuposto de orientar a integração das diversas culturas no currículo escolar, para que os saberes não apenas sejam trabalhados em aulas específicas, mas façam parte do processo de educar — de forma inclusiva e crítica — para a diferença. Sobre os conteúdos de África, esse Documento diz que

O estudo histórico do continente africano compreende enorme complexidade de temas do período pré-colonial, como arqueologia; grupos humanos; civilizações antigas do Sudão, do sul e do norte da África; o Egito como processo de civilização africana a partir das migrações internas. Essa complexidade milenar é de extrema relevância como fator de informação e de formação voltada para a valorização dos descendentes daqueles povos. O conhecimento desse processo pode significar o dimensionamento correto do absurdo, do ponto de vista ético, da escravidão, de sua mercantilização e das repercussões que os povos africanos enfrentam por isso (Brasil (PCNs), 1997, p. 130-131).

Ao descrever o estudo histórico sobre a África, percebe-se — por parte do redator — certa insegurança traduzida em certa dificuldade em definir os conjuntos civilizatórios que compõem o continente africano e que deveriam ser abordados nestes estudos, bem como vinculá-los à história do Brasil as repercussões que surgiram destas relações.

Ao caracterizar como “complexos” os temas relacionados às civilizações africanas, termina-se por impor certos limites nos estudos sobre a África. Apesar disso, esse documento temático consegue apontar a importância de desvincular, em

certo sentido, a história das sociedades africanas — suas subjetividades e representações — das narrativas sobre a escravidão e seus desdobramentos.

Por conseguinte, no ano subsequente à promulgação da lei 10.639, em 2003, foram homologadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em 2004, ampliando-se o relevante debate acerca do reconhecimento e da valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro (Brasil (DCNs), 2004). Dessa forma, conforme defende a presente diretriz o

Reconhecimento requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino. Reconhecer exige que se questionem relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual (Brasil (DCNs), 2004, p. 499).

Essas diretrizes fortaleceram ainda mais o projeto de uma educação não só inclusiva — que promova a igualdade e equidade racial nas instituições de ensino —, mas, sobretudo efetiva na garantia de políticas voltadas ao enfrentamento do racismo e de suas consequências, que ressoam na educação, por meio do trabalho pedagógico étnico-racial.

Para DCNs (2004), a relevância do estudo de temas relacionados à história e cultura afro-brasileira e africana não se restringem à população negra, ao contrário, dizem respeito a todos os brasileiros, uma vez que enquanto indivíduos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, são estes capazes de construir uma nação democrática.

Fala-se aqui de uma formação antirracista que vise ressignificar as visões estereotipadas que se têm sobre as culturas africanas e afro-brasileiras, desenvolvendo uma consciência crítica que respeite e valorize as diversidades étnico-culturais. Em relação à construção das propostas curriculares “não se trata de mudar o foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco [...] para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira” (Brasil (DCNs), 2004, p. 503).

Nesse contexto, é relevante ressaltar que os PCNs — embora não sejam obrigatórios como documentos referenciais na construção dos currículos escolares —

, mesmo com implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2018 como referencial normativo obrigatório, continuam presentes no que tange à reflexão sobre a organização do currículo e as problemáticas sociais que devem ser contempladas por este.

Assim, a BNCC (2018) — como normativa que visa definir as aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas nos estudantes ao longo das etapas e modalidades do ensino básico — visa ser uma balizadora na qualidade da educação, isto é, sua função é assegurar a todos os estudantes um patamar comum de conhecimentos imprescindíveis para a formação humana e cidadã do indivíduo.

No âmbito formativo, o desenvolvimento de competências¹¹, segundo este documento, ganha bastante destaque, já que visam a construção de ações que venham a contribuir para a transformação da sociedade, tornando esta mais humana e igualitária.

Em termos estruturais, a BNCC se encontra organizada em áreas do conhecimento, cada qual com suas competências gerais e específicas — que devem ser desenvolvidas ao longo da educação básica — de acordo com os componentes curriculares. Outrossim, este documento sugere uma forma de organização do conhecimento escolar, que consiste nas chamadas Unidades Temáticas que

[...] definem um arranjo dos objetos do conhecimento ao longo do Ensino Fundamental adequado às especificidades dos diferentes componentes curriculares. Cada unidade temática contempla uma gama maior ou menor de objetos de conhecimento, assim como cada objeto de conhecimento se relaciona a um número variável de habilidades [...] as habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares. Para tanto, elas são descritas de acordo com uma determinada estrutura (Brasil (BNCC), 2018, p. 29).

Nessa lógica, conforme é ilustrado na Figura 01, a organização dos saberes está disposta em um arranjo composto por três colunas. A primeira se refere às unidades temáticas, que são os principais temas do conhecimento escolar, que devem nortear o trabalho com os objetos do conhecimento. Estes, por sua vez, englobam os assuntos a serem abordados em cada componente curricular, por meio dos quais as

¹¹ Na BNCC (2018), este conceito é definido como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores que contribuam na resolução de questões patentes na vida social, no exercício da cidadania, bem como nas relações no mundo do trabalho.

habilidades — que são as aprendizagens essenciais que aos alunos devem ser asseguradas.

