

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA

LUÍS FERNANDO BRINATTI

**DESCENTRALIZANDO NARRATIVAS**  
A RESISTÊNCIA NEGRA NO ENSINO SOBRE A FORMAÇÃO ECONÔMICA E  
SOCIAL DO BRASIL

São Carlos  
2024

LUÍS FERNANDO BRINATTI

**DESCENTRALIZANDO NARRATIVAS**  
A RESISTÊNCIA NEGRA NO ENSINO SOBRE A FORMAÇÃO ECONÔMICA E  
SOCIAL DO BRASIL

Trabalho Conclusão do Curso de Graduação em Ciências Sociais do Centro de Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos como requisito para a obtenção do Título de Bacharel em Ciências Sociais com Ênfase em Sociologia.

Orientadora: Profa. Dra. Anna Catarina Morawska Vianna

Coorientadora: Profa. Dra. Máira Cavalcanti Vale

São Carlos

2024

### Ficha de identificação da obra

A ficha de identificação geralmente é elaborada pela biblioteca da  
Instituição de Ensino.

LUÍS FERNANDO BRINATTI

**DESCENTRALIZANDO NARRATIVAS**

A RESISTÊNCIA NEGRA NO ENSINO SOBRE A FORMAÇÃO ECONÔMICA E  
SOCIAL DO BRASIL

Este Trabalho Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do Título de Bacharel em Ciências Sociais e aprovado em sua forma final pelo Curso de Ciências Sociais

São Carlos, 10 de Setembro de 2024.

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Sylvia Iasulaitis  
Coordenadora do Curso

**Banca Examinadora:**

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Anna Catarina Morawska Vianna  
Orientadora  
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Maíra Cavalcanti Vale  
Coorientadora  
Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT)

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Claudete Gomes Soares  
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)

*Ao meu avô José Joaquim da Silva, cujo amor moldou a minha vida de maneiras que palavras não podem expressar. Sua história é a base das minhas conquistas.*

## AGRADECIMENTOS

Chegar ao final desta jornada acadêmica representa um momento de profunda realização e emoção. Ao longo deste percurso, inúmeras pessoas desempenharam papéis essenciais, oferecendo apoio, incentivo e contribuições significativas para a concretização deste trabalho. Embora as palavras sejam insuficientes para expressar toda a minha gratidão, espero que este agradecimento transmita, ainda que de forma parcial, meu apreço e reconhecimento a todos que estiveram comigo nesta trajetória.

Minha trajetória acadêmica só foi possível graças a todos que se dedicaram para que eu me tornasse o primeiro membro da minha família a ingressar em uma Universidade Pública. A cada um que contribuiu para tornar esse sonho realidade, expresso minha eterna gratidão.

Meu primeiro contato com a vida universitária ocorreu fora da Universidade Federal de São Carlos, na Universidade Federal da Fronteira Sul, que se tornou minha primeira casa acadêmica. A UFFS me acolheu em um novo estado e fez o possível para garantir minha permanência. Sou imensamente grato a todos que cruzaram meu caminho durante os dois anos e meio que passei na UFFS; essa experiência foi transformadora, e levo comigo cada aprendizado e lembrança desse período.

Gostaria de agradecer especialmente à minha família, que sempre esteve ao meu lado, mesmo nos momentos mais difíceis. Em particular, agradeço aos meus pais, Cícera e Jair, ao meu irmão Paulo Henrique e ao meu avô José Joaquim da Silva que sempre acreditaram no meu potencial e me incentivaram a seguir em frente, mesmo quando os desafios pareciam intransponíveis. Agradeço por todos os sacrifícios, pelo apoio incondicional e por sempre estarem presentes, mesmo à distância. Vocês são a base de tudo que conquistei até aqui, e este trabalho é, em grande parte, fruto do amor e dedicação que sempre recebi de vocês.

Professora Claudete Soares, minha gratidão é imensa por ter sido a primeira a me fazer refletir profundamente sobre meu futuro. Durante uma prova de Sociologia no primeiro semestre, você me perguntou: "Quem sou eu? O que estou fazendo aqui? O que quero para mim? E quem eu quero ser?" Essas perguntas ressoaram em minha mente e me proporcionaram clareza e propósito. Hoje, tenho respostas para essas questões, e isso devo, em grande parte, a você.

Aos meus amigos Ana Clara, Andressa Lemos, Camille Lima, David Bruno, Geovana Marchezoni, João Lemos, João Sobral, João Vítor, Kaio Oliveira, Kioshi Hirakawa, Mariane Fernandes, Matheus Picoli, Sabrina Monteiro, Thainara Reis e Vitória Gomes, meu mais

sincero agradecimento. Vocês tornaram essa caminhada muito mais leve, fornecendo suporte emocional nos momentos de estresse e ansiedade, e contribuíram para muitos dos momentos mais felizes desta trajetória. A amizade de vocês é um dos maiores presentes que a vida me deu, e sou grato por cada conversa, cada risada e cada palavra de incentivo.

Não posso deixar de mencionar a "família" que construí em São Carlos, composta por amigos que se tornaram meu porto seguro durante todos esses anos. À Ana Vitória, Charlie Yuki, Carolaine Chiquitelli, Dannilo Lima, Eduardo Pagnan, Gabriela Alberto, Guilherme Carmo, Jackson Soares, Leonardo Araújo, Maryana Nascimento, Rafaela Cisi, Thais Suzan, Thiago Takamura, Victor Maciera, meu agradecimento especial. Em São Carlos, encontrei um lar longe de casa, e isso só foi possível graças à amizade, carinho e companheirismo de vocês. Juntos, enfrentamos os desafios da vida universitária, celebramos conquistas e nos apoiamos mutuamente. Vocês fizeram desta cidade um lugar especial para mim, e sempre terei São Carlos no meu coração, graças a cada um de vocês.

À Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), minha eterna gratidão. A UFSCar me proporcionou grandes oportunidades, que influenciaram profundamente minha trajetória acadêmica e pessoal. Agradeço a todos os professores, funcionários, terceirizados e colegas que cruzaram meu caminho durante esses anos, contribuindo de alguma forma para o meu desenvolvimento.

Um agradecimento especial às minhas orientadoras, Maíra Vale e Catarina Morawska. Minha profunda gratidão pela orientação, paciência e principalmente por ter confiado no meu trabalho. A expertise e conselhos de vocês foram fundamentais para que este trabalho atingisse o nível esperado. Agradeço também pela amizade construída, pelo apoio em diversos momentos e por sempre me encorajar a seguir em frente, mesmo quando o caminho parecia mais difícil. Agradeço pela disponibilidade e por sempre me receber com um sorriso e uma palavra amiga, tornando o ambiente de orientação acolhedor.

Não poderia concluir estes agradecimentos sem mencionar uma pessoa muito especial, que esteve ao meu lado em cada passo durante este período: Victor. A você, meu mais profundo e sincero agradecimento. Seu amor, paciência e compreensão foram fundamentais para que eu pudesse enfrentar os desafios que surgiram ao longo deste caminho. Você trouxe leveza aos dias mais pesados e me ajudou a manter o equilíbrio, mesmo nas fases mais complicadas. Seu apoio incondicional fez toda a diferença, e sou eternamente grato por ter você ao meu lado. Este trabalho também é um reflexo da nossa parceria, da confiança e do amor que construímos juntos.

*A grande tarefa no campo da educação há de ser a busca de caminhos e métodos para rever o que se ensina e como se ensina nas escolas públicas e privadas, as questões que dizem respeito ao mundo da comunidade negra*

José Geraldo da Rocha (1998, p. 56)

## RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso busca refletir sobre as representações da população afro-brasileira nos materiais didáticos, com foco nos ciclos econômicos do Brasil, desde o período colonial até o Império, à luz da memória atlântica e da formação social e econômica do país. Analisando os impactos da Lei n. 10.639/2003, o estudo problematiza as narrativas tradicionais que reduzem a presença negra à escravidão, destacando a centralidade da branquitude e do capitalismo racial na construção de hierarquias raciais e na marginalização de protagonistas negros. Em diálogo com os debates contemporâneos sobre ensino, aprendizagem e relações étnico-raciais, o trabalho busca descentralizar narrativas, incorporando as contribuições insurrecionais e alternativas da população afro-brasileira. Através de autores como Sueli Carneiro, Lélia Gonzalez e Cedric Robinson, a pesquisa enfatiza a necessidade de reavaliar as formas pedagógicas, valorizando as formas insurrecionais de resistência e promovendo uma leitura crítica da história que valorize as contribuições negras na formação econômica e da sociedade brasileira.

**Palavras-chave:** população afro-brasileira; Lei n. 10.639/2003; formação social do Brasil; formação econômica

## **ABSTRACT**

This undergraduate thesis examines the representations of the Afro-Brazilian population in educational materials, focusing on Brazil's economic cycles from the colonial period to the Empire, within the framework of Atlantic memory and the country's social and economic formation. By analyzing the impacts of Law No. 10,639/2003, the study critiques traditional narratives that confine Black presence to slavery, emphasizing the roles of whiteness and racial capitalism in establishing racial hierarchies and marginalizing Black figures. In dialogue with contemporary debates on education, learning, and ethnic-racial relations, the research seeks to decentralize narratives, integrating the insurrectional and alternative contributions of the Afro-Brazilian population. Through the works of authors such as Sueli Carneiro, Lélia Gonzalez, and Cedric Robinson, the study underscores the need to reevaluate pedagogical methods, acknowledging forms of resistance and promoting a critical perspective on history that highlights Black contributions to the economic formation and formation of Brazilian society.

**Keywords:** Afro-Brazilian population; Law No. 10.639/2003; social formation of Brazil; economic formation

## SUMÁRIO

|  |    |
|--|----|
| INTRODUÇÃO.....  | 12 |
| MEMÓRIA ATLÂNTICA E FORMAÇÃO SOCIAL BRASILEIRA.....                                  | 19 |
| DEBATES CONTEMPORÂNEOS SOBRE ENSINO, APRENDIZAGEM E RELAÇÕES<br>ÉTNICO-RACIAIS ..... | 32 |
| CAPITALISMO RACIAL E FORMAS INSURRECIONAIS DE ECONOMIA.....                          | 37 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS .....   | 40 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....   | 41 |

## INTRODUÇÃO

Foi em 2004 que se iniciou minha relação com os estudos e a educação formal. Ao longo dos anos que passei na escola pública, minha experiência educacional foi marcada por representações irreais e estereotipadas ao se tratar sobre a história e a cultura da população afro-brasileira e africana. Me recordo que as imagens e as narrativas que encontrava nos materiais didáticos e nas aulas eram permeadas por estereótipos que enfatizavam características físicas de forma caricatural, principalmente quando essas representações reforçavam a imagem do negro como inferior à imagem do branco.

A primeira lembrança que me vem à mente é a dos livros de história. Além da caracterização, havia a exotificação. Pessoas negras eram frequentemente retratadas como figuras estranhas e exóticas, como se fugissem de uma norma. Dentro dessa perspectiva, um dos aspectos mais marcantes do meu período escolar foi a narrativa repetitiva e limitante sobre a história dos povos afro-brasileiros e africanos resumida a um aspecto: a escravidão.

A escravidão era abordada exaustivamente, quase como se fosse o único ponto relevante para a história da população africana e afro-brasileira. Havia nas escolas a ausência de uma abordagem ampla sobre sua cultura e suas contribuições em diversos campos sociais ao longo da história do Brasil. A narrativa e o foco mais uma vez caíam na mesma questão: a única contribuição possível dessa população era como mão-de-obra escravizada. Naquele ambiente, era evidente a falta de representações de protagonistas negros. Os livros didáticos, por exemplo, raramente mencionavam líderes, cientistas, artistas ou qualquer pessoa negra que tivesse desempenhado um papel significativo na história do Brasil. Esta omissão não era acidental; hoje eu vejo que era uma escolha antiga e estrutural que reforçava a ideia de que os negros não tinham um lugar dentro da narrativa histórica.

No início da minha graduação tive meu primeiro contato com a escola ocupando um outro lugar, e aqui o papel se inverteu, já que eu fazia parte da equipe de professores, enquanto estagiário. Inicialmente, entrei como contador de histórias, mas posteriormente passei a acompanhar aulas do primeiro ao nono ano. A escola em que estagiei, localizada em uma área periférica da cidade de Chapecó, era municipal. Coincidentemente, no mesmo período, cursei uma disciplina optativa intitulada "Branquitude e Educação: construir práticas pedagógicas". Essa disciplina trouxe para fora da teoria aquilo que não se discute dentro do currículo do curso de Ciências Sociais. Naquele momento, reforcei o meu pensamento de que é imprescindível pensar em uma escola que adote como currículo pedagógico a história dos povos afro-brasileiros.

Era perceptível que o discurso educativo partia de um lugar não neutro, irreal e mitológico. Esse discurso parecia delinear o que a literatura sobre construção de identidades chamada de uma construção do "outro" no processo da diferença, operando através de atos de inclusão e exclusão, onde a definição de "quem somos" inevitavelmente implicava em "quem não somos" (SILVA, 2014). Com o tempo essa experiência me levou a refletir criticamente sobre a forma como a história e a cultura negra ainda são ensinadas no espaço escolar – e percebi que de 2004 até o momento pouca coisa mudou, ainda que este período tenha sido marcado também por mudanças legislativas no campo da educação.

Em 2003, foi promulgada a Lei n. 10.639/2003, que tornou obrigatória a inclusão de diretrizes relacionadas à História e Cultura Africana e Afro-brasileira no currículo escolar básico da educação no Brasil. Esse esforço de repensar os currículos escolares em relação às narrativas sobre os povos afro-brasileiros era uma demanda antiga de intelectuais e do movimento negro no Brasil.

Nessas últimas duas décadas, o debate sobre a lei tem se intensificado, especialmente em relação ao seu impacto nos materiais didáticos, com destaque para o ensino da história e cultura dos povos afro-brasileiros (GOMES, 2005; COELHO e COELHO, 2013; SANTOS, 2019; COSTA, 2023). A educação desempenha um papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, sendo crucial que os currículos escolares reflitam as complexidades da formação social brasileira. Diante disso, vi a necessidade de abordar como a bibliografia em diversas áreas (história, geografia e educação) descreve o ensino nas escolas sobre os ciclos econômicos durante os períodos entre Brasil Colônia (1500-1822) e Brasil Império (1822-1889), bem como a conexão desse debate com a produção de autores que propõem uma nova abordagem historiográfica.

Inicialmente, a minha intenção era investigar o papel da lei em uma possível mudança na narrativa da história da população africana e afro-brasileira em materiais didáticos de escolas na microrregião de São Carlos, marcada por uma não identificação de seus municípios com a história e cultura afro-brasileira. No entanto, diante da falta de recursos para o desenvolvimento da pesquisa,<sup>1</sup> decidi focar na discussão bibliográfica enfatizando como a branquitude, que é a supremacia da população branca fundamentada na naturalização de relações de poder assimétricas (GONZALEZ, 2020; BENTO, 2002; CARNEIRO, 1996; SILVA, 2016), e o capitalismo racial (ROBINSON, 2000), que não só explora mas também

---

<sup>1</sup> O projeto de Iniciação Científica desta pesquisa foi aprovado no EDITAL ProPq 001/2023, mas não contemplado com a bolsa, inviabilizando o trabalho de campo em diferentes municípios. Além disso, contatos com escolas do município de São Carlos não foram retornados.

sustenta e reforça hierarquias raciais desde suas origens, são elementos centrais para a compreensão do tema. Ao observar o impacto da branquitude na formação social brasileira, fica evidente que essa dinâmica desempenha um papel na manutenção das desigualdades. As relações cotidianas em um sistema capitalista baseado na diferenciação racial, por sua vez, estão intrinsecamente ligadas a essa dinâmica no contexto brasileiro, pois desde o falso descobrimento, a hierarquização racial foi ampliada e utilizada em benefício do capital.

A busca por estudos que abordam o ensino dos ciclos econômicos se faz necessária em decorrência da necessidade de uma investigação e reflexão sobre como esses períodos históricos são ensinados dentro das escolas. Quando estudei sobre o falso descobrimento do Brasil ainda no ensino fundamental, a professora destacou os colonizadores como protagonistas, enfatizando o pioneirismo português com suas grandes “descobertas” e retratando a catequização como algo positivo, como se fosse um grande feito. Tudo parecia glorificado, como se não houvesse contradições. Fora dessa narrativa, nunca nos aprofundamos sobre a realidade dos povos indígenas. Nunca ouvimos falar sobre a escravidão a que foram submetidos.

A partir dos diferentes capítulos da história do Brasil, as minhas memórias, primeiro como aluno e depois como estagiário, me instigavam a pesquisar esse discurso que parecia sempre mostrar que a presença da população africana e afro-brasileira muitas vezes era reduzida a um único papel: a do negro escravizado. Na semana da comemoração do dia da Consciência Negra, por exemplo, era comum ver os professores adornando os cabelos de seus alunos com tranças e perucas black power como uma forma de homenagem, em uma tentativa de integrar e valorizar a identidade negra; mas parecia que eles não notavam como isso se refletia em uma naturalização de estereótipos e uma superficialidade no entendimento das questões raciais.

Um episódio marcante ocorreu justamente em um dia de celebração da Consciência Negra, 20 de novembro, quando uma professora de geografia convidou um ativista do movimento negro e dois rapazes brancos para discutir sobre o candomblé. O que era para ser um momento de diálogo com a comunidade escolar acabou se transformando em um embate simbólico. O ativista destacou a figura de Zumbi dos Palmares, símbolo de resistência negra e da luta contra a escravidão, para marcar seu incômodo com a composição da mesa. Sua escolha foi interpretada como uma reivindicação de espaço e voz para a narrativa negra, que historicamente foi marginalizada, mas que ali aparecia para os organizadores como uma postura radical e de não-diálogo. Dessa maneira, a presença dos dois rapazes brancos no evento foi ovacionada, enquanto o ativista negro foi alvo de zombaria e desaprovação.

Tais episódios aconteceram após a promulgação da Lei n. 10.639/2003 e evidenciam como a discussão tem chegado ao ambiente escolar. Passa-se a fazer uma celebração do dia da consciência negra, mas falta ainda conhecimento sobre a importância da representatividade nesses espaços e do debate sobre relações étnico-raciais no contexto brasileiro. Sendo assim, reafirmo a necessidade de políticas educacionais serem aprimoradas para incluir dimensões essenciais para a construção de uma contra-narrativa sobre a formação da sociedade brasileira. Diante disso, a necessidade que senti em mergulhar nas leituras de intelectuais que desafiam as narrativas tradicionais se justifica pelo seu papel crucial nessa reinterpretação.

O período colonial, caracterizado pela exploração econômica e pela escravidão, teve um impacto duradouro na estrutura social do país. A economia nesse período, sustentada pelo trabalho escravo, e a subsequente economia do período imperial perpetuaram um sistema profundamente desigual. A memória coletiva sobre esses períodos é frequentemente moldada por narrativas que minimizam ou omitem a contribuição e a verdadeira história das populações africanas escravizadas. A historiografia tradicional, por exemplo, tende a enfatizar os feitos dos colonizadores europeus, relegando as vozes e experiências dos povos subjugados a um segundo plano.

Os debates sobre ensino e aprendizagem ressaltam a importância de uma educação que promova a equidade e a valorização da identidade racial no Brasil. Diversas autoras, como Sueli Carneiro (1996) e Lélia Gonzalez (1979) têm se destacado na proposição de uma nova abordagem historiográfica a partir de múltiplas perspectivas, questionando as bases epistemológicas que sustentam as narrativas tradicionalmente aceitas.

O foco principal deste trabalho recai na identificação do modo como a população negra está representada nos ciclos econômicos que moldaram a história do Brasil. A abordagem em questão abrange um intervalo de tempo significativo, desde o início da colonização, em 1500, até o final do Brasil Império, em 1889. O que busquei identificar, no entanto, é a presença e a relevância da população negra para a economia e a sociedade brasileira nesses dois períodos em trabalhos acadêmicos sobre essas questões, além de como a escravidão, resistência e emancipação são abordadas neles.

Manuel Querino (2008 [1918]), por exemplo, em sua obra pioneira que define o colono negro como fator da civilização brasileira, tinha como objetivo reintegrar o negro na narrativa histórica oficial. Ao invés de retratá-lo como um escravo subserviente, destituído de autonomia e conhecimento, meramente encarregado de cumprir ordens, Querino (2008) o apresentava como um componente integral e vital da sociedade, como protagonista. Ele

afirma que "tratando-se da riqueza econômica, fonte da organização nacional, ainda é o colono preto a principal figura, o fator máximo" (QUERINO, 2008, p. 31). Em outras palavras, "foi o trabalho do negro que aqui sustentou por séculos e sem desfalecimento a nobreza e a prosperidade do Brasil: foi com o produto do seu trabalho que tivemos as instituições científicas, letras, artes, comércio, indústria, etc." (QUERINO, 2008, p. 30). Portanto, atribuía-se a eles um lugar destacado como agentes fundamentais na construção de um problema caro aos intelectuais do início do século XX, a civilização brasileira.

