

O ensino de História e os desafios para a promoção de uma educação antirracista

Teaching of History and Challenges for Promoting Anti-Racist Education

Karulliny Silverol Siqueira*

Mauro Roberto Fonseca Dias**

RESUMO

Este artigo apresenta-se como uma revisão bibliográfica com foco nas obras e autores que abordam a discussão temática acerca da promoção de uma educação antirracista no espaço escolar, com destaque para o componente curricular da disciplina História. Nesse sentido, apontamos, nesta pesquisa, a relevância do movimento negro brasileiro para a instituição de pareceres legais no que tange à atuação de um ensino que tenha os grupos de diversidade étnica como destaques nos manuais didáticos e paradidáticos. Diante disso, mediante o conhecimento dos respectivos dispositivos legislativos, competemos subsidiar propostas que propiciem uma educação direcionada à diminuição das desigualdades, neste caso, a partir de um viés emancipatório ao destacar a potencialidade histórica e cultural de afro-brasileiros.

Palavras-chave: ensino de História; movimento negro; educação antirracista.

ABSTRACT

This article presents a bibliographic review focusing on studies and authors who discuss the effectiveness of anti-racist education in the school space, with emphasis on the curricular component of the discipline History. In this sense, we point out, in this research, the relevance of the Brazilian black movement for the institution of laws that promote teaching methodologies that have ethnic diversity as highlights in didactic and paradidactic manuals. In view of this, through knowledge of the respective legislative provisions, it is incumbent on us to subsidize proposals that provide education aimed at reducing inequalities, in this case, from an emancipatory discourse by highlighting the historical and cultural potential of Afro-Brazilians.

Keywords: teaching History; black movement; anti-racist education.

* Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, ES, Brasil. karulliny@yahoo.com.br

** Secretaria Municipal de Educação de Serra, Serra, ES, Brasil. mauro.mrfd@gmail.com

Dados referentes ao território brasileiro indicam que o país possui um dos maiores índices de população carcerária do mundo, seguido de uma violência intrinsecamente direcionada a um determinado grupo – sobretudo jovem e negro.¹ Nesse sentido, interessa repensarmos, em diferentes perspectivas, nosso modelo atual de educação e suas finalidades também sociais. Diversas abordagens² evocam constantemente as justificativas que perfazem tal contexto, e elaboram discussões acerca do racismo estrutural atuante no Brasil, sendo este, de acordo com os autores, originado de um processo histórico-colonial, com base na escravização de pessoas vindas de África.

Diante desse cenário, nota-se o desenvolvimento de políticas públicas, voltadas para uma educação mais democrática, tornando-se palco centralizador através dos pareceres referentes às Leis 10.639/03 e 11.645/08, as quais orientam para uma educação plural, modificando assim, o modelo hegemônico e eurocêntrico que impregnou os currículos escolares até grande parte do século XX. O levantamento indica que foi a partir de demandas sociais e históricas oriundas do movimento negro brasileiro que o ambiente atual tornar-se-ia favorável para uma pedagogia articulada a uma didática que destacasse as relações étnico-raciais em meio ao currículo escolar. Tais legislações educacionais, a partir do final da década de 1990, ao passarem por devidas atualizações, no decorrer dos primeiros anos de nosso século, intentam questionar essa realidade de violência e desigualdade, muitas vezes naturalizada por algumas instituições sociais e estatais.

Além de conhecer os dispositivos legislativos, ao destacarmos as relações étnico-raciais em meio ao cenário educacional torna-se notória a necessidade de se destacar e desenvolver posturas pedagógicas que contemplem, de forma qualitativa, uma educação antirracista, no caso deste estudo, articulada à disciplina de História. De acordo com Cavalleiro (2001), a educação escolar é ferramenta importante para o desenvolvimento de cidadãos críticos. Assim sendo, é importante desenvolver uma didática decolonial, conforme destaca Viana (2019).³ Para este autor, conforme falaremos mais adiante, seria necessário questionarmos a hierarquia dos saberes, historicamente pautada no modelo europeu, desenvolvendo, assim, uma postura na qual todos os saberes, a exemplo do afro-brasileiro, possam ser viabilizados, contemplados e debatidos no interior da escola, derivando-se do mesmo grau de importância das demais epistemologias.

Sendo assim, este trabalho pretende analisar de que maneira podemos desenvolver, para o ensino de História, uma concepção de educação através da perspectiva pautada nas relações étnico-raciais e na pluralidade. Para tanto, é necessário conhecer as leis que regem nosso ofício, compreender seus pareceres e a importância de tais dispositivos no contexto das reformulações educacionais atuais.

Neste sentido, este artigo está direcionado a todo o campo docente, em especial aos professores de História da educação básica, interessados em desenvolver posicionamentos, didáticas e novas metodologias sob o viés decolonial nas instituições escolares. Para tanto, também, evidenciamos este trabalho como uma discussão de sugestões e propostas pedagógicas a partir do uso de manuais didáticos e paradidáticos, capazes de fomentar projetos e concepções educativas que priorizem a pluralidade dos saberes.

POR UMA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL ANTIRRACISTA: HISTORICIZANDO SABERES

Interessa aqui apontar, inicialmente, questionamentos no que tange à importância na promoção de uma educação antirracista e os desafios para sua realização, de forma qualitativa e emancipatória, no contexto escolar, com relevância para o componente curricular de História na educação básica. Podemos, a partir dessa reflexão, indagar: por quais motivos são necessárias articulações legislativas e diretrizes para afirmação e reafirmação de uma educação democrática, que venha integrar em seu currículo processos históricos e socioculturais, protagonizados por populações afro-brasileiras e indígenas? Se pensarmos em um âmbito histórico, a partir das contribuições da antropologia, da sociologia e da historiografia, fica evidente que tais políticas são mais que necessárias em nosso contexto atual.