Figura 01

HISTÓRIA - 6º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
História: tempo, espaço e formas de registros	A questão do tempo, sincronias e diacronias: reflexões sobre o sentido das cronologias	(EF06HI01) Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas).
	Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico	(EF06HI02) Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas.
	As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização	(EF06HI03) Identificar as hipóteses científicas sobre o surgimento da espécie humana e sua historicidade e analisar os significados dos mitos de fundação. (EF06HI04) Conhecer as teorias sobre a origem do homem americano. (EF06HI05) Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas. (EF06HI06) Identificar geograficamente as rotas de povoamento no território americano.

Fonte: BNCC, 2018

No que tange ao ensino fundamental, “cada área do conhecimento estabelece competências específicas de área, cujo desenvolvimento deve ser promovido ao longo dos 9 anos” (Brasil (BNCC), 2018, p. 28). Neste estudo, estamos trabalhando com a área de ciências humanas, mais especificamente, na disciplina de história nos anos finais do ensino fundamental. Neste caso, segundo o texto explicativo do documento

O ensino de História se justifica na relação do presente com o passado, valorizando o tempo vivido pelo estudante e seu protagonismo, para que ele possa participar ativamente da construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Os eventos selecionados permitem a constituição de uma visão global da história, palco das relações entre Brasil, a Europa, o restante da América, a África e a Ásia ao longo dos séculos. A valorização da história da África e das culturas afro-brasileiras e indígenas (Lei nº 10.639/2003 e Lei nº 11.645/2008) ganha realce não apenas em razão do tema da escravidão, mas, especialmente, por se levar em conta a história e os saberes produzidos por essas populações ao longo de sua duração (Brasil (BNCC), 2018, p. 417).

Diante disso, percebe-se que, em relação à identificação dos eventos históricos a serem trabalhados nesta etapa, deve-se levar em consideração as relações entre o Brasil e a Europa, porém, e, sobretudo, propor um olhar plural que ressignifique e valorize as raízes africanas e afro-brasileiras que fazem parte da formação social do Brasil.

Ao selecionar as temáticas, embora os procedimentos ainda sigam uma logicidade eurocêntrica, uma vez que a própria ideia de periodização da história global é ocidental — que prioriza a contextualização de certas narrativas que ainda projetam o colonizador como protagonista nos grandes eventos da história —, tem-se nesta

base uma tentativa de mesclar diferentes processos históricos para entender as suas permanências e rupturas (Brasil (BNCC), 2018).

Com efeito, a correlação entre as histórias da América, África e da Europa pode proporcionar ao aluno — se refletida e desenvolvida de forma crítica pelo docente — uma visão ampla e estrutural acerca dos desdobramentos dessas relações no decurso da história. Segundo a BNCC (2018), no 6º ano — ao se trabalhar a formação das primeiras sociedades e da Antiguidade Clássica, bem como o período medieval europeu — é preciso apresentar as diferentes formas de organização social e cultural no continente africano.

No 7º ano, por sua vez, as conexões entre Europa, América e África são ampliadas para debates de cunho político, social, econômico e cultural no período compreendido do século XV ao século XVIII. O 8º ano traz como tema principal o século XIX e conformação histórica da denominação eurocêntrica “mundo contemporâneo”, na qual há o destaque dos múltiplos processos de independências nas Américas, dentre os quais o brasileiro recebe mais ênfase. O imperialismo europeu em território africano é previsto como tema a ser trabalhado, assim como os processos de resistência dos povos africanos (Brasil (BNCC), 2018).

Por fim, ao 9º ano reserva-se a abordagem da história republicana brasileira até os dias atuais, incluindo o estudo sobre as guerras e os conflitos mundiais e nacionais — como as guerras mundiais, a ascensão do nazismo e do fascismo, guerras no oriente médio — permitindo compreender as “razões que presidiram a criação da ONU e [...] a importância do debate sobre Direitos Humanos, com ênfase nas diversidades identitárias, especialmente na atualidade” (Brasil (BNCC), 2018, p. 418).

Segundo a Base, de modo geral, a abordagem ainda visa abordar os processos europeus, africanos e asiáticos e latino-americanos dos séculos XX e XXI, trazendo à tona suas especificidades e aproximações com questões da história recente (Brasil (BNCC), 2018). Diante disso,

[...] a valorização da história da África e das culturas afro-brasileiras [...] ganham realce não apenas em razão do tema da escravidão, mas, especialmente, por se levar em conta a história e os saberes produzidos por essas populações (Brasil (BNCC), 2018, p. 417).

A referência de currículo apresentada pela BNCC para o ensino de história nos anos finais do fundamental implica, pelo menos em teoria e estrutura, um

direcionamento decolonial, cujo projeto de currículo por orientado deva repensar criticamente a produção de conhecimento, ao desvelar os saberes subalternizados.

Embora, em termos gerais, seu arranjo traga uma predominância de processos históricos de origem ocidental europeia, em várias passagens o documento chama atenção para a importância de se lançar um olhar peculiar no trabalho com as temáticas de cunho africano e afro-brasileiro, na medida em que estas — muito além de portar certas especificidades — fazem parte de um conjunto de conhecimentos que, por muito tempo foram silenciados e até hoje são estereotipados em vários espaços.

Tal ação não pode, todavia, apenas reconhecer as contribuições africanas e afro-brasileiras em temas transversais, mas constituir uma organização curricular dos conteúdos, de modo que se reconheça, nesta, as consequências do colonialismo e da colonialidade na sociedade contemporânea. Desta feita, corroboramos da premissa de que, na prática, não basta trazer outras epistemologias, mas é preciso confrontá-las com os paradigmas da colonialidade que permanecem entranhados nas narrativas históricas. Em suma, faz-se indispensável questionar as hierarquias do conhecimento histórico de base eurocêntrica para que a história da África e cultura afro-brasileira possa ascender de forma autêntica e singular.

4.2 História da África e Cultura Afro-brasileira nos anos finais do ensino fundamental: Considerações Decoloniais

A Proposta Curricular do Estado da Paraíba para o ensino fundamental começou a ser construída em 2018, após a aprovação da BNCC — em 2017 —, uma vez que, sendo este um documento normativo nacional e referência obrigatória na (re)construção dos documentos curriculares nos estados e municípios do território brasileiro, exigiu a reformulação dos currículos de todo o país (Paraíba, 2018).

Com efeito, implementada em 2019 na Rede Estadual de Ensino, e nas redes privada e municipal, ela foi resultante de diversos estudos e discussões realizados pela Secretaria de Estado de Educação (SEE) e outros órgãos educacionais de algumas representações de secretarias municipais, bem como contou com uma equipe de especialistas em educação (Paraíba, 2018).

Por fim, foi feita uma consulta que incluiu várias secretarias municipais, entidades, conselhos escolares, de modo acompanhar o processo e sugerir alguma

alteração necessária no atendimento de demandas gerais sobre a etapa do ensino em questão. Dessa forma, segundo pontua este documento, A proposta curricular paraibana

[...] apresenta os princípios orientadores do currículo das redes e sistemas públicos e privados, capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios educacionais, sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo [...] o processo percorrido procurou, sobretudo, cumprir seu dever de garantir a articulação necessária para efetivar os direitos de aprendizagens dos estudantes do território paraibano, na direção de uma educação pública de qualidade (Paraíba, 2018, p. 19).

Além disso, no que concerne à diversidade no currículo, de modo geral, a proposta — na organização dos conhecimentos — “considera a relevância dos contextos pessoal, social, cultural e político dos sujeitos e suas aprendizagens na escola” (Paraíba, 2018, p. 20). O currículo aqui é entendido como um campo de disputas, que revelam compromissos não apenas sociais, mas, sobretudo políticos no que se refere à construção de subjetividades e identidades dos estudantes.

Com efeito, o espaço escolar é visto como um território de saberes onde se desdobram diversas experiências formadas em meio às relações sociais, que contribuem na construção de identidades (Paraíba, 2018). Nesse cenário, os direitos de aprendizagem dos estudantes devem contemplar experiências, em forma de práticas educativas, que reconheçam os pertencimentos culturais, sociais, políticos, econômicos e subjetivos nos quais se materializam os saberes necessários a uma formação plural.

Em termos estruturais, a Proposta Curricular do Estado da Paraíba traz uma organização e objetivos semelhantes aos previstos na BNCC, na medida em que visa garantir a articulação necessária na efetivação dos direitos de aprendizagem dos estudantes paraibanos partindo de uma base comum. Ou seja, a proposta está apresentada a partir da definição de princípios, direitos e objetivos de aprendizagens, bem como dos conteúdos a serem contemplados nos planejamentos e práticas de ensino (Paraíba, 2018).

No território paraibano, ela se constitui como o documento referencial na elaboração das propostas curriculares dos municípios, bem como na construção dos projetos pedagógicos das escolas (Paraíba, 2018). Diante disso, na área de Ciências Humanas e Sociais, no que diz respeito ao ensino de História — nos anos finais do ensino fundamental —, a proposta considera que

A construção das narrativas acerca dos fatos se dá através das relações entre eventos, lugares e pessoas no tempo e no espaço. Nesse sentido, compreendemos que a produção dos conhecimentos históricos e do desenvolvimento da consciência histórica se dá através da relação entre os sujeitos e objetos do conhecimento e que essa interação é mediada através de conceitos (Paraíba, 2018, 348).

Nisso, a proposta apresenta os conceitos de identidade, cidadania, cultura e tempo, para que — a partir destes — seja possível pensar sobre determinadas narrativas, isto é, suas singularidades, multiplicidades no processo histórico. Todavia, a proposta deixa claro que os conceitos devem ser entendidos como um meio de orientação — não obrigatório, já que haveria outras ferramentas teóricas para o mesmo fim — no processo pedagógico de estudo da história.

Primeiramente, o conceito de identidade (Paraíba, 2018) deve ser entendido como algo dinâmico, que dialoga com diferentes processos, a fim de compreender as relações plurais construídas por diferentes povos e seus movimentos socioculturais, de maneira que o ensino de História possa contribuir no reconhecimento de si e dos outros como partes de um mesmo processo.

Ao lado deste, o conceito de cidadania parte da ideia de formar criticamente os educandos para a compreensão e transformação da sociedade em que vivem. Ademais, é pontuado que por muito tempo a história no Brasil foi produzida e ensinada por um viés homogeneizante que negava outras etnias tendo em vista a promoção de certo patriotismo, projeto este que acabou promovendo o silenciamento, por exemplo, de narrativas de raízes africanas e indígenas (Paraíba, 2018).

Já sobre o conceito de cultura é dito que “produzir cultura é se apropriar dos aspectos sociais herdados, reinventá-los, adequá-los e representá-los como novas possibilidades de leituras do mundo” (Paraíba, 2023, p. 349). O campo teórico da cultura torna possível o debate de diferentes perspectivas sobre os conhecimentos que são trabalhados na sala de aula, incluindo a pluralidade de etnias e suas identidades, bem como o próprio etnocentrismo que pode surgir ao se deparar com um saber diferente daquele no qual fomos formados tradicionalmente. Por fim, a proposta sugere o conceito de tempo e suas várias representações e repercussões que ligam o passado ao presente, em um processo contínuo de durações e permanências.

Por conseguinte, para a proposta paraibana, “a diversidade étnica, cultural e social do público que frequenta a escola talvez seja um dos maiores desafios

enfrentados pelos docentes atualmente” (Paraíba, 2023, p. 360). É nesse sentido, que a proposta ressalta a importância de se adotar um método diferente do tradicional, que é caracterizado pela exposição oral e linear do conhecimento histórico transmitido pelo professor, e que coloca o aluno como elemento passivo em um processo reduzido à memorização de informações.

A sugestão da proposta é que o ensino de história tenha como foco o desenvolvimento de habilidades “que promovam uma reflexão crítica da realidade, uma cidadania ativa e uma postura de respeito às diversidades” (Paraíba, 2018, p. 361). Com efeito, é sugerido também que o professor busque outras formas de organização dos conteúdos a serem trabalhados, isto é, crie novos critérios, por exemplo, por temas extraídos a partir dos conteúdos, de modo que se considere o uso de outros métodos de abordagem como “rodas de diálogo, resolução de situações problema, pesquisa e sala de aula invertida” (Paraíba, 2018).

A atenção da proposta facultada ao trabalho com a diversidade, isto é, a compreensão de que o ensino de história deve proporcionar ao aluno o desenvolvimento de uma visão crítica, mas ao mesmo tempo plural da realidade e daqueles que a compõe, vai ao encontro de uma educação de natureza decolonial, no sentido de se repensar certas narrativas e trazê-las ao debate contemporâneo.

Nessa seara, compreender a diversidade na abordagem da história consiste em lançar um olhar de ressignificação em relação às narrativas produzidas pelos povos europeus no processo histórico, repensando certas representações que desembocaram no seu protagonismo e superioridade em detrimento de outros povos que foram subalternizados e invisibilizados.

Com isso, o trabalho com temas relacionados à história africana e cultura afro-brasileira se faz de extrema importância para que os educandos possam entender não apenas as especificidades das diversas culturas que participaram do processo de formação da sociedade brasileira, mas, sobretudo como esses povos sofreram um processo de dominação epistemológica — com base em critérios de racialização — que os colocou à margem da história como grupos inferiores comparados aos povos europeus (Candau; Oliveira, 2010).

Diante dessa abordagem, não apenas esta proposta curricular, mas outros documentos ratificam e regulamentam o trabalho em uma perspectiva decolonial da história. Nesse sentido, é preciso citar a resolução nº 198/2010, que regulamenta as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e ensino de

História e Cultura Afro-brasileira e Africana e da História Indígena no sistema de educação paraibano. Assim as citadas diretrizes pleiteiam em relação aos conteúdos de História e Cultura Afro-brasileira e Africana que estes

[...] devem abranger as diversas dimensões histórico-culturais da formação da população brasileira, a partir desse grupo étnico-racial:

I – O estudo da história da África e dos africanos;

II – As lutas dos negros por sua liberdade e melhores condições de vida, contra estigmas, preconceitos, discriminações e racismo;

III – As diversas culturas afro-brasileiras;

IV – A sua participação, contribuições e valorização na formação e configuração da sociedade, em seus múltiplos aspectos (sociais, econômicos, políticos, culturais, religiosos) (Paraíba, 2010, p. 02).

Percebe-se, dessa forma, que o ensino de História da África e Cultura afro-brasileira, amparado nestas diretrizes, exige uma discussão que dialogue de forma crítica com epistemologias periféricas, isto é, que foram — por muito tempo — relegadas a um espaço subalterno e apresentadas a partir do olhar excludente do ocidente. Verifica-se nisso que

[...] o padrão de poder baseado na colonialidade implicava também um padrão cognitivo, uma nova perspectiva de conhecimento dentro da qual o não-europeu era o passado e desse modo inferior, sempre primitivo” (Quijano, 2005, p. 127).

Faz-se necessário repensar como as estruturas ocidentais se estabeleceram como padrão a ser assimilado e reproduzido em detrimento de outras, que foram dominadas e colonizadas para ocuparem um lugar inferior. A perspectiva decolonial no currículo suscita a urgente necessidade de se “introduzir epistemes invisibilizadas e subalternizadas, fazendo-se a crítica ao mesmo da colonialidade do poder” (Candau; Oliveira, 2010, p. 23).

Outrossim, destacamos também as atuais Diretrizes Operacionais das Escolas da Rede Estadual de Educação da Paraíba, que é um documento que orienta o alinhamento da organização do trabalho pedagógico, bem como administrativo, considerando as demandas atuais, locais e, principalmente aquelas que têm permeado a educação brasileira (Paraíba, 2023). Em função disso, busca viabilizar a efetivação de ações pedagógicas em torno de questões estruturais e operacionais de acolhimento dos educandos no espaço escolar.

De modo geral, essas diretrizes abordam diferentes dimensões que sustentam o projeto educacional paraibano, desde a organização das turmas, calendário escolar,

propostas de avaliação, caracterização dos níveis e modalidades oferecidas e especificidades que integram a promoção da diversidade, do respeito e da gestão democrático-participativa.

Assim, com o propósito de oferecer uma “educação transformadora que contemple a qualidade e formação cidadã dos estudantes” (Paraíba, 2023, p. 06), o presente documento no seu tópico 3.8 — intitulado *Da Educação Étnico-Racial* — ratifica o compromisso da Secretaria de Estado da Educação da Paraíba (SEE) na promoção de currículos decoloniais, seguindo a obrigatoriedade prevista nas leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

Como se sabe, essas leis alteraram a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) para que nos currículos fossem incluídos — obrigatoriamente — o ensino de História da África e Cultura afro-brasileira e indígena. Com isso, para as Diretrizes Operacionais, é preciso que se

[...] se desenvolva um campo de atuação voltado à valorização do patrimônio cultural étnico-racial do país, a exemplo da valorização da história da África, incluindo as questões relativas à negritude. O objetivo é romper toda e qualquer ação de preconceito que folcloriza, fragmenta e estereotipa a existência histórico-social das minorias. É fator primordial trabalhar nos espaços escolares ações voltadas à educação que respeite e valorize a diversidade Étnico-Racial, e que promova o respeito e a valorização das expressões e manifestações culturais das pessoas negras, ciganas, quilombolas e indígenas no Estado da Paraíba (Paraíba, 2023, p. 32).

Observa-se que o citado texto corrobora com a ideia de se promover uma educação de natureza decolonial, que além de destacar e valorizar a cultura africana e afro-brasileira, venha a romper com discursos preconceituosos e excludentes que inviabilizam e marginalizam as minorias.

Para tanto, entender o colonialismo em suas nuances de atuação é imprescindível no estudo decolonial desses conteúdos, com vistas a transcender a visão colonizada e repleta de preconceitos que permeia o senso comum e invade e controla os vários espaços, principalmente os educacionais — quanto aos assuntos relacionados à África e aos negros de um modo geral. Os resquícios de colonialidade podem ser identificados, inclusive nesta proposta curricular paraibana ora pontuada neste trabalho — assim como na BNCC —, quando pensamos na própria organização dos períodos da História a serem trabalhados no decorrer dos anos.

Ou seja, o paradigma que organiza a história em períodos segue uma tendência eurocêntrica, porque privilegia os eventos da história cujos protagonistas

são os povos europeus. A divisão clássica em Antiguidade, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea, Brasil Colônia, Brasil Republicano pode fazer com que o educando construa uma visão linear e teleológica da história, atribuindo mais importância a determinados eventos, aceitando certos desdobramentos como fenômenos naturais — decorrentes de um processo determinista — sem questionar as estruturas, as contradições e as descontinuidades que os produziram.

Embora o trabalho com temas proposto no currículo do estado da Paraíba defenda o desenvolvimento de um processo ativo de aprendizagem por parte do educando, fazendo-o trabalhar com diferentes tipos de fontes históricas, situações problemas e discussões sobre diversidades e identidades, é preciso compreender que esse processo deve dialogar com as rupturas e permanências que configuram a experiência humana. Não se trata apenas de apresentar a diversidade cultural fora do eixo eurocentrado, mas é indispensável decolonizar o processo histórico ocidentalizado.

Dar voz aos povos subalternizados não se limita a apresentá-los em certos contextos históricos, explicar o funcionamento de suas sociedades e diferenciá-los dos seus colonizadores, pois isso pode apenas fortalecer a visão excludente que se tem sobre essas narrativas. A decolonização dos processos históricos consiste na discussão crítica que desemboca na releitura das consequências do poder colonial.

No processo de colonização,

[...] todos aqueles povos foram despojados de suas próprias e singularidades históricas [...] sua nova identidade racial, colonial e negativa, implicava o despojo de seu lugar na história da produção cultural da humanidade” (Quijano, 2005, p. 127).

Com isso, o que importa fazer é promover a construção de novas subjetividades que humanizem aqueles que foram animalizados e silenciados por não se enquadrarem no padrão civilizatório branco europeu. Para Quijano,

O fato de que os europeus ocidentais imaginaram ser a culminação de uma trajetória civilizatória desde um estado de natureza, levou-os também a pensar-se como os *modernos* da humanidade e de sua história, isto é, *como o novo e ao mesmo tempo o mais avançado da espécie*. Mas já que ao mesmo tempo atribuíam ao restante da espécie o pertencimento a uma categoria, por natureza, inferior e por isso anterior, isto é, o passado no processo da espécie, os europeus imaginaram também não apenas os portadores exclusivos de tal modernidade, mas igualmente seus exclusivos portadores e protagonistas (QUIJANO, 2005, p. 122.)

Esse paradigma de superioridade hierarquizou os seres humanos em raças e criou uma série de identidades subalternas para as comunidades, classificando-as como inferiores, consumidas pela barbárie e desalmadas, isto é, necessitadas de civilização. A violência colonial é, com efeito, justificada porque parte do pressuposto de levar ao selvagem um pouco de humanidade para que possa ser reconhecido como ser humano.

Todavia, sabemos que a verdade por trás dessa ideia era a dominação e exploração dos territórios, dos povos e o enriquecimento daqueles que buscavam expandir o seu poder. Dessa forma, para Quijano (2005) os efeitos da colonialidade constituem espaços de poder nos quais a produção de conhecimento, que se encontra fora dos padrões eurocentrados, tende a ser rechaçada e deslegitimada de seu valor. Isso faz com que a violência simbólica encontre um terreno bastante fértil para a produção e disseminação do racismo e de construções subjetivas, que visam — dentre outras coisas — manter a hegemonia ocidental como modelo social, cultural, epistêmico, político enquanto marginaliza e extermina outras matrizes.

Para Quijano (2005, p. 122) “a pretensão eurocêntrica de ser a exclusiva produtora e protagonista da modernidade, e de que toda a modernização de populações não-europeias é, portanto, uma europeização, é uma pretensão eurocêntrica”. Diante disso, trazer à tona, visibilizar e transformar estruturas e instituições que se fundam em uma lógica epistêmica ocidental faz parte do ensino de história desenvolvido em uma perspectiva decolonial. Decolonizar exige um diálogo crítico que convoca os conhecimentos subalternizados pela colonialidade e os coloca no centro do debate histórico, tendo em vista uma intervenção crítica e insurgente contra os parâmetros de dominação que ainda se fazem presentes no imaginário social. Isso decorreu,

[...] da nossa formação histórica, marcada pela colonização, pela escravidão e pelo autoritarismo, o imaginário social construído sobre os negros não foi o mais positivo. Esse imaginário possibilitou a incorporação de teorias raciais repletas de um suposto cientificismo que por muito tempo atestaram a inferioridade das pessoas negras, a degenerescência do mestiço, o ideal do branqueamento, a primitividade da cultura negra e a democracia racial. A superação de tais teorias, hoje, na sociedade brasileira deve, e muito, à luta da comunidade negra no seu cotidiano e nas mais diferentes formas de organização política. Acredito que a dificuldade existente entre a maioria da população brasileira quanto à identificação racial é fruto da construção histórica da negação, do desprezo e do medo do diferente, sobretudo quando este se relaciona diretamente à herança ancestral africana (Gomes, 2001, p. 88).

Ou seja, essas teorias produziram subjetividades moldadas em uma lógica de inferiorização da população negra e sua conseqüente estigmatização na sociedade brasileira. Com isso, no imaginário social os negros passaram a figurar como indivíduos envoltos em diversos rótulos que contribuem, até os dias atuais, na sustentação do ideário racista. A população negra foi protagonista em uma história de negação pautada em silenciamentos, preconceitos e exclusão.

Por fim, percebemos, a partir deste estudo em relação às proposições paraibana para ensino fundamental, que a proposta para o ensino de história — embora se apresente como documento orientador na construção dos currículos escolares do território paraibano — traz certas fragilidades no que concerne a um possível trabalho decolonial, que podem comprometer a organização deste por parte da maioria dos docentes.

Não obstante a seção introdutória do documento apresente a área de história, o seu objeto de estudo, faça a sugestão de conceitos norteadores, e imprima importância à questão da diversidade, assim como destaque a existência de uma pluralidade de saberes e subjetividades nos diversos campos, fica nítida a ausência de uma discussão mais ampla sobre como a colonialidade negou e silenciou certas narrativas para afirmar o discurso homogeneizante e universal de matriz europeia.

[...] ser negro, no Brasil, possui uma complexidade maior e não se restringe a um dado biológico. É uma postura política. É declarar explicitamente o vínculo com uma cultura ancestral, com a origem africana recriada e ressignificada em nosso país. No Brasil, ser negro é tornar-se negro. O conhecimento dessas questões pode no ajudar a superar o medo e/o desprezo das diferenças raciais ainda presente na escola e na sociedade. Entender essa complexidade é uma tarefa dos/as profissionais da educação. É tarefa de uma escola que se quer cidadã e, por isso mesmo, não pode deixar de incluir a questão racial no currículo e na sua prática (Gomes, 2001, p. 89).

Não apenas apresentar ou complementar um determinado raciocínio sobre o ensino de história do Brasil, para que se possa promover a decolonialidade do ensino de história, reinventando espaços de reflexão e produzindo novas subjetividades, é preciso que a proposta curricular ofereça ao docente que a ela acessa uma compreensão mínima da importância de se romper com certas estruturas de poder que hegemonomizam e, por conseguinte, priorizam a reprodução de certas representações.

O docente precisa entender, ao ler a proposta de sua disciplina, além dos objetivos a que esta se propõe, o porquê de tais objetivos adquirirem um caráter de

ressignificação dos saberes históricos, para que saiba para onde sua prática pedagógica deve caminhar ao se trabalhar não apenas com as temáticas da história e cultura afro-brasileira e africana, mas também com todo e qualquer conteúdo que, mesmo indiretamente, esteja ligado à trajetória do povo negro no mundo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme exposto no decorrer da presente pesquisa, nosso intuito foi o de analisar se a Proposta Curricular do Estado da Paraíba para os anos finais do fundamental, mais precisamente, na disciplina de História no ensino da história da África e afro-brasileira, estava organizada em uma perspectiva decolonial ou mais eurocentrada.

Para tanto, em nossa pesquisa, introduzimos, a princípio, como o ensino de história da África e Afro-brasileira no Brasil — amparado pela já citada lei 10.639 de 2003 — foi resultado de uma conquista histórica, assim como política, de uma resistência negra que se politizou e se organizou, principalmente na figura do Movimento Negro Unificado (MNU).

Discutiu-se também sobre a relevância do pensamento decolonial e do próprio currículo decolonial como produtor de novas subjetividades, na medida em que o currículo, tradicionalmente, ainda é elaborado partindo-se de um viés predominantemente hegemônico, que privilegia certas narrativas ao passo que silencia outras, marginalizando seus sujeitos e os colocando em um lugar inferior em relação ao do colonizador na história.

Desse modo, para entender se a proposta curricular paraibana havia sido desenvolvida em um viés mais eurocentrado ou em uma linha decolonial, recorreremos, a princípio, aos principais documentos oficiais responsáveis por orientar a construção dos currículos em âmbito nacional. Em seguida, entramos propriamente no texto da proposta paraibana para o ensino de História, direcionando nosso olhar para as temáticas de história da África e afro-brasileira nesse documento.

Como pesquisador e professor, esse trabalho foi bastante enriquecedor, porquanto me conduziu ao amadurecimento de certas questões que por muito tempo me inquietaram. Uma dessas questões foi justamente a de como meu trabalho como docente poderia contribuir para a desconstrução do racismo por meio do processo de ensino.

Outras que também podem ser citadas é a tamanha importância do currículo para que objetivos maiores sejam almejados pela educação. Uma educação antirracista, por exemplo, precisa ser projetada sobre uma matriz curricular que ofereça as condições necessárias para o seu desenvolvimento, ou não passará de

mais um projeto organizado pelo estabelecimento de ensino para ser exibido para a comunidade, mas sem qualquer resultado efetivo na realidade.

A sociedade atual tem testemunhado cada vez mais manifestações de racismo e marginalização de pessoas negras nos mais diversos espaços. Opiniões se dividem quanto aos casos de discriminação racial contra pessoas negras, porquanto muitos sequer entendem a dimensão da prática do racismo, isto é, a falta de conhecimento sobre as estruturas sociais, políticas e, sobretudo, institucionais que o fomentaram e o sustentam são desconhecidas para boa parte da população.

Para que o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, assegurado pela Lei 10.639/2003, torne-se uma realidade no espaço escolar, é imprescindível que as propostas curriculares sejam elaboradas de modo a possibilitar um trabalho decolonial em relação aos conteúdos escolares.

Nesse contexto, a pesquisa aqui desenvolvida vai ao encontro de uma crítica ao currículo homogeneizante, estruturado em narrativas e discursos de poder oriundos da colonialidade, que operam processos de exclusão, silenciamento e subalternização dos sujeitos e de suas histórias. O povo negro africano e afro-brasileiro precisa não apenas ganhar espaço no currículo, mas também precisa falar por si mesmo, narrar suas histórias que ainda ecoam sem som pelas periferias do esquecimento.

Hoje possuímos uma produção científica considerável que envolvem temáticas sobre a história da África e afro-brasileira, isto é, são milhares de trabalhos monográficos, artigos, dissertações e teses escritos e depositados nas plataformas de instituições, mas infelizmente o acesso a esses materiais pode se tornar restrito se os currículos — os quais considero como a principal porta de entrada para o conhecimento nos espaços escolares — não forem projetados para a decolonialidade.

Para o curso de História, pesquisas voltadas à problematização do currículo podem contribuir, inicialmente, no questionamento acerca da ideia hegemônica de que a história só teria validade caso estivesse relacionada às experiências e narrativas ocidentais europeias.

Esse entendimento, por muito tempo, excluiu a história negra, sua cultura e seus episódios de resistência, conquistas e contribuições nas mais variadas dimensões da sociedade. Diante disso, ao se desenvolver pesquisas direcionadas à perspectiva de um currículo decolonial, em face da história da África e afro-brasileira, evidencia-se um espaço teórico no qual outras pessoas possam produzir cada vez

mais sobre a temática negra e sua presença nos currículos, de modo que a compreensão e valorização da cultura negra reflita no processo de elaboração das propostas curriculares e dos currículos dos estabelecimentos de ensino.

Por fim, consideramos que a pesquisa ora apresentada não se encerra neste escrito, na medida em que as discussões resultantes do trabalho abriram novos horizontes a serem explorados pelo pesquisador. O currículo, como algo sempre em construção, é um campo riquíssimo e, quando compreendido pela ótica da decolonialidade, torna-se ainda mais simbólico quando pensamos através dele a história africana e afro-brasileira, uma vez que criamos uma caixa de ressonância para que as vozes negras — por tantos séculos e décadas silenciadas — sejam ouvidas, representadas e se tornem modelos para a construção de identidades.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de; FRAGA, Walter F. Uma história do negro no Brasil. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

ALMEIDA, S. L. Racismo Estrutural. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

APPLE, Michael W. Ideologia e Currículo. Tradução de Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

BENTO, Cida. O pacto da branquitude. 1ª Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BITTENCOURT, C. M. F. Ensino de História: Fundamentos e métodos. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. **Lei n. 10.639/03, de 9 de janeiro de 2003.** 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.html. Acesso em: 18/08/2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, 2018.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: História. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

CANDAU, V. M. F; OLIVEIRA, L. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. Educação em Revista. Belo Horizonte. V. 26. Nº 01. Abril de 2010, p. 15-40. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002> Acesso em 09/09/2023.

COSTA, Emília Viotti da. A Abolição. 9º Ed. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

DE SÁ, Ana Paula S. A descolonização da educação literária no Brasil: Das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 ao PNLD 2015. (Tese de Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 2019. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/334602> Acesso em: 06/09/23.

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639, de 2003. *In*: ROMÃO, Jeruse (org.). **História da Educação do Negro e outras Histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 49-62.

FANON, F. Os Condenados da Terra. Tradução de José Laurêncio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FREYRE, Gilberto. Casa-Grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime de economia patriarcal. São Paulo: Global, 2003.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FONSECA, Marcus Vinícius. A população negra no ensino e na pesquisa em história da educação do Brasil. *In*: FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, S. A. S. (Orgs.). A História da Educação dos Negros no Brasil. Niterói: EdUFF, 2016.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa - tipos fundamentais. Revista de Administração de Empresas. São Paulo: RAE, v. 35, p. 20-29, maio/jun. 1995. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-75901995000300004> Acesso em: 07/11/2023.

GOMES, Flávio dos Santos. Mocambos e Quilombos: Uma história do campesinato negro no Brasil -1 ed. São Paulo: Claro Enigma, 2015.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA ANUÁRIO ESTATÍSTICO DO BRASIL 1996. Rio de Janeiro, IBGE, v. 56, 1996. Disponível em: http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/20/aeb_1996.pdf. Acesso em: 05/09/2023.

GOMES, N. L. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. *In*: CAVALLEIRO, E. *In*: **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. 6º ed. São Paulo: Selo Negro, 2001.

GOMES, N. L. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre algumas Estratégias de Atuação. *In*: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. 2º Ed. Brasília – DF: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. P. 145-154.

GOMES, N. L. O Movimento Negro Educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis – RJ: Vozes, 2017.

GOMES, N. L. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção de saberes. Política & Sociedade. Volume 10 – Nº 18 – abril de 2011. p. 133-154.

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

GONZALEZ, Lélia. “O movimento negro na última década”. In: GONZALEZ, L.; HASENBALG, C. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Zahar, 2022, p. 17-83.
LESSA, S. TONET, I. Introdução à filosofia de Marx. 2º Ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2011.

MACEDO, J. R. História da África. 1ª Ed. São Paulo: Contexto, 2021.

MATTOS, R. A. História e cultura afro-brasileira. São Paulo: Editora Contexto, 2007.

MIGNOLO, W. D. Desobediência Epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, Língua e Identidade, nº 34, p. 287-324, 2008.

MOREIRA, Adilson. Racismo Recreativo. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 26 ed. Petrópolis: RJ. Vozes, 2007.

NASCIMENTO, A. O genocídio negro brasileiro: processo de um racismo mascarado. 3º Ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2016.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A história africana nas escolas brasileiras: Entre o prescrito e o vivido, da legislação educacional aos olhares dos especialistas (1995-2006). História, São Paulo, 28 (2): 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-90742009000200007> Acesso em: 01/10/2023.

OLIVEIRA, Maxwell Ferreira de. Metodologia Científica: um manual para a realização de pesquisas em administração. Catalão: UFG, 2011. 72 p.

PARAÍBA. Proposta Curricular Educação da Paraíba: educação infantil e ensino fundamental. João Pessoa: Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Paraíba, 2018. p. 347-362. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1JF1pKpPzvwvy2ECDGj2WQyH3K7GEo1TZs/view> Acesso em: 04/09/2023.

QUIJANO, A. A Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 73-117.

QUIJANO, A. (2005). Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino americanas. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur/20100624103322/12_Quijano.pdf.

QUIJANO, A. Colonialidade, poder, globalização e democracia. Novos Rumos. Ano 17. Nº 37, 2002.

REIS, José Carlos. As identidades do Brasil: de Varnhagen a FHC. 9º Ed. ampl. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

SACRISTÁN, J. G. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Descolonizar: Abrindo a história do presente. Tradução de Luís Reyes Gil. Belo Horizonte – MG. Autêntica Editora: São Paulo – SP: Boitempo, 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias do Currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, M. Escravidão e Dependência. 1º Ed. Marília – SP: Editora Lutas Anticapital, 2022.

SOUZA, Jessé. Como o racismo criou o Brasil. 1º ed. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2021.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e Decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento “Outro” a partir da diferença colonial. Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). V. 05, N. 1, Jan.- Jul., 2019. <https://doi.org/10.15210/rfdp.v5i1.15002>

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. Visão Global, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012. Disponível em: [Vista do Interculturalidad y \(de\)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas \(unesco.edu.br\)](http://unesco.edu.br) Acesso em: 09/10/2023.

WALSH, C., OLIVEIRA, L. F., & CANDAU, V. M. (2018). Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. *Arquivos Analíticos de Políticas educativas*, 26(83). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3874>