Em 1977, Abdias Nascimento (1978) apresentou uma lista de recomendações ao Colóquio do Segundo Festival Mundial de Artes e Culturas Negras, em Lagos, Nigéria, que buscava contribuir para "um futuro de melhor qualidade para os africanos e os negros do mundo" (NASCIMENTO, 1978, p. 34). A lista era endereçada ao governo brasileiro, que deveria "preservar e ampliar a consciência histórica nos descendentes africanos da população do Brasil" (NASCIMENTO, 1978, p. 33). Uma das medidas elencadas para isso era promover "o ensino compulsório da História e da Cultura da África e dos africanos na diáspora em todos os níveis da educação: elementar, secundária e superior" (NASCIMENTO, 1978, p. 34). Outro objetivo do autor era que ao menos os delegados do Colóquio soubessem que não existia no Brasil, em qualquer etapa do ensino, "cursos sistemáticos de História da África, seus povos e suas culturas" (NASCIMENTO, 1978, p. 34).

Essa questão também reflete o debate apresentado por Claudilene Maria da Silva (2016) sobre as práticas pedagógicas voltadas para a valorização da identidade, memória e cultura negra. De acordo com a autora, a memória negra está intrinsecamente ligada à história afro-brasileira e africana, e é fundamental que esse conteúdo seja abordado em todos os componentes curriculares (SILVA, 2016). Seguindo essa mesma linha de raciocínio, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento pedagógico de abrangência nacional, fortalece a importância de as escolas adotarem métodos que se concentrem na equidade, revertendo a exclusão histórica que resulta na marginalização de diferentes grupos (BNCC, 2017).<sup>2</sup>

A educação, assim, sempre foi trazida por intelectuais e pelo movimento negro como importante parte da luta. Seja para a construção de práticas pedagógicas como ação social

---

<sup>2</sup> A página oficial do Ministério da Educação (MEC) define a BNCC da seguinte maneira: "A Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Seu principal objetivo é ser a balizadora da qualidade da educação no País por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos os alunos têm direito!".

Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base> Acesso em: 21 jun. 2024.

coletiva realizada institucionalmente, seja no combate às imagens estereotipadas e racistas de materiais didáticos. Sueli Carneiro (1996) faz referência a um manual da Secretaria de Educação de Minas Gerais para ser adotado nas escolas estaduais intitulado “O centenário da abolição” (CARNEIRO, 1996). Escrito por coronéis do exército, professores, um juiz e um educador, “todos membros de uma comissão para a moral pública da Secretaria da Educação” (CARNEIRO, 1996, p. 218), o material dizia que o homem negro havia sido criado pelo diabo por ciúmes da criação de Deus, o homem branco. Além disso, o material fazia referência às características físicas do “homem negro” cujo “nariz achatado” se deu em consequência de um soco dado pelo diabo enraivecido porque sua criatura havia nascido feia (CARNEIRO, 1996).

Os trabalhos em questão revelam a construção de um projeto de embranquecimento promovido pelo estado nacional brasileiro desde a abolição da escravidão, no final do século XIX e ao longo do século XX, tecido por meio de uma narrativa hegemônica que envolveu diferentes governos, intelectuais e gestores de políticas públicas. Diversos são os trabalhos que tratam dos impactos desse projeto na vida cotidiana da população negra brasileira. Carneiro (1996) elenca uma série de dados que desmentem uma suposta democracia racial em diversas áreas, como encarceramento e violência letal, acesso à justiça, saúde e educação de qualidade. Claudilene Silva (2016) ressalta que Wade W. Nobles (2009), célebre psicólogo norte-americano, considera o projeto de embranquecimento um ataque psicológico que associa a ideia de *ser humano* à ideia de *ser branco*.

Petronilha Beatriz Gonçalves Silva (2009) destaca que, na educação básica, a concepção de igualdade com a qual se trabalha nas escolas negligencia as desigualdades estruturais existentes no Brasil, resultando na manutenção da população negra em uma posição social inferior (SILVA, 2009). Além disso, uma tradição pedagógica que se concentra na abordagem da igualdade não lida adequadamente com as diferenças. Silva (2009) ainda afirma que:

A escolarização pode ser entendida como um espelho no qual a população negra se olha, mas não se vê, não se encontra nas imagens refletidas. Caracteriza-se como um momento de questionamento da negação e da invisibilidade da população negra no espaço escolar, seja nos conteúdos disciplinares, no material didático, nos murais das instituições escolares. (SILVA, 2009, p. 54)

Nesse mesmo sentido, Maria Aparecida Bento (2022) explora a questão da hierarquia racial no país, demonstrando como o conceito de "branqueamento" tem sido utilizado para justificar e perpetuar a supremacia de pessoas brancas em cargos de poder e construção de conhecimento, em detrimento de outros grupos sociais. Esse processo resulta em uma

exclusão moral por meio da desvalorização do outro como ser humano. Portanto, compreende-se que a branquitude, a supremacia da população branca, é uma construção histórica que se sustenta através da naturalização de relações de poder assimétricas.

Essa mesma hegemonia ocorre com o discurso pedagógico, como demonstram Alex Ratts e Flávia Rios (2021) na obra bibliográfica de Lélia Gonzalez. Esta grande intelectual negra brasileira argumenta que, ao longo de décadas, a instituição de ensino e o discurso pedagógico têm contribuído para a construção da identidade brasileira através do projeto de embranquecimento:

Fiz escola primária e passei por aquele processo que eu chamo de lavagem cerebral dado pelo discurso pedagógico brasileiro, porque, na medida em que eu aprofundava meus conhecimentos, eu rejeitava cada vez mais minha condição de negra. E claro, passei pelo ginásio, científico, esses baratos todos. (GONZALEZ, 1979, p. 202 apud RATTTS e RIOS, 2021, p. 31)

O argumento sobre a branquitude estabelecer o branco como padrão de normalidade e superioridade, marginalizando os não brancos e vendo a ascensão social do negro como uma ameaça à ordem estabelecida (BENTO, 2002), desaba no argumento de Gonzalez (1979) que reflete sobre a sua própria educação e o processo de rejeição de sua identidade devido ao discurso pedagógico, que faz o que ela chama de uma “lavagem cerebral”. Gonzalez (1979) enfatiza como o sistema educacional reforça a superioridade branca e a inferioridade negra, ecoando a análise de Bento (2002) sobre a perpetuação do racismo através da imposição do branco como padrão. Bento (2002) acrescenta que essa dinâmica histórica foi uma estratégia da elite branca para manter seu poder, enquanto Gonzalez (1979) ilustra como isso afeta a autoimagem e a identidade da população negra.

A partir dos discursos de branqueamento (BENTO, 2022), que remontam ao período colonial, o modelo compreendido e analisado como projeto central dentro das instituições de ensino brasileiras fortalece a hierarquia da branquitude em relação a outros corpos. No entanto, para se contrapor a esse discurso pedagógico, foi promulgada em 2003 a já mencionada Lei n. 10.639/2003, que previa, como Abdias Nascimento havia recomendado em 1977, a inclusão compulsória da História e Cultura Africana e Afro-brasileira no currículo escolar.

A lei foi criada com o objetivo fundamental de promover a valorização da diversidade étnico-cultural na sociedade brasileira, bem como combater o racismo e a discriminação, fomentando a igualdade e o respeito à pluralidade cultural e étnica no país. Nesse sentido, a legislação determina que os conteúdos relacionados à história e cultura afro-brasileira sejam integrados de maneira transversal em todas as áreas do conhecimento, como História,

Geografia, Literatura, Artes, Ciências, entre outras. Além disso, a lei estabelece que as escolas devem incorporar esses temas em suas práticas pedagógicas, reconhecendo e valorizando as contribuições desses povos para a formação da sociedade brasileira.

Em 2008, a Lei n. 10.639/2003 foi complementada pela Lei n. 11.645/2008 para abarcar também a história e cultura das populações indígenas. Com base nesse cenário, Tamires Cristina dos Santos (2019) compara “a proposta educacional que as leis de ensino da História e das Culturas dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas envolvem” (SANTOS, 2019, p. 16), a partir dos movimentos negro e indígena. Para a autora, esses dois movimentos:

surtem como protagonistas neste debate quando denunciam a representação estereotipada presente no sistema educacional brasileiro. Em particular, nos livros didáticos; este sistema parece negar as diferenças socioculturais na medida em que reduz suas especificidades, como pode ser exemplificado nas atividades escolares desenvolvidas de modo ainda pouco informado pelo debate sobre raça, diversidade étnicas e culturais. (SANTOS, 2019, p. 18)

De acordo com o Parecer n. 3/2004 e a Resolução n. 1/2004 do Conselho Nacional de Educação que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, propostos e sistematizados por Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, a Lei n. 10.639/2003 é uma resposta “à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade” (BRASIL, 2004, p. 2). Ao propor a representatividade e a produção de conhecimentos, a implementação da lei ressoa os debates que já vinham sendo produzidos por intelectuais negros. Um dos objetivos deste trabalho é colocar essa literatura lado a lado para pensar formas de produzir contranarrativas históricas.

O Trabalho de Conclusão de Curso está estruturado de maneira a explorar a interseção entre a narrativa contemporânea e a narrativa histórica pré-estabelecida sobre a formação da sociedade brasileira em um contexto bibliográfico. Na primeira parte apresento os conceitos e teorias que embasam a análise, alguns já enunciados nesta introdução, destacando a importância de narrativas contemporâneas como ferramentas que nos permitem analisar outras formas de narrativa em contraste com uma história oficial que era comum nas escolas. Em seguida, na segunda parte volto aos vínculos entre tais narrativas e a educação, evidenciando como elas podem ser utilizadas como recursos pedagógicos para promover o diálogo e a reflexão crítica em ambientes educacionais.

Por fim, são discutidas as experiências de trabalho com intelectuais, destacando os desafios e as contribuições dessas colaborações para o desenvolvimento do pensamento

crítico e da produção de conhecimento. Na terceira parte do texto, abordarei a complexidade da branquitude e seu impacto na construção das narrativas históricas brasileiras, questionando a exclusão e distorção das contribuições africanas e afro-brasileiras na história do Brasil. Além disso, explorarei a posição de Robinson (2000) em relação à visão convencional do capitalismo como um mero sistema de produção, sublinhando como o desenvolvimento econômico global foi sustentado por estruturas de poder racialmente delineadas.

Ao discutir a exploração colonial, destacarei a resistência e as insurreições econômicas (GONZALEZ, 2020; FERREIRA, 2022), mostrando como a resistência das comunidades negras diaspóricas contra a exploração econômica e social ressalta a importância crucial de reconhecer e valorizar as tradições negras e suas formas de organização, e como elas podem ser utilizadas dentro do ambiente de ensino para ajudar a pensar em novas formas de pensar economia.

## **MEMÓRIA ATLÂNTICA E FORMAÇÃO SOCIAL BRASILEIRA**

Saidiya Hartman (2021) compartilha a experiência pessoal de se sentir como uma "bebê escrava", evocando uma existência profundamente marcada pela subjugação e exploração: "eu representava o que estava mais próximo de ser evitado: a catástrofe que fora nosso passado e as vidas trocadas por tecidos da Índia, miçangas de Veneza, búzios, armas e rum. E o que era proibido discutir: a questão da origem de alguém" (HARTMAN, 2021, p. 15). Essas palavras revelam a variedade de mercadorias que foram trocadas por vidas humanas durante o período histórico da escravidão. Além disso, ao mencionar a proibição de discutir a origem de alguém, Hartman (2021) aponta para a existência de uma realidade ignorada e silenciada.

A escravidão, como definida por Hartman (2021), é uma condição associada à estrangeirice. A autora descreve a pessoa escravizada como alguém que foi "arrancada da família e da comunidade, exilada de seu próprio país, desonrada e violentada" (HARTMAN, 2021, p. 17). Essa definição ressalta como a condição de escravidão coloca a pessoa numa posição de estranheza e alienação, tornando-a uma forasteira em seu próprio contexto.

Hartman (2021) explica que "para os europeus, a raça estabelecia uma hierarquia da vida humana, determinando quais pessoas eram descartáveis e selecionando os corpos que poderiam ser transformados em mercadorias" (HARTMAN, 2021, p. 19). Isso reafirma a concepção de que a raça foi instrumentalizada para justificar a exploração e a degradação de determinados grupos. Além disso, destaca que "para aqueles acorrentados nos porões dos

navios negreiros, a raça era tanto uma sentença de morte quanto uma linguagem da solidariedade" (HARTMAN, 2021, p. 19). Essa dualidade na percepção da raça ilustra a complexidade das relações durante o período. Assim, a autora menciona que membros de sua família evitavam discutir sobre a vida durante a escravidão, e que essas omissões e silêncios familiares era algo bastante comum, já que "a escravidão fazia do passado um mistério desconhecido e indizível" (HARTMAN, 2021, p. 28).

São inúmeros os intelectuais que têm explorado o conceito de raça e a empreitada colonial europeia, analisando suas implicações e consequências históricas. Nesse contexto, este estudo visa analisar a presença dessas ideias na narrativa histórica, identificando as lacunas e omissões que comprometem a compreensão plena da história do país.

A importância de reconsiderar e ampliar a compreensão da história brasileira para incluir múltiplas perspectivas étnicas e culturais, em oposição à visão tradicional eurocêntrica que tende a dominar os relatos históricos, é descrita por Ynaê Lopes Santos (2022). Ela afirma que "a ideia do país sendo descoberto pelos portugueses já aponta para uma tomada de posição que enxerga a história brasileira a partir da perspectiva eurocêntrica e, consequentemente, branca" (SANTOS, 2022, p. 22).

Diante disso, "o racismo, que ganhou roupagens científicas ao longo dos séculos XIX e que até hoje licencia a vida das sociedades modernas ocidentais, foi ao mesmo tempo produto e produtor de um duradouro e complexo período da nossa história: a colônia" (SANTOS, 2022, p. 23). Nesse sentido, entende-se que a diferenciação racial, que passa a ser sistematizada como ciência no século XIX para substituir o argumento cristão de falta de fé (SANTOS, 2022), foi utilizada para hierarquizar os povos e justificar a exploração e a opressão daqueles classificados como inferiores à referência branca europeia, a fim de legitimar a escravidão, a dominação e a exploração econômica sobre populações africanas e indígenas.

A minha experiência antes mencionada como estudante reflete diretamente as críticas levantadas por Santos (2022) em relação à narrativa histórica predominante nos materiais e métodos pedagógicos. Enquanto estudante, fui exposto a uma versão histórica que glorificava os colonizadores portugueses como protagonista, ignorando a verdadeira história das populações indígenas e a brutalidade da escravidão. A ênfase na catequização como algo positivo e a falta de uma abordagem crítica sobre a exploração e opressão histórica refletem essa "perspectiva eurocêntrica e, consequentemente, branca" (SANTOS, 2022, p. 22), que a autora coloca.

A necessidade de encontrar novas rotas comerciais para as Índias no início da empreitada colonial impulsionou os portugueses a explorar a costa africana. Nesse contexto, os povos africanos ao longo da costa – conhecidos como guinéus – tornaram-se importantes para os portugueses, não apenas atuando como intermediários comerciais, mas também como fornecedores de mão de obra escrava para “a sustentação econômica das navegações” (SANTOS, 2022, p. 32).

O que nos importa por ora é salientar que, ao longo do século XV, o principal produto comercializado entre africanos e portugueses eram pessoas negras daquele continente, cuja escravização estaria justificada, de acordo com a perspectiva portuguesa, pela sua infidelidade perante a fé católica e, em menor medida, pela cor da sua pele. (SANTOS, 2022, p. 32)

Além disso, “para algumas chefaturas africanas que entraram em contato com os portugueses e com outras sociedades europeias nos séculos XV e XVI, a venda de escravizados foi vista como um negócio atrativo” (SANTOS, 2022, p. 33). Nesse contexto, a interação comercial entre africanos e europeus, embora marcada por desigualdades de poder e pelas consequências nefastas da escravidão, foi impulsionada pela dinâmica econômica e política do período. Sendo assim:

Do ponto de vista econômico, a colonização da América se tornou uma empreitada interessante e lucrativa para a Coroa portuguesa graças ao açúcar e ao universo criado em torno dele. Cultivado em engenhos localizados nas capitanias da região Nordeste, o açúcar criou uma dinâmica econômica que mais tarde seria implementada em outras colônias americanas (de forma muito mais eficiente e lucrativa): a produção em larga escala de um único gênero tropical, cultivado com a mão de obra dos africanos escravizados e de seus descendentes. (SANTOS, 2022, p. 41)

Ao analisar o período colonial no Brasil, compreendemos que “não é a escravidão que explica o tráfico, mas o tráfico transatlântico que explica a escravidão (SANTOS, 2022, p. 46). Além disso, “o tráfico transatlântico de africanos escravizados pode ser compreendido como o grande ciclo econômico que atravessou todo o período colonial, definindo também aspectos centrais da formação do Estado brasileiro independente até 1850” (SANTOS, 2022, p. 47). Dessa maneira, sob uma ótica econômica, “é possível dizer que o tráfico transatlântico foi o maior ciclo econômico do passado colonial brasileiro” (SANTOS, 2022, p. 63).

O tráfico transatlântico de pessoas africanas escravizadas para o Brasil deixou um legado profundo, intrinsecamente ligado às estruturas econômicas, políticas e sociais tanto de Portugal quanto da colônia que ali se formava. Luiz Felipe de Alencastro (2018) evidencia

em sua análise como os números desse comércio perduraram de 1550 a 1850 e como, desde então, “todos os ‘ciclos’ econômicos brasileiros – o do açúcar, o do ouro e do café – derivam do ciclo multissecular de trabalho escravo trazido pelos traficantes” (ALENCASTRO, 2018, p. 62).

Na minha análise, percebo que integrar essas reflexões nos materiais e no discurso pedagógico é crucial para romper com a narrativa eurocêntrica dominante e pré-estabelecida, que historicamente desconsiderou as perspectivas e contribuições das populações africanas e afro-brasileiras. A inclusão de uma contra narrativa no currículo educacional é fundamental para proporcionar uma nova perspectiva crítica, permitindo uma compreensão mais dinâmica da história e das estruturas que continuam a influenciar o pensamento dos estudantes sobre a história da formação da sociedade brasileira. Entendo que incorporar esses diferentes pontos de vistas promoverá não apenas uma revisão necessária do currículo, mas também um espaço para reconhecer e valorizar as contribuições históricas e culturais que são frequentemente negligenciadas. Ao contar uma história que confronta as narrativas superficiais ensinadas nas escolas, capacita-se e desenvolve-se uma consciência mais ampla sobre as complexidades e as origens históricas acerca da colonização.

Em 2022, surgiu um projeto jornalístico que busca contar a história do Brasil por meio de outras narrativas, intitulado Projeto Querino. Apresentado em formato de podcast e artigos pela Revista Piauí, o projeto, sob orientação da historiadora Ynaê Lopes dos Santos, tem como objetivo explorar “alguns dos principais momentos, (como a Independência, em 1822, ou a Abolição, em 1888) sob a ótica dos africanos e de seus descendentes”, oferecendo um “olhar afrocentrado sobre a História do Brasil”.<sup>3</sup> Para isso, inclui diálogos com historiadoras brasileiras e testemunhos de pessoas diretamente impactadas pelos eventos históricos descritos.

No primeiro episódio, o narrador Tiago Rogero (PROJETO QUERINO, 2022) destaca como a exploração do trabalho moldou a trajetória do Brasil desde a colonização. No episódio que trata da Independência, o podcast enfatiza o movimento político que buscava romper com o domínio português, mas que queria garantir uma estrutura escravocrata fora da colônia: “a escolha de manter a escravidão não apenas garantiu a unidade do Brasil Independente, mas também foi fundamental para tornar o país economicamente viável” (PROJETO QUERINO, 2022). O projeto, assim, adota uma narrativa que procura enfatizar o papel central da mão de

---

<sup>3</sup> Informações retiradas da página do Projeto Querino. Disponível em: <https://projetoquerino.com.br/creditos/>. Acesso em: 10 jul. 2023.

obra escravizada em todos os principais ciclos econômicos do Brasil, contribuindo significativamente para a sustentação da economia brasileira.

Na educação, é comum abordar a ideia dos ciclos econômicos no Brasil; em especial a interdependência entre fatores internos e externos na formação da economia brasileira (FURTADO, 1996). Nesse contexto, relaciona-se a mão de obra escravizada e os ciclos da economia ao discutir como as relações sociais e as formas de coerção laboral moldaram a economia até a abolição da escravatura em 1888. Sendo assim, a representação da população negra como parte integrante desses ciclos macroeconômicos se dá sobretudo como mão de obra escravizada.

Lilia Moritz Schwarcz e Heloísa Starling (2015) descrevem os séculos iniciais de formação do Brasil como uma fase “tão doce como amarga” (SCHWARCZ; STARLING, 2015 p. 67) em uma “civilização do açúcar”, parafraseando uma citação de Padre Antônio Vieira que compara as fornalhas e o trabalho escravizado nas plantações de açúcar a uma “semelhança do inferno”. De forma semelhante ao trabalho de Sidney Mintz (1985), as autoras exploram a história do açúcar, desde sua origem na Ásia até a sua chegada às Américas, quando se tornou um produto-chave da economia colonial. Além disso, elas afirmam que a produção de açúcar nas Américas dependia fortemente do trabalho escravizado do povo negro, que era trazido da África em condições desumanas.

Thiago Campos Pessoa (2010) destaca a mão de obra escravizada distribuída entre vastas propriedades de Joaquim de Souza Breves – conhecido como o “Rei do Café” –, que possuía entre 20 e 90 fazendas na Serra Fluminense em 1860. Ele e seu irmão José representavam alguns dos maiores senhores de escravos do Brasil imperial, o que, para o autor, evidencia a estreita relação entre a escravidão e o sucesso econômico. Nesse sentido, entende-se que o escravizado era considerado a moeda mais valiosa na sociedade da época, demonstrando como a escravidão estava intrinsecamente ligada às estruturas de poder e a riqueza da sociedade brasileira. Pessoa (2009) ressalta ainda que os traficantes de escravos eram, na verdade, grandes empreendedores que articulavam interesses e financiamentos para o comércio de pessoas escravizadas. O tráfico, embora arriscado, prometia lucros substanciais, levando muitas pessoas ricas a participarem como investidores.

Na história do Brasil, a marca indelével da diáspora africana simboliza a dispersão da população ao redor do mundo devido ao comércio de escravizados transatlânticos (ANJOS, 2005). Rafael Sanzio Araújo dos Anjos (2005) aborda questões estruturais relacionadas à cultura africana no Brasil, destacando os aspectos historiográficos e geográficos. Anjos (2005) aponta que o Brasil emerge como uma "unidade política contemporânea que registra

as maiores estatísticas de importação forçada de contingentes populacionais africanos ao longo dos séculos XVI a XIX" (ANJOS, 2005, p. 262). Essa afirmação ecoa uma realidade profunda e complexa que moldou o pensamento social e a estrutura do país.

Em meio a essa construção sócio-cultural, Anjos (2005) afirma que a geografia e a cartografia desempenham papéis significativos na representação e interpretação desse momento histórico. O autor afirma que “a geografia é a ciência do território” (ANJOS, 2005, p. 262) e, nesse contexto, o Brasil se torna uma tela intrincada em que se desenham as linhas da diáspora africana. Nesse sentido, o “movimento histórico das grandes navegações deve ser entendido como uma consequência direta do processo geográfico de dominação territorial desenvolvido, amadurecido e implementado pelo continente europeu”. (ANJOS, 2005, p. 263)

O território, como enfatiza Anjos (2005), vai além de uma mera extensão física, ele “é na sua essência um fato físico, político, social, categorizável, possível de dimensionamento, onde geralmente, o Estado está presente e estão gravadas as referências culturais e simbólicas da população” (ANJOS, 2005, p. 262). Assim, ao examinar a história do Brasil, podemos traçar não apenas as linhas dos rios e as curvas das montanhas, mas também as cicatrizes e os vestígios deixados durante esse período.

Essa questão implica diretamente no que Hartman (2021) descreve sobre a sensação de estranheza e alienação, evidenciando como a proibição de discutir a origem perpetua uma realidade silenciada, mas vista em cicatrizes e vestígios nas linhas dos rios, curvas das montanhas e formação de cidades. A autora ainda menciona que a escravidão transformou o passado em um mistério indizível, criando uma identidade fragmentada entre os descendentes de pessoas escravizadas, ponto que González (2020) e Bento (2002) também enfatizam ao falar da subjetividade e identidade da população negra no Brasil. Por outro lado, Anjos (2011) examina as cicatrizes visíveis no território brasileiro, destacando como a geografia do país foi moldada pelo tráfico transatlântico de escravos; ele enfatiza que o Brasil recebeu a maior contingente de africanos escravizados, deixando vestígios demográficos e culturais que são perceptíveis ainda hoje.

A exploração da África pela Europa Moderna não se limitou apenas à busca por suas riquezas naturais, Anjos (2005) destaca que “os seres humanos também eram necessários aos colonizadores para o cultivo e a exploração das minas” (ANJOS, 2005, p. 263). Nesse contexto, emergiu um novo período de escravidão humana, intrinsecamente ligado à busca pela acumulação de capitais sustentado por “um sistema político, jurídico e econômico que vai permitir o desenvolvimento de uma gigantesca empresa comercial, possibilitando a

expansão do capitalismo” (ANJOS, 2005, p. 263). Esse sistema não apenas permitiu a expansão do modo de economia capitalista, mas também deu origem a uma realidade cruel, na qual “regiões geográficas do Brasil de interesse econômico europeu detiveram os maiores fluxos de populações africanas escravizadas” (ANJOS, 2005, p. 263).

Outra estratégia relacionada à geografia foi a dispersão das diferentes origens africanas pelo vasto território colonial do Brasil para minar qualquer possibilidade de organização, extinguindo línguas e fragmentando culturas (ANJOS, 2005). Tais esforços visavam erradicar as referências identitárias das populações africanas, diluindo suas identidades étnicas. Como demonstra González (2020), no entanto, ainda que dispersas, tais experiências de violência deram origem à insurreição política de comunidades negras diaspóricas que marcam também o pensamento social brasileiro, como já demonstrava Querino (2008). Além disso, vê-se também uma insurreição cotidiana, em que o conhecimento e linguagem de tais populações dão uma rasteira no que a autora chama de cultura brasileira, consolidando o “pretuguês” como a língua falada no país (GONZALEZ, 2020) que nascia deste longo processo de colonização. Desta forma, os povos escravizados não apenas contribuíram com a ocupação territorial e o trabalho braçal, mas também deixaram marcas profundas e duradouras de forma irreversível na “nossa formação social, tecnológica, demográfica e cultural que, ao longo desses séculos, foi preservada e recriada” (ANJOS, 2005, p. 269)

Diante disso, é crucial reconhecer que o termo "negro" carrega uma carga histórica pejorativa, associada à desumanização e à inferioridade, enraizada por séculos de uma maneira específica no pensamento social brasileiro (ANJOS, 2005). Essa distorção histórica alimentou a perpetuação da "raça negra": “se não fossem os negreiros e seus navios, comerciantes de seres humanos escravizados no continente africano, não existiria o ‘negro’ e a ‘negra’, tratados como mercadoria. Daí vem a ‘invenção’ e promoção do engano secular denominado ‘raça negra’” (ANJOS, 2005, p. 269). Nesse sentido, entende-se que essa distorção foi promovida pelos traficantes de escravos como uma forma de justificar sua abominável prática de comércio humano. Corrigir essa narrativa distorcida, assim, demanda não apenas ação política, mas também uma transformação educacional profunda a fim de desfazer os preconceitos enraizados na sociedade (ANJOS, 2005).

Podemos observar como Hartman (2021) e Santos (2022) abordam a persistência de uma estrutura social marcada pela diferenciação colonial e racial. Enquanto Hartman (2021) descreve a experiência de ser uma “bebê escrava”, enfatizando como a escravidão criou uma hierarquia racial que justificava a exploração e a subjugação de determinados grupos,

transformando corpos em mercadorias e perpetuando uma realidade ignorada e silenciada, Santos (2022) explora a narrativa acerca da história do “descobrimento”, argumentando que o racismo, consolidado e legitimado ao longo dos séculos, foi tanto um produto quanto um produtor do período colonial. Além disso, essa questão é reforçada pelas análises de Alencastro (2018), que demonstram como todos os ciclos econômicos brasileiros – do açúcar ao café – derivam de um ciclo multissecular do trabalho escravo.

Partindo de uma análise crítica da experiência colonial, Frantz Fanon (2008) descreve as complexidades do racismo e sua persistência em contextos pós-coloniais; o autor examina as múltiplas formas de opressão e dominação sobre os corpos negros, destacando a naturalização dos discursos que perpetuam um sistema de violência estrutural (FANON, 2008). Fanon (2008) lança luz sobre a intrincada questão da alteridade, abordando-a como a condição de ser o outro, onde a outridão emerge como uma subjetividade desumanizada. Nesse sentido, ao explicar a zona do não-ser, Fanon (2008) mergulha no processo de racialização, destacando como essa dinâmica se torna crucial para a compreensão dos estudos pós-coloniais (FANON, 2008). Para o autor, a noção de raça desencadeia uma análise ainda mais aguda, revelando como a modernização global conferiu à escravidão um *status* de mercadoria, transformando seres humanos em simples peças de um sistema desumano (FANON, 2008). Quando Hartman (2021) descreveu a sensação de ser uma “bebê escrava”, ela evocou uma existência marcada pela subjugação e exploração, onde a história de vidas trocadas por mercadorias durante o período da escravidão era silenciada e ignorada.

Nesse sentido, tal argumento ressoa ao de Grada Kilomba (2019) com relação à maneira com que as instituições estipulam a própria linguagem. Nesse movimento, a autora destaca a escrita como um ato político: “enquanto escrevo, eu me torno narradora e escritora da minha própria realidade, a autora e a autoridade da minha própria história” (KILOMBA, 2019, p. 28). Kilomba (2019) questiona se o seu discurso pode ser considerado válido, já que o local de construção de conhecimento é sempre considerado não negro, onde quem fala é apenas o centro, representado por homens brancos. É desse local que são construídas imagens históricas de homens brancos em seus cavalos clamando a independência de uma colônia que permanece monárquica, escravocrata e eurocentrada e é em oposição a eles que os autores aqui relacionados têm construído contranarrativas afrocentradas.

A formação histórico-geográfica do Brasil, marcada pela colonização portuguesa, a exploração dos recursos naturais e o uso intensivo de mão de obra escrava africana, moldou profundamente o pensamento social brasileiro que passa a ser objeto de uma nascente ciência nacional (Schwarcz, 1993). Esses processos históricos estabeleceram uma hierarquia racial

que privilegia os brancos europeus e relega os povos africanos a posições subalternas, influenciando os primeiros pensadores que se dedicaram a pensar a ex-colônia.

Essa estrutura de poder e dominação sobre corpos evoluiu ao longo dos séculos, influenciando o pensamento social brasileiro e consolidando uma identidade nacional, que, implicitamente, valorizava a branquitude. A noção de “branquitude” emerge desse contexto como uma forma para entender as dinâmicas de privilégio e exclusão que ainda permeiam a sociedade brasileira; ela reflete como a normatividade branca é construída e mantida, perpetuando desigualdades raciais e influenciando a percepção social do país. Ao retomar esses aspectos históricos, discutido por autores como Santos (2022), que destacou a perspectiva eurocêntrica na narrativa histórica brasileira, e Alencastro (2018), que demonstra a centralidade do trabalho escravo em todos os ciclos econômicos do Brasil, é possível compreender melhor as raízes das disparidades.

Por muitos anos tivemos a influência do pensamento de Gilberto Freyre (1961) para explicar a formação da sociedade brasileira. Essa perspectiva destacava uma interação harmoniosa entre as culturas indígenas, africanas e europeias, argumentando que “desde o primeiro século, esse elemento foi decisivo na formação nacional” (FREYRE, 1961, p. 66). Freyre (1961) buscou valorizar os aspectos culturais e sociais que emergiram desse encontro, explorando as diferentes formas de relações como elementos centrais na construção da identidade nacional.

Sua obra clássica *Casa Grande & Senzala* utiliza já em seu título metáforas para representar a elite dominante e a população historicamente escravizada. O autor argumenta que a relação entre esses dois grupos não se configurava em apenas opressão, mas sim em uma complexa rede de interações que contribuíram igualmente para a formação do Brasil (FREYRE, 1961). Nesse sentido, Freyre (1961), defende a ideia de que a escravidão não produziu somente uma sociedade hierárquica e desigual, mas se fez a partir de laços afetivos, influência cultural recíproca e relações que contribuíram para uma dinâmica social fluida.

Posto isso, a ideia de “mestiçagem” passa a ser mobilizada como parte central do argumento em sua obra. Freyre argumenta que a sociedade brasileira era miscigenada e que o processo inter-racial “corrigiu a distância social entre a casa-grande e a mata tropical; entre a casa-grande e a senzala” (FREYRE, 1961, p. 32) — ou seja, para o autor, a partir do momento em que as raças se misturaram, elas resultaram em uma sociedade diversificada e culturalmente mestiça. Dessa forma, ele expõe que a miscigenação brasileira criou uma sociedade em que a coexistência de diferentes grupos raciais levou a um grau de harmonia e convivência mais próximo do ideal democrático, apesar das desigualdades sociais existentes.

Freyre (1961) ainda sugere que o Brasil tem uma relação menos tensa entre diferentes grupos raciais em comparação a outros países com histórias de colonização e escravidão:

A escravidão no Brasil agrário-patriarcal pouco teve de cruel. O escravo brasileiro levava, nos meados do século XIX, quase vida de anjo, se compararmos sua sorte com a dos operários ingleses, ou mesmo com a dos operários do continente europeu, dos mesmos meados do século passado. (FREYRE, 1961, n.p.)

Nesse sentido, Freyre (1961) argumenta que a intensa miscigenação e a convivência cotidiana entre diferentes grupos raciais levaram a uma maior aceitação da diversidade racial, contribuindo e mostrando que as barreiras raciais seriam menos rígidas do que em outras sociedades. Ele respondia, assim, o dilema de sua época: o Brasil não seria atrasado porque é mestiço, pelo contrário, a mestiçagem do recente país seria o caso de sucesso para o debate sobre miscigenação e modernidade.

Para além de Freyre, a formação da sociedade brasileira tem sido um tema amplamente debatido por diversos autores, com diferentes perspectivas e interpretações cujas obras oferecem *insights* contrastantes quando analisamos esse período histórico do país. Abdias do Nascimento (1978), por exemplo, menciona que foi baseado em “especulações intelectuais, frequentemente com apoio das chamadas ciências históricas, [que] emergiu no Brasil o conceito de democracia racial” (NASCIMENTO, 1978, p. 40).

Tal conceito foi por muitos anos uma controvérsia e um elemento central para se desconstruir na argumentação de diversos intelectuais que discutem sobre a formação da sociedade Brasileira (BENTO, 2002; CARNEIRO, 2019; FERNANDES, 1965; GONZALEZ, 2020; NASCIMENTO, 1978). Os críticos a esse pensamento apontam que a realidade das desigualdades raciais no Brasil não condiz com a visão otimista de harmonia racial que Freyre apresentou, minimizando a profundidade e a persistência de racismo no país.

Enquanto Freyre celebra a miscigenação e a interação cultural como forças que suavizaram as relações raciais, Florestan Fernandes (1965), Abdias do Nascimento (1978) e Edison Carneiro (2019) apresentam críