

In: VOSS, Dulce Mari da Silva; JUNQUEIRA, Sonia Maria da Silva; SOUZA, Nathan Bastos de; KRAKHECKE, Eliada Mayara Alves; SANTOS, Cleidson Ferreira dos; ROSA, Patrik Vaz. (Orgs). **A Pós-Graduação em Ensino e na Educação**: rede colaborativa de produção científica internacional. Porto Alegre: Triálogo, 2025.

**Educação Antirracista: descolonizar currículos
da Educação Básica à Pós-Graduação**
DOI: 10.70513/posgrad-ensino-educ-11

*Ana Lúcia Domingues dos Santos
Dulce Mari da Silva Voss*

*A minha voz ainda
ecoa versos perplexos
com rimas de sangue e fome.
A voz de minha filha
recolhe todas as nossas vozes
recolhe em si as vozes mudas caladas
engasgadas nas gargantas.
A voz de minha filha
recolhe em si a fala e o ato.
O ontem – o hoje – o agora.
Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância
o eco da vida-liberdade.
(Conceição Evaristo, 2017)*

Introdução

Os versos do poema “Vozes-Mulheres” de Conceição Evaristo movem a escrita deste texto como eco que faz ressoar vozes negras na construção da educação antirracista. Nesse eco com a Literatura Negra, Africana e Afro-Brasileira, afirmamos o compromisso político, ético e estético de combate ao racismo, nas escolas e universidades brasileiras, da educação básica à pós-graduação.

Argumentamos que os currículos ainda privilegiam culturas científicas modernas e epistemologias dominantes, o que fortalece o pacto da branquitude, conceito criado por Bento (2022) ao dizer sobre a cumplicidade não verbalizada entre pessoas brancas que se sentem ameaçadas pelo outro e que, para não perderem privilégios, o posicionam como inferior, deslegitimando histórias, lutas e direitos das coletividades e sujeitos subjugados. Pacto da branquitude entranhado nas instituições de ensino que, via de regra, legitimam

a história europeia, a cultura branca do colonizador, o modelo civilizatório e de progresso capitalista, as ciências eurocêntricas, enquanto que as demais culturas e visões de mundo são negligenciadas.

Ao priorizar conhecimentos advindos das ciências modernas preconizados por interpretações do mundo e de vida que remetem às culturas europeias, os currículos das escolas e universidades acabam por legitimar o modelo civilizatório e societário eurocêntrico e de acumulação capitalista calcada na exclusão social e nas violências causadas pelo racismo.

As políticas educacionais que instituíram mudanças na legislação brasileira, como a Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003), seguida das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004), sinalizam um avanço alcançado no combate ao racismo estrutural, o que responde às demandas históricas dos movimentos negros em nosso país.

Vale aqui destacar a atuação da professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, relatora da comissão que elaborou o parecer CNE/CP n.º 3/2004 para a aprovação da Lei 10.639. Segundo ela:

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

Mesmo após as mudanças legais, os currículos da educação básica e dos cursos de graduação e pós-graduação no Brasil, no que se refere aos temas trabalhados nos processos de ensino e aprendizagem e nas formas como esses são abordados, não abarcam de forma substancial as histórias e culturas subalternizadas no sentido de reconhecer e afirmar a legitimidade e o valor de cada grupo étnico-racial que constitui a complexidade cultural da sociedade brasileira. Construir e promover uma educação antirracista nas práticas curriculares requer decidir que conhecimentos serão produzidos e veiculados no ensino, que culturas serão legitimadas, como contemplar saberes, fazeres e modos de existência das comunidades originárias dentre outras populações subjugadas pela tradição pedagógica eurocêntrica branca, racista e colonial.

Há que se contar outras histórias e contá-las sob a perspectiva dos coletivos subalternizados e, no caso da história brasileira, é fundamental trazer para as práticas curriculares as histórias dos povos originários e das populações negras, sob sua ótica, nos modos como escrevem sobre elas dando vazão as maneiras pelas quais constituem de modo singular suas culturas, modos de existência e visões de mundo. Pois, o combate ao racismo não depende exclusivamente das leis afirmativas e das políticas do Estado voltadas à garantia de direitos e a inserção de estudos das histórias e culturas dos grupos subalternizados nos currículos. Há que se propor alternativas e promover práticas concretas de subversão ao padrão cultural e societário hegemônico que sustenta o viés epistemológico eurocêntrico, branco e colonial através do ensino e da pesquisa.

Importa -nos, então, escutar as vozes negras para entender a gênese do problema do racismo na produção de corpos e subjetividades negras subjugadas, o que fazemos pela via das Epistemologias Negras, ao ecoar letras negras escritas por autores/as africanos e afro-brasileiros/as.

Como entender o problema histórico e estrutural do racismo no Brasil?

Munanga (2003) esclarece sobre o processo histórico pelo qual o conceito “raça” foi produzido. Segundo ele, o termo italiano *razza*, originário do latim, inicialmente, foi usado pelas Ciências Naturais para distinguir espécies animais e vegetais. Na França, nos séculos XVI e XVII, o conceito raça passou a ser atribuído pela nobreza da época para diferenciar francos e gauleses. Somente no século XVIII o atributo racial se constituiu com base na cor da pele, passando a categorizar os indivíduos em três grupos: a raça branca, a negra e a amarela.

O desenraizamento das culturas dos povos originários e das comunidades negras em nosso país se deu pela imposição do padrão colonial branco como modelo de civilidade, evolução e progresso. Em relação às culturas africanas e afro-diaspóricas persiste em nosso país a cultura colonial, especialmente, no ensino que ressoa a imagem do personagem negro como sujeito inferiorizado, preso à escravidão, através dos currículos escolares.

Imagem da alienação de nascença e morte social que garantiu êxito da economia colonial ao dissolver a humanidade das populações negras escravizadas. A sociedade colonial escravagista condenou milhões de africanos/as e afro-brasileiros/as à condição de coisa, instrumento, mercadoria, “corpos combustíveis” que alimentaram e alimentam

o necropoder de elites racistas: “Uma relação desigual é estabelecida ao mesmo tempo em que é afirmada a desigualdade do poder sobre a vida” (Mbembe, 2019, p. 19).

Mbembe (2019) também afirma que a escravidão negra no Brasil constituiu a condição desumana do escravo/a, com a perda de um “lar” (África), dos direitos sobre o seu corpo e do estatuto político, para que uma dominação absoluta se fizesse. Corpos negros escravizados eram propriedades materiais passíveis de serem usadas como coisas cujos “donos brancos” tinham total direito jurídico e moral.

Mesmo com o fim da escravização, a população negra, que não havia escapado e se aquilombado antes da abolição, foi forçada a uma nova diáspora, deslocando-se para as periferias das áreas urbanas ou para outras regiões em busca de sobrevivência, já que não houve por parte do estado republicano brasileiro nenhuma política de compensação ou reparação aos longos séculos de exploração do trabalho forçado de negros/as.

A herança colonial escravagista segue alimentando a perversidade do racismo e da exclusão social, em razão da pobreza associada a desigualdade racial, o que atinge, principalmente, populações negras e pessoas pretas desprovidas do direito à vida digna. Diz Santos (2012):

[...] apesar da significativa presença demográfica dos afro-descendentes no Brasil, é um grande desafio construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que vive no mito da democracia racial negando a desigualdade entre brancos e negros como fruto do racismo, e que em contrapartida, desde cedo ensina aos indivíduos que, para serem aceitos, é preciso afastarem-se das suas raízes, incorporando valores eurocêtricos (Santos, 2012, p. 3-4).

A identificação das raças baseada na cor da pele persiste, o que denota uma visão uniformizante da cultura e dos territórios de origem de cada grupo étnico-racial que compõem o conjunto social de cada nação. Conforme Quijano (2005), a relação de trabalho colonial escravo fundou a forma padrão de poder mundial (capitalista) baseado na articulação de todas as formas históricas de controle do trabalho. Para justificar a violência, a colonização inventou a noção de raça e de temporalidade primitiva. Raças inferiores como povos indígenas e africanos foram taxados de preguiçosos e selvagens e deveriam se curvar aos brancos, converterem-se a Cristianismo, submeterem-se ao trabalho forçado, sendo castigados duramente sempre que não obedeciam a seus “senhores”.

A distribuição das terras brasileiras pela Coroa Portuguesa e a ocupação violenta dos colonizadores causou os genocídios dos povos originários em África e nas Américas. A escravidão negra no Brasil foi brutal, gerou a desagregação das etnias africanas e o apagamento das culturas negras, a fim de melhor controlá-las. Epistemicídios engendrados através do colonialismo e do racismo.

Portanto, o embranquecimento das culturas indígenas e negras no Brasil foi e continua sendo fruto da ação política e pedagógica de apagamento das culturas, histórias e memórias das populações negras e pessoas pretas, haja visto que:

Em nosso país, a elite dominante sempre desenvolveu esforços para evitar ou impedir que o negro, após a chamada abolição, pudesse assumir suas raízes étnicas, históricas e culturais, desta forma seccionando-o do seu tronco familiar africano. A não ser em função do recente interesse do expansionismo industrial, o Brasil como norma tradicional ignorou o continente africano. Voltou suas costas à África logo que não conseguiu mais burlar a proibição do comércio da carne africana imposta pela Inglaterra aí por volta de 1850. A imigração maciça de europeus ocorreu daí a mais alguns anos, e as classes dominantes enfatizam sua intenção e ação no sentido de arrancar da mente e do coração dos descendentes escravos a imagem da África como uma lembrança positiva de nação, de pátria, de terra nativa; nunca em nosso sistema educativo se ensinou qualquer disciplina que revelasse algum apreço ou respeito às culturas, artes, línguas e religiões de origem africana. E o contato físico do afro-brasileiro com os seus irmãos no continente e na diáspora sempre foi impedido ou dificultado, entre outros obstáculos, pela carência de meios econômicos que permitissem ao negro se locomover e viajar fora do país. Porém, nenhum desses empecilhos teve o poder de obliterar completamente do nosso espírito e da nossa lembrança à presença viva da Mãe África (Nascimento, 2013, p. 01).

Nos currículos da Educação Básica, especialmente nos manuais didáticos, o continente africano, território de origem das populações negras escravizadas, aparece, reiteradamente, como uniforme através de uma África única e demarcada pela pobreza extrema, pelas guerras, doenças e a fome. Uniformização que nada tem de real haja visto que a pluralidade cultural é uma marca das populações africanas e afro-diaspóricas.

Parece que a educação formal segue alheia ao mundo real em que os movimentos insurgentes não cessam de contar outras versões da história, a desenhar com outras cores as terras e culturas africanas e os territórios afro-brasileiros. Nesta direção, o combate ao racismo e a todas as formas de exclusão social tem sido historicamente encampado pelos movimentos sociais de homens e mulheres negros/as em todas as partes do mundo.

É importante frisar o movimento global no qual se insere a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as formas correlatas de intolerância, ocorrida em Durban, na África do Sul, de 31 de agosto a 8 de setembro de 2001, marco histórico de uma política global de combate ao racismo, o colonialismo e a xenofobia (Carmo, 2015, p. 26).

Antes disso, no contexto brasileiro, ativistas e intelectuais negros/as de geração a geração estão engajados na denúncia ao colonialismo e o racismo, mobilizados para construir uma sociedade mais justa e igualitária. Alguns acontecimentos marcaram a atuação desses movimentos, como por exemplo: a criação da Frente Negra Brasileira (FNB) em 1931, a fundação do Teatro Experimental do Negro (TEN) em 1944, no Rio

de Janeiro, e com o Movimento Negro Unificado (MNU) formado em 1978 (Domingues, 2007, p. 105-112).

Assim que os movimentos de ativistas e intelectuais negros/as tem forjado versões próprias da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, mostrando que as lutas identitárias visam a afirmação do sentimento de pertencimento. Assim, como diz Barros (2012, p. 220): “Um grupo se identifica, encontra e cultiva elementos de coesão e identidade, e trabalha essa identidade com a sua própria história, vivida e contada por aqueles que participam ou integram o grupo”. Portanto, nenhuma identidade ou diferença se constitui de forma homogênea, mas sim em processos relacionais, ou seja:

A cultura é uma produção. Tem sua matéria-prima, seus recursos, seu "trabalho produtivo". Depende de um conhecimento da tradição enquanto "o mesmo em mutação" e de um conjunto efetivo de genealogias. Mas o que esse "desvio através de seus passados" faz é nos capacitar, através da cultura, a nos produzir a nós mesmos de novo, como novos tipos de sujeitos. Portanto, não é uma questão do que as tradições fazem de nós, mas daquilo que nós fazemos das nossas tradições. Paradoxalmente, nossas identidades culturais, em qualquer forma acabada, estão à nossa frente. Estamos sempre em processo de formação cultural. A cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar (Hall, 2003, p. 44)

Leites (2012, p. 55), por sua vez, adota a conceituação de “identidades múltiplas não homogêneas”, que, mesmo particulares, se tornam “híbridas”, tendo em vista que: “A construção do ‘eu’ a construção da identidade do sujeito, é sempre contextual e, como toda construção, é uma forma imaginada que tem que lidar com outras formas que a imaginam e assim a identificam”. (Leites, 2012, p. 143).

O reconhecimento das culturas negras tem sido forjado na "construção política e histórica marcada pelas trocas culturais através do Atlântico, na qual a questão das origens interessa menos que as experiências de desenraizamento, deslocamento e criação cultural”. (Gonçalves 2007, p.164). É na contramão da história eurocêntrica, mal contada e perversa, que a construção da educação antirracista vem provocando a desnaturalização das desigualdades que submetem culturas negras e pessoas pretas às violências e exclusões racistas.

Considerações Finais

Neste ensaio teórico, evidenciamos o entendimento de que populações negras são posicionadas como inferiores em relações de poder assimétricas na vida social, devido a herança do padrão cultural eurocêntrico, colonial e racista. A perversidade desta herança se intensifica e manifesta nos processos de exclusão e violências praticadas contra corpos

pretos, cada vez mais presentes e intensificados nos dias atuais. Violências embasadas na “falsa realidade”, a de que corpos pretos valem menos, vidas negras não importam, culturas negras não são formas verdadeiras de conceber e agir no mundo, falsidades disseminadas pelas elites brancas para manter seus privilégios.

Com isso, a sociedade brasileira tende a reforçar a cultura eurocêntrica como padrão de legitimidade, segue pactuando a branquitude e contando a história única, através dos currículos escolares, entre outras formas. Interdições que reforçam o colonialismo e o racismo, o silenciamento das culturas negras, o desenraizamento e o sentimento de não pertencimento no mundo dominado pela cultura e modelo societário branco.

Mas, sempre houve um outro movimento, o movimento de contracorrente protagonizado por ativistas e intelectuais negros/as que através das lutas e das letras forjam a abertura de espaços e tempos na sociedade brasileira, o que acaba por penetrar os currículos das escolas e universidades, mesmo que, na maioria das vezes, isso aconteça em pequenos espaços e tempos.

Assim estamos nós também engajados/as nesta transformação toda vez que buscamos o pensamento plural, a diferença, subvertendo o pacto da branquitude, do padrão de conhecimento enraizado pelo cientificismo eurocêntrico e colonial, e nos dispendo a aprender outras histórias, outras visões de mundo através de leituras e linguagens (artes, ciências, filosofias) que expressam as culturas originárias e negras.

É preciso, pois, perceber a potencialidade da educação das relações étnico-raciais que abrem possibilidades para outras visões de mundo, outras formas de existência nos currículos da educação básica à pós-graduação. Através da pesquisa, dos estudos e das práticas educativas, podemos descolonizar nosso pensamento, nossas leituras de mundo, nossas existências, ao tornar visível a expressão de saberes originários e negros, dos modos de existência das culturas indígenas e das populações negras, das artes de existir e resistir ao racismo, dando vida a educação antirracista em diferentes contornos nas escolas e universidades.

Referências

BARROS, J. D. **A construção social da cor**: diferença e desigualdades na formação da sociedade brasileira. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BENTO, C. **O Pacto da Branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.639, 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. Brasília, DF: 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso: 03 de dez. 2024.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana** Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade [2004]. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf. Acesso em: 03 de dez. 2024.

CARMO, N. L. **A História e a Cultura Africana e Afro-Brasileira: Lei 10.639/03 no diretório dos grupos de pesquisa registrados no CNPq.** 2015. 64f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Informação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

DOMINGUES, P. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, v.12, n. 23, julho, 2007, p.100-122. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/1670/167013398007.pdf>. Acesso em: 07 set. 2017.

EVARISTO, C. Vozes. *In*: EVARISTO, C. **Poemas da recordação e outros movimentos.** 6. ed. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

GONÇALVES, M. A. R. A Cultura Afro-Brasileira e a escola. *In*: GONÇALVES, M. A. R. (org.). **Educação, Cultura e Literatura Afro-Brasileira: contribuições para a discussão da questão racial na escola.** Rio de Janeiro: Quartet: NEAB-UERJ, 2007. p. 159-186. (Sempre Negro; v.1).

HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais.** Tradução Adelaine La Guardia Rezende. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

LEITES, M. H. **A questão da raça e da diferença: um olhar sobre outros olhares.** Belo Horizonte: Nandyala, 2012.

MBEMBE, A. **Necropolítica.** São Paulo: N-1 edições, 2019.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *In*: **III Seminário Nacional Relações Raciais e Educação**, 2003. Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoos-de-raca-racismo-dentidade-e-etnia.pdf>. Acesso em: 08 set. 2017.

NASCIMENTO, A. Quilombismo: um conceito emergente do processo históricocultural da população afro-brasileira. *In*: NASCIMENTO, E. L. (org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora.** São Paulo: Selo Negro, 2013, p. 197-218.

QUIJANO, A. Colonialidade do Poder: eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, E. **A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino-americanas.** Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 107-130.

SANTOS, S. K. B. M. M. dos. O que é ser negro no Brasil? Uma reflexão sobre o processo de construção da identidade do povo brasileiro. **Cadernos Imbondeiro**, João Pessoa, v. 2, n. 1, p. 1-12, 2012. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/ci/article/view/14150/8769>. Acesso em: 21 ago. 2017.

SILVA, P. B. G. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, [S.l.], v. 30, n. 3, 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/2745>. Acesso em: 11 out. 2024.