A partir desses propósitos, faz-se necessário enxergar os processos políticos, historicamente construídos, que conduziram uma parte significativa da população brasileira à marginalidade, por meio de uma precarização mantida por mecanismos de invisibilidade e exclusão. Em contrapartida, atualmente, visualizamos espaços como as universidades e grupos de militância que proporcionam profícuas discussões a respeito da sociedade, no que concerne aos direitos e as posições de poder tão dificultadas para um grande contingente de

brasileiros e brasileiras excluídos dos debates em locais hegemônicos, tais como no alto escalão da política e nas grandes mídias.

Em paralelo a isso, além de uma contribuição histórica dos movimentos sociais, a partir de demandas e pautas democráticas, o contexto passaria a mudar no início deste nosso século, precisamente com a aprovação da Lei 10.639/03, que tornava obrigatório o ensino da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira na educação básica e que estabeleceu alterações nos artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). A referida lei, no ano seguinte (2004), serviria de embasamento para a emissão normativa das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (DCN's).

Guimarães (2012) adverte-nos acerca da importância de um ensino que destaque a diversidade étnica quando, enfaticamente, expõe uma afirmação de Ki-Zerbo,⁴ ao concluir que a África tem uma história. E nesse sentido, em uma perspectiva brasileira e historiográfica, também os povos indígenas possuem histórias. Numa breve síntese, Guimarães apresenta que “vários estudos demonstram que, no século XXI, a História dos indígenas e africanos deve ser reescrita, ensinada e aprendida por nós, brasileiros, descendentes diretos desses povos” (2012, p. 73). A autora explica que essas histórias, durante séculos, têm sido negligenciadas, quando não mascaradas, por interesses estabelecidos em setores da sociedade, por meio de uma assertiva proposta direcionada à manutenção hegemônica do *status quo*. Em seguida, prossegue direcionando a forma como deve se delinear os estudos étnicos, ao afirmar que

o debate sobre o estudo da história e das culturas africana e indígena deve ser situado no contexto da história do Brasil, nas trajetórias das relações entre os diferentes povos que formaram a nação brasileira, reconhecendo como uma das marcas desse processo, a diversidade de povos e cultura. (GUIMARÃES, 2012, p. 74)

Nossa história, como acentua Lilia Schwarcz (1993), encarregou-se de apresentar, por um longo tempo, uma visão mítica que, infelizmente, ainda permanece no interior das massas: o mito da democracia racial. Para a autora, tal perspectiva foi protagonizada por um dos principais intelectuais brasileiro, durante a década de 1930: Gilberto Freyre. Tanto para a filósofa Djamila Ribeiro (2019) quanto para Schwarcz (1993), Freyre proporcionou um divisor de águas, a partir de sua obra máxima, *Casa Grande & Senzala*, em um con-

texto que lutava para erradicar, no seio acadêmico, as posturas provenientes das teorias darwinistas científicas que traduziam o fenômeno da mestiçagem como impureza e consequência do fracasso da nação brasileira.⁵

A noção elaborada pelo antropólogo Gilberto Freyre (1930), de que esse era um país racial e culturalmente miscigenado, passava a vigorar como uma espécie de ideologia não oficial do Estado, mantida acima das clivagens de raça e classe e dos conflitos sociais que se precipitam na época. (SCHWARCZ, 1993, p. 248)

Diante disso, a autora em seguida expõe que no âmbito acadêmico, naquele contexto, a raça passaria a ser vista “como tema central no pensamento social brasileiro, não mais como fator de ‘desalento’, mas talvez como ‘fortuna’, marca de uma especificidade reavaliada positivamente” (SCHWARCZ, 2002, p. 249).

Por outro lado, Ribeiro destaca a importância de lermos Freyre de forma crítica, pois, para a filósofa, a naturalização da miscigenação acabou por consolidar o mito da democracia racial. Para tanto, a autora aponta que tal “visão paralisa a prática antirracista, pois romantiza as violências sofridas pela população negra ao escamotear a hierarquia racial com uma falsa ideia de harmonia” (RIBEIRO, 2019, p. 10).

Visando superar tais perspectivas, a Lei 10.639/03 propôs um novo sentido de educação para o âmbito escolar, especificamente por trazer em seu bojo o sentido da memória histórica para os afrodescendentes em solo brasileiro, da mesma forma que pretendia desenvolver na educação um novo olhar para o continente africano. Entre os principais objetivos da lei, conforme sugere Gomes (2013), está o destaque na reparação das desigualdades, a partir da “construção de oportunidades iguais para os grupos sociais e étnico-raciais com um comprovado histórico de exclusão e primam pelo reconhecimento e valorização da história, da cultura e da identidade desses segmentos” (2013, p. 79).

Para Ribeiro, nesta mesma perspectiva, conhecer, de forma positiva, a população negra traz benefícios a toda a sociedade. Segundo a autora “conhecer histórias africanas promove outra construção da subjetividade de pessoas negras, além de romper com a visão hierarquizada que pessoas brancas têm da cultura negra” (RIBEIRO, 2019, p. 21). Portanto, podemos considerar que a lei tem uma importância essencial na luta que favorece a diminuição das desigualdades a partir de uma educação que prioriza debater as relações étnico-raciais.

A busca por uma educação que abrigasse a diversidade não é recente e, segundo Almeida (2019), a lei só foi possível a partir da insistência e resistência dos movimentos sociais, especialmente, a partir da segunda metade do século XX. Nesse sentido, demandas de reparo histórico-social, oriundas de denúncias que pretendiam expor a ausência de determinados grupos impossibilitados de usufruírem espaços no poder, são fundamentalmente necessárias. Diante disso, é possível identificar que determinados grupos, em nossa sociedade, ainda sobrevivem muito aquém de uma cidadania plena, permanecendo submetidos à ausência de direitos básicos.

Lélia Gonzalez (1982) nos entrega uma excelente contribuição ao coordenar o intercâmbio entre as discussões raciais nos espaços das universidades, em especial, a partir da década de 1970. É nessa época, influenciada pelas convulsões dos movimentos sociais ao redor do mundo, desde os anos 1960, que em 1978 as demandas raciais no Brasil, no contexto de abertura política, convergiram na formação do Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial. O momento era de extensos e calorosos debates. Desse modo, denúncias contra a violência, exercida pelo regime militar, ganhavam maiores espaços na mídia oficial e alternativa.⁶

Lynn Hunt⁷ (2007) e Décio Gatti Júnior (2010) dissertam sobre o contexto pós Segunda Guerra Mundial através da atuação da Organização das Nações Unidas (ONU) no que tange à discussão em prol dos direitos humanos, a partir da evidência de crimes contra a humanidade, entre eles o nazismo. Nesse contexto, a ONU articulava uma concepção inovadora, naquele momento de pós-guerra, ao priorizar os direitos individuais tais como a eliminação da tortura, da escravização, entre outros, estabelecidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos, publicada em 1948. Este documento foi uma resolução derivada das questões étnicas que permeavam o período do pós Segunda Guerra Mundial. Este afirmava, também, o direito à cidadania, a liberdade de expressão e, o mais importante, o acesso à educação:

Artigo 26 – 1) Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos correspondente ao ensino elementar fundamental [...]. 2) A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou

religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948)

Seguindo a mesma perspectiva étnica e inclusiva, modelo basilar na discussão dos direitos humanos, derivado da declaração emitida pela ONU, fora promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil em 1988. De acordo com Gatti Júnior, o documento trouxe elementos fundamentais no que diz respeito à garantia do desenvolvimento nacional, além de propostas que visavam “erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (GATTI JÚNIOR, 2010, p. 117).

Nesse sentido, a partir de uma constante luta, resistência e denúncias protagonizadas pela população afro-brasileira, a Constituição Federal de 1988 aplicaria, em seu texto, o crime inafiançável e imprescritível para o racismo. Em seu artigo 5º:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: XLI – a lei punirá qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais; XLII – a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei. (CONGRESSO NACIONAL. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, 1988)

No entanto, o que caracterizaria uma vitória fundamental para marginalizados da sociedade se perde em determinados paliativos legislativos que põem em xeque o proposto na Constituição Federal. Guimarães (2012) aponta que uma legislação que se pretende antirracista, ou ainda inclusiva no viés étnico, não garante por si só um combate satisfatório ao racismo estrutural em nossa sociedade. Nesse sentido, a autora exemplifica os crimes de racismo que são tratados como injúria e que, dessa forma, acaba por enquadrar-se no artigo 140 do Código Penal, estabelecendo uma punição menos rigorosa ao praticante. Não obstante, Guimarães aponta para a importância, mais do que nunca, da educação escolar como dispositivo mantenedor dos valores prescritos na nossa legislação e garantia da cidadania.

A punição de atos de discriminação racial inibe comportamentos preconceituosos e sensibiliza diferentes setores da sociedade na busca permanente pela efetivação de um estado de direito, que tem como pilares a cidadania, a liberdade e a dignidade humana. Nesse sentido, a educação escolar é fundamental para a promoção e a formação de tais princípios e valores. (GUIMARÃES, 2012, p. 77)

A LDB tem por excelência, o que dispõe a nossa Constituição Federal nos pressupostos que incidem à educação, ao destacar, em seu artigo 2º, uma concepção de ensino que preserve, em sua finalidade, “o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho”. A referida lei trouxe novas nuances na maneira de entender e pensar a educação brasileira e significou uma considerável vitória para os setores progressistas, com destaque para os movimentos sociais e personagens que diretamente alimentavam longos debates acerca da educação. Destacam-se, nesse contexto, personalidades como Paulo Freire e Darcy Ribeiro.

Desse modo, a LDB transfigurar-se-ia em um considerável acervo de orientações curriculares, diretrizes e demais documentos, de tonalidades diversificadas, ao sugerir um modelo de educação mais pluralizado e democrático. Para o ensino de História, o horizonte apregoado pela efervescência dos anos 2000 possibilitou intensos questionamentos direcionados à maneira de compreender melhor e, assim, desenvolver uma História, no sentido de disciplina escolar, que norteie uma didática direcionada a garantir, no educando, o exercício pleno da cidadania.

Para Conceição (2010), tanto a Lei 10.639/03 quanto as DCN’s mantêm-se como políticas de reparações voltadas para uma educação que seja capaz de oferecer e garantir à população afrodescendente o ingresso, a permanência e o sucesso na educação escolar, além da valorização do patrimônio histórico e cultural afro-brasileiro. Nesse sentido, estes aparelhos legislativos precisam ser mais bem viabilizados e valorizados. Em decorrência de sua amplitude, visando à pluralidade emergente da educação, a Lei 10.639/03 sofreria alteração com a Lei 11.645/08, inserindo à LDB o ensino obrigatório de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, em instituições públicas e privadas. Para tanto, no artigo 26 A, em seus parágrafos, primeiro e segundo, adverte-se:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira,

a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 1996, Art. 26 A)

A LDB, em seu artigo de número 79 B, determina no calendário escolar a data 20 de novembro como o “Dia da Consciência Negra”. Nota-se um contraponto em detrimento ao 13 de maio, data da assinatura da Lei Áurea, até então compreendida como a suposta referência à libertação dos negros escravizados. Esse tema, embora tenha atingido proporções apenas no nosso século, já era discutido nos anos 1970 entre as pautas do movimento negro, destacando-se o Grupo Palmares. Gonzalez (1982) descreve a representatividade de Zumbi como o real arquétipo de luta contra a exploração racial. Desse modo, esvazia-se o sentido das comemorações derivadas do 13 de maio já que, na própria visão da autora, não eram coerentes por não demonstrar o sentido da resistência africana e afrodescendente.

Diante disso, vale destacar que historicamente, no momento do pós-abolição, não houve política alguma de reparo às condições dos negros libertos no Brasil. O historiador José Murilo de Carvalho (2002) destaca que a abolição, efetivada em 1888, foi mais formal do que real. Em se tratando de um contexto de transição política, a partir de 1889, o autor destaca que o início de nosso período republicano foi de pouca mudança, pois “no Brasil, aos libertos não foram dadas nem escolas, nem terras, nem empregos” (CARVALHO, 2002, p. 52).⁸

A HISTÓRIA NO CURRÍCULO ESCOLAR COMO COMPONENTE DA CRITICIDADE

Conforme já apresentamos, na virada do século XX para o atual, o campo da educação passou por consideráveis transformações. Diante disso, não podemos deixar de notar o quão significativo a História acabou se estruturando e se resignificando enquanto disciplina e também como espaço das plurali-

dades. Perante as propostas de se repensar o ensino de História de forma expressiva, a partir dos documentos de instâncias tanto federais quanto estaduais e locais, é possível verificar a forma como convergem em atender as demandas provenientes da diversidade étnica de nossa sociedade, estruturando-se a partir do acervo histórico, cultural e regional de nosso país, o que se traduz de fato a caracterizar um ensino democrático de qualidade.⁹

Mediante o exposto acima, convém indagarmos de que forma, tateando todos esses espaços diversificados, é possível elencar propostas que promovam uma educação direcionada à diminuição das desigualdades? De forma mais específica: de que maneira podemos conceber um modelo de educação de caráter antirracista? Ao nos atentarmos para esses questionamentos iniciais, é provável nos depararmos com alguns desafios? Se sim, como fazemos para identificá-los? E o mais importante: como enfrentar e superá-los?

Primeiramente, no que se refere às competências e habilidades para o ensino da História escolar, devemos considerar a necessidade de uma educação direcionada para identificação e sistematização dos conceitos históricos. É fato que atualmente há uma imensa variedade de dispositivos tecnológicos que podem aprimorar o enriquecimento da prática educativa docente em sala de aula servindo como materiais paradidáticos. Tais dispositivos podem, também, evidenciar, no cotidiano escolar, de forma positiva, a relação discente com a cultura digital tão expressiva em nossa sociedade atual.

Diversas metodologias ou vertentes de ensino buscam maior criticidade no ambiente escolar. Dentre estas podemos citar a metodologia freireana da dialogicidade¹⁰ que, a fim de desenvolver em seus discentes uma criticidade frente aos desafios impostos pela realidade – escolar e social – julga necessário permitir desenvolver nos educandos competências e habilidades capazes de ajudá-los a adquirir conhecimento e relacioná-lo ao contexto que os circunda. Para tanto, não há dúvidas de que é preciso repensar a educação.

Nesse sentido, para Circe Bittencourt (2011), os conceitos científicos articulam-se com o senso comum, o que a autora denomina de *conceitos espontâneos*. Assim sendo, a escola não pode ignorá-los já que eles estão intrínsecos à vivência e experiência do aluno. Portanto, mais do que nunca, a educação – e de maneira específica a História, enquanto disciplina escolar – precisa atentar-se na condução e mediação de um ensino norteado pelo desenvolvi-

mento dos conceitos, identificados como o aporte básico para o conhecimento histórico escolar.

Atualmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹¹ destaca seu compromisso com a educação integral, a partir do desenvolvimento de competências, no aprender a aprender. Desse modo, a BNCC intenta promover habilidades em saber lidar, por exemplo, com a informação, provenientes das mídias e redes sociais cada vez mais disponíveis, atuando com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais. Para tanto, objetiva aplicar aos discentes habilidades para resolver problemas, além de adquirirem autonomia para tomar decisões e serem proativos ao identificarem os dados de uma situação e buscar soluções.

Para a área de Ciências Humanas, a BNCC destaca que os componentes curriculares desta atuam como contribuintes para o desenvolvimento da cognição, pautada pela contextualização através das noções de tempo e espaço. Nesse sentido, pretende-se levar em consideração a diversidade humana.

As Ciências Humanas devem, assim, estimular uma formação ética, elemento fundamental para a formação das novas gerações, auxiliando os alunos a construir um sentido de responsabilidade para valorizar: os direitos humanos; o respeito ao ambiente e à própria coletividade; o fortalecimento de valores sociais, tais como a solidariedade, a participação e o protagonismo voltados para o bem comum; e, sobretudo, a preocupação com as desigualdades sociais. Cabe, ainda, às Ciências Humanas cultivar a formação de alunos intelectualmente autônomos, com capacidade de articular categorias de pensamento histórico e geográfico em face de seu próprio tempo, percebendo as experiências humanas e refletindo sobre elas, com base na diversidade de pontos de vista. (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2017, p. 354)

Portanto, o trabalho com os conceitos, na BNCC, necessita traduzir-se em uma proposta didática que vise na objetiva explicitação dos mesmos em referência aos seus contextos originários, mantendo um foco na desconstrução de possíveis preconceitos. Nesse sentido, os conceitos auxiliam na própria didática, na medida em que eles sistematizam a aprendizagem e a fixação dos conteúdos. Portanto,

existe um cuidado em explicitar que o ensino da disciplina não pode se apresentar de forma fragmentada e que é preciso manter como meta a apreensão, por parte do aluno, de uma visão da História como processo. O ato de recorrer aos temas e aos conceitos serve exatamente para conceber a ideia de totalidade e de processo. (BITTENCOURT, 2011, p. 116)

O objetivo aqui, como aponta Bittencourt, não é propor uma educação que forme um historiador. A autora nos apresenta uma perspectiva didática que “visa dar condições de maior autonomia intelectual ante os diversos registros humanos, assim como aprofundar o conhecimento histórico da sociedade contemporânea” (BITTENCOURT, 2011, p. 118). Para tanto, o desenvolvimento dos conceitos torna-se fundamental na educação escolar para evitar, assim, o que a autora denomina de deformações ideológicas.¹²

Importa destacar a relevância dos alunos perceberem-se como agentes históricos, inseridos no universo escolar e para além dele. Isto é, a História é plural em toda a sua complexidade, não centralizando determinados personagens, heróis e locais geográficos como fragmentos únicos e legítimos de se explorar e vivenciar o conhecimento histórico, enquanto componente curricular. Bezerra apresenta-nos a relação fundamental que compete o reconhecimento e valorização de si como sujeito histórico e uma educação direcionada à formação plena da cidadania, definido a partir de um exercício autônomo e crítico tendo como meta o “respeito às diferenças culturais, étnicas, religiosas, políticas, evitando qualquer tipo de discriminação” (BEZERRA, 2013, p. 47).

Ao refletirmos sobre os espaços diversificados do saber, resta apontarmos propostas que tenham como objetivo promover uma educação alicerçada numa compreensão que vise à diminuição das desigualdades, a partir da promoção da pluralidade cultural e diversidade epistemológica. Em primeiro lugar, vale destacar a postura crítica à colonialidade do saber. De acordo com Gomes (2005), o processo educacional é formado por diferentes identidades, isto é, pela diversidade. Quando sugerimos debater a questão racial na escola, por exemplo, sobretudo o racismo, como sugere Cavalleiro (2001), é necessário evidenciar como esse fenômeno coloca em cheque a potencialidade de nossa democracia brasileira.

De acordo com Lacerda, Miranda e Silva (2018), desenvolver uma História escolar que elenca de maneira oportuna a temática étnico-racial, a partir da

História e Cultura Afro-Brasileira, significa valorizar a cultura afrodescendente desvelando novos conceitos, problematizando-os em seus contextos históricos. Os autores apontam a relevância de destacar tal concepção no processo de formação inicial docente já que os currículos, anteriores a Lei 10.639/03, atribuíam-se uma perspectiva eurocêntrica. Diante disso,

compõe estabelecer que a temática étnico-racial é complexa para o trabalho pedagógico, devido “o mito da democracia racial”. O licenciando vivenciou em toda sua vida escolar uma base epistemológica hegemônica e um currículo “embranquecido”. Descortinar esse pensamento é fundamental, o âmbito educacional necessita tecer novas bases epistemológicas referentes à questão étnico-racial. (LACERDA; MIRANDA; SILVA, 2018, p. 154)

Nesse sentido, a partir do que analisamos até aqui, no que tange o histórico processo de resistência oriunda de demandas sociais, sobretudo aquelas elencadas pelo movimento negro, o racismo, enquanto fenômeno estrutural, presente em nossa sociedade e também no meio escolar, precisa ser debatido e criticado no chão da escola. Isto significa questionar determinadas posturas vigentes e, assim, indicar alternativas direcionadas para uma transformação da realidade.

A DECOLONIALIDADE COMO PROMOÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: HORIZONTES POSSÍVEIS

A produção acadêmica que destaca a necessidade da pluralidade epistemológica e a função de novas metodologias que criticam a colonialidade dos saberes dialoga acerca da discussão sobre o racismo em sala de aula. Diante disso, alguns autores propõem-se a apontar direcionamentos no que tange ao combate a toda forma de discriminação e preconceito, inerentes às relações étnico-raciais, que possam estabelecer-se no interior da escola.

Munanga (2005), por exemplo, adverte que não basta reconhecer o racismo, este é apenas o primeiro passo. Evidencia que o mais importante, a partir deste reconhecimento, é combatê-lo. E aqui voltamos para a crítica à colonialidade do saber, desenvolvida como padrão hegemônico, que, de acordo com o autor, é proposto por grupos dominadores/colonizadores e absorvida nos extensos manuais didáticos.

É um desafio constante, para nós professores, destacar em sala de aula que não há hierarquia do saber. Assim, compete aos educadores apresentarem a diversidade epistemológica, o que reflete certa dificuldade se nos limitarmos aos canônicos manuais didáticos que comumente ainda persistem em disponibilizar espaços mínimos a outros saberes e não destaquem a diversidade cultural e étnica. Para Viana (2019), precisamos trabalhar com outras epistemologias no interior da escola, explicitando sua relevância para a sociedade. Isto significa, para o autor, romper com o universalismo estrutural da modernidade, engajando-se no pluralismo do saber, a partir de uma concepção decolonial de educação.

Segundo Viana, decolonizar¹³ o currículo seria “desmantelar todas as formas de opressão que permeiam a cultura hegemônica e eurocentrada, por meio da luta articulada e do resgate e valorização da cultura dos grupos subalternizados pela lógica colonial” (VIANA, 2019, p. 142).

Nesse sentido, é necessário conhecer os conceitos inerentes às políticas antirracistas, conforme sugere Ribeiro (2019), para que seja possível que consciências negras desabrochem, desenvolvendo, assim, equilíbrio nas relações entre os alunos. Desenvolver o conceito de raça e sua problemática histórica, além de ser extremamente oportuno e necessário, pode significar um avanço enriquecedor ao ser priorizado nas instituições escolares.

Portanto, para alguns autores, seria interessante desenvolver uma metodologia didática que apontasse para a questão da raça como conceito que não se sustenta nas teorias biológicas atuais, mas que se torna necessário debatê-lo a partir do panorama social, já que ela naturaliza desigualdades. Significa, de acordo com Almeida (2019) e Lima (2019), destacar que este conceito estruturou-se expressivamente no século XIX alinhado numa proposta positivista que determinava a superioridade étnica, alicerçada na predominância do europeu sobre as demais etnias.

Segundo Lima, no conceito de raça,¹⁴ expresso neste contexto, está “a ideia de que a humanidade pode ser subdividida em diferentes grupos, que mantêm entre si uma relação de superioridade/inferioridade, sendo que cada um deles se distingue dos demais em razão de características inatas” (LIMA, 2019, p. 12).¹⁵ Esta temática pode se tornar relevante, sobretudo, no conteúdo curricular que aborda os processos de imperialismo e neocolonialismo, ocorridos durante o século XIX e início do século XX. Outra sugestão pertinente

seria trabalhar esta mesma concepção para demais temas como, por exemplo, a formação das monarquias nacionais e o tráfico transatlântico.

Já o entendimento conceitual sobre o racismo “poderia ajudar os(as) educadores(as) a compreenderem a especificidade do racismo brasileiro e auxiliá-los a identificar o que é uma prática racista e quando esta acontece no interior da escola” (GOMES, 2005, p. 148). A autora destaca, em seguida, que essa compreensão conceitual deve desenvolver-se durante a formação inicial dos professores, ou seja, nos cursos de licenciatura.

Para finalizarmos, compete aqui apontar o debate entre pares que tenha a educação antirracista como pauta. Salientamos, nesse sentido, a importância da formação continuada. São especificamente nesses diálogos que poderão ser tecidas as reais dificuldades, os caminhos percorridos os quais corroboram de forma positiva, ou não, no desenvolvimento de ações e práticas antirracistas no espaço escolar. Uma formação continuada tem como base o compartilhamento de experiências, de materiais didáticos e paradidáticos, entre outros assuntos. Isto significa, como bem demonstra Munanga (2005) e Ribeiro (2019), que não basta reconhecer-se racista, devemos combater esse cenário, assumindo posturas antirracistas. Mais do que trazer à tona a temática como discussão em conteúdos escolares, devemos estar atentos, constantemente, sobre nossas atitudes, pois é em nosso cotidiano que práticas racistas se dão a todo o momento.

Dentro deste debate, Gomes (2005), por exemplo, enfatiza o papel centralizador do professor para a realização concreta de uma educação antirracista no cotidiano escolar. Nesse sentido, o entendimento dos conceitos, conforme já abordamos aqui, deve estar relacionado às situações reais propondo, desse modo, a mudança de valores. Diante disso, a autora evidencia ainda que

o contato com a comunidade negra, com os grupos culturais e religiosos que estão ao nosso redor é importante, pois uma coisa é dizer, de longe, que se respeita o outro, e outra coisa é mostrar esse respeito na convivência humana, é estar cara a cara com os limites que o outro me impõe, é saber relacionar, negociar, resolver conflitos, mudar valores. (GOMES, 2005, p. 149)

Tecendo novamente contribuições de Gomes, é necessário desenvolver ações que visam questionar a influência da mídia, da religião e da cultura no contexto de produção ou ausência de discussões acerca do racismo. Para a au-

tora, o sucesso na realização de práticas pedagógicas direcionadas às posturas antirracistas “no interior da escola só dependerá do maior acesso à informação ou do processo ideológico de politização das consciências dos docentes” (GOMES, 2005, p. 151). Convém ainda destacar a importância do educador na pesquisa, no aprimoramento de sua profissionalização a partir da formação continuada.

Além disso, torna-se necessário, e muito importante, conhecer a história do movimento negro no Brasil, seus principais personagens e demandas sociais.¹⁶ É extremamente oportuno, também, desenvolver sólidas referências de pessoas negras no atual cenário intelectual brasileiro e apresentá-las aos alunos como forma de propor uma didática mediadora com foco na desenvoltura crítica do aluno. Segundo Freire, “não há ensino sem pesquisa” (2011, p. 30). Portanto, é através da dedicação e do planejamento docente que possibilitamos contatos com novas epistemes, novas realidades e implicações as quais serão de extrema importância para o debate em sala de aula: “pesquisa para constatar, constatando, intervir, intervindo educo e me educo” (FREIRE, 2011, p. 31).

Entre os exemplos de personalidades negras, acerca da educação sob a proposta de um currículo antirracista, vale ressaltar autores como Kabengele Munanga e Nilma Lino Gomes como destaques importantes para esse trabalho. Ambos são referências no aporte docente acerca da concepção e implementação de uma educação antirracista no espaço escolar. Entre intelectuais negros brasileiros destacamos, no contexto atual, os trabalhos de Djamila Ribeiro e Silvio Almeida.

Ribeiro, por exemplo, discute que numa sociedade como a brasileira, na sua maioria negra, é problemático visualizar apenas um setor da sociedade como detentor e formulador do saber. Em síntese, Ribeiro destaca a necessidade de irmos além do que já conhecemos. Nesse sentido, destacamos a coleção *Feminismos Plurais*, coordenada pela filósofa, na qual através da Editora Polên lançou uma coletânea de estudos em teoria social abordando temas como: Racismo Estrutural; Racismo Recreativo; Interseccionalidade; Intolerância Religiosa, Apropriação Cultural; entre outros segmentos.

Além disso, é oportuno apontar, também, sugestões de materiais paradigmáticos que podem ainda ajudar na elaboração de propostas pedagógicas, assim como servir de uso para desenvolver as competências da BNCC no que com-

pete à cultura digital. Diante disso, na esfera artística temos músicos que levantam discussões sobre as relações étnico-raciais que podem aprimorar o planejamento docente. Além da música, é de extrema importância estudar a literatura que compreende explicitar a cultura afro-brasileira e africana. Tais temáticas podem se relacionar, de forma positiva, a conteúdos escolares diversificados além de se aproximar da realidade dos estudantes a partir, por exemplo, de seqüências didáticas que abordem o patrimônio histórico e cultural brasileiro de regiões que circundam o ambiente escolar.

Assim sendo, é fundamental discutir na formação inicial docente, de acordo com Lacerda (2018), o resgate histórico e cultural afro-brasileiro e africano, pois, ele viabiliza alternativas para o combate ao racismo no espaço escolar. Para a autora, a cultura do racismo deve ser combatida em sala de aula, já que ela acentua relações de poder, perpetuando formas de discriminação de “caráter físico e/ou moral, religioso, que defende uma espécie de etnia com valores e culturas superiores” (LACERDA, MIRANDA, SILVA, 2018, p. 155).

Reafirmamos a necessidade da promoção de posturas antirracistas como metodologia cotidiana, intrínsecos à nossa maneira de educar. É preciso desenvolver tais posturas visto que os alunos estão expostos frequentemente ao fenômeno estrutural do racismo. Se, por um lado, alguns estão sofrendo esta condição de discriminação, por outro, existem aqueles que podem, por meio da naturalização, reproduzi-los. Portanto, isso exige de nós uma sensibilidade ao trabalhar este assunto a partir do momento que nos torna evidente entender que esses educandos estão imersos na sociedade, vivenciando diretamente essas questões. Isto significa, portanto, estarmos atentos a essas dinâmicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se por um lado podemos considerar desafiador produzir uma educação antirracista no interior da escola, devido ao forte preconceito estrutural de nossa sociedade, por outro lado, temos diretrizes e normas legislativas que nos proporcionam total respaldo. Isto requer de nós, enquanto educadores, o uso da consciência política e histórica. Na medida em que se torna relevante apontar a provocação de qual a necessidade e propósito de tais dispositivos legais, importa concluirmos que existem elementos de um racismo estrutural o qual precisamos combater e que a educação escolar tem um papel fundamental.

Concluimos que é possível elencar propostas que promovam uma educação direcionada à diminuição das desigualdades, precisamente, a partir da perspectiva decolonial do currículo que, neste caso, prioriza todos os saberes no mesmo grau de relevância. Antes de pensar uma educação antirracista é preciso mapear a questão do racismo. É pensar nas atitudes desenvolvidas no espaço escolar. Isto significa trazer exemplos, acontecimentos ocorridos fora da comunidade escolar para o interior da escola.

O diálogo e a troca de experiências são muito importantes para que a realização desta tarefa seja menos desafiante. Isto é, devemos proporcionar espaços de formação continuada que tenham como meta erradicar as desigualdades sociais, sendo o racismo o elo estrutural que deve ser enfrentado, questionado e desconstruído. Convém desenvolver espaços de discussão, no que tange à temática étnico-racial, desde o início da formação docente.

Assim, procuramos neste artigo desenvolver um debate bibliográfico a partir de autores que traduzem a perspectiva da educação das relações étnico-raciais no espaço escolar. Diante disso, oportunizamos uma literatura que dialoga com a metodologia didática que empreende uma educação antirracista, além de autores que dissertam uma concepção mais profunda e acadêmica do racismo estrutural e da colonialidade do saber.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio. *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen, 2019.
- BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de História: conteúdos e conceitos. In: KARNAL, Leandro (org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2013, p. 37-48.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2011.
- BRASIL (1996). *Lei 9.394, de 24 de dezembro de 1996: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Ministério da Educação.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. *Parecer nº 3, de 10 de março de 2004*. Brasília: Diário Oficial da União, 19 de maio de 2004.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base*. Brasília: MEC, SEB, 2017. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf; Acesso em 01 out. 2020.

- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988. Brasília (DF): Senado Federal: Coordenação de Edições Técnicas, 2016.
- BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Diário Oficial da União, 10 de janeiro de 2003.
- BRASIL. *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008*. Brasília: Diário Oficial da União, 11 de março de 2008.
- CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- CAVALLEIRO, Eliane. Educação antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.) *Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001, p. 141-160.
- CONCEIÇÃO, Maria Telvira da. O trabalho em sala de aula com a história e a cultura afrobrasileira no ensino de História. In: OLIVEIRA, M. M. D. de (coord.). *História: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 131-158. (Coleção Explorando o Ensino).
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- GATTI JÚNIOR, Décio. Demandas sociais, formação de cidadãos e ensino de história. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (coord.). *História: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 105-130. (Coleção Explorando o Ensino).
- GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/2003. In: CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antonio Flávio (orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 67-89.
- GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 143-154.
- GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. *Lugar de negro*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.
- GUIMARÃES, Selva. *Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados*. Campinas: Papirus, 2012. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- HUNT, Lynn. *A invenção dos direitos humanos: uma história*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

- INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – IPEA; FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. *Atlas da violência 2018*. Rio de Janeiro: IPEA; FBSP, 2018.
- LACERDA, Gleisa Hupp Fernandes; MIRANDA, Antonio Michel de Jesus de Oliveira; SILVA, Edeson dos Anjos. A formação de professores: “diálogos” sobre a história da cultura Afrobrasileira, educação, racismo e religião. *Revista Unitas*, v. 6, n. 1, 2018, p. 150-167.
- LIMA, Emanuel Fonseca. Racismo no plural: um ensaio sobre o conceito de racismo. In: LIMA, Emanuel Fonseca; SANTOS, Fernanda Fernandes; NAKASHIMA, Henry Albert Yukio; TEDESCHI, Losandro Antonio (orgs.). *Ensaios sobre racismo: pensamento de fronteira*. São Paulo: Balão Editorial, 2019, p. 11-24.
- MUNANGA, Kabengele. Apresentação. In: MUNANGA, Kabengele. (org.). *Superando o racismo na escola*. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 15-20.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. *Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)*. UNIC: Rio de Janeiro, 2009.
- RIBEIRO, Djamilia. *Pequeno Manual Antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930*. São Paulo, Companhia das Letras, 1993.
- VIANA, Gabriela Japiassú. A importância da perspectiva decolonial no combate ao racismo. In: LIMA, Emanuel Fonseca; SANTOS, Fernanda Fernandes; NAKASHIMA, Henry Albert Yukio; TEDESCHI, Losandro Antonio (orgs.). *Ensaios sobre racismo: pensamento de fronteira*. São Paulo: Balão Editorial, 2019, p. 135-143.

NOTAS

¹ Segundo o Atlas da Violência 2018, entre 2006 e 2016, a taxa de homicídio de negros cresceu 23,1%, enquanto no mesmo período a taxa de homicídio de não negros teve uma redução de 6,8%. Para mais detalhes ver: INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – IPEA; FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. *Atlas da violência 2018*. Rio de Janeiro: IPEA; FBSP, 2018.

² ALMEIDA (2019); RIBEIRO (2019); VIANA (2019); LACERDA (2018); GOMES (2005; 2013); MUNANGA (2005); CAVALLEIRO (2001); SCHWARCZ (1993).

³ Sobre colonialidade do saber e perspectiva decolonial para temática das relações étnico-raciais em sala de aula ver: VIANA, Gabriela Japiassú. A importância da perspectiva

decolonial no combate ao racismo. In: LIMA, E.F; SANTOS, F.F; NAKASHIA, H.A.Y; TEDESCHI, L.A (orgs.). *Ensaio sobre racismo: pensamento de fronteira*. Balão Editorial, 2019, pp. 135-143.

⁴ KI-ZERBO, J. Introdução geral. In: KI-ZERBO, J (org.). *História geral da África I: Metodologia e pré-história da África*. 2ª ed. Brasília: Unesco, pp. XXXI-LVII.

⁵ Sobre as teorias científicas sobre raças ver: SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930*. São Paulo, Companhia das Letras, 1993.

⁶ Sobre regime militar, mídias e imprensa alternativa ver: DIAS, M; SIQUEIRA, K. “Buscando espaços, criando conceitos”: a construção da identidade homossexual masculina a partir da linguagem dos periódicos ‘Snob’ e ‘Lampião da Esquina’. *Aedos*, Porto Alegre, v. 11, n. 25, pp. 355-375, Dez. 2019; KUCINSKI, Bernardo. *Jornais e revolucionários: nos tempos da imprensa alternativa*. São Paulo: Página Aberta, 1991.

⁷ HUNT, Lynn. *A invenção dos direitos humanos: uma história*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

⁸ Para estudos referentes à história dos direitos sociais, direitos políticos e direitos civis e suas implicações na história do Brasil ver: CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo Caminho*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

⁹ Destaque para as intenções de documentos normativos e diretrizes recentes como, por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

¹⁰ Sobre a dialogicidade como didática metodológica para educação ver: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

¹¹ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo direcionado às instituições escolares, públicas e privadas e que define as aprendizagens essenciais que todos os educandos devem desenvolver durante o processo educacional. Vale destacar que a BNCC não é currículo, mas um direcionamento do que se pretende alcançar na educação básica. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf; Acesso em 01 out. 2020.

¹² BITTENCOURT, 2011, p. 195. A autora também propõe no capítulo III: *Procedimentos metodológicos no ensino de História*, uma sequência didática que apresenta a constituição dos conceitos e sua metodologia sob o parâmetro das representações sociais, características na vivência do aluno, como objeto de estudo.

¹³ Para estudos referentes à perspectiva decolonial ver: CÉSAIRE, Aimé. *Discurso sobre o colonialismo*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2010; QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*, 2005; SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

¹⁴ Ver também sobre conceito de raça e racismo: ALMEIDA, Silvio. *Racismo estrutural*. São Paulo: Polên, 2019.

¹⁵ Sobre raça e seu conceito histórico a partir de variados contextos, interessa ver: BETHENCOURT, Francisco. *Racismos: Das Cruzadas ao Século XX*. 1a. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

¹⁶ Entre os destaques temos exemplos como Lélia Gonzalez, Abdias do Nascimento, Clovis Moura, entre outros.

Artigo submetido em 30 de novembro de 2020. Aprovado em 12 de fevereiro de 2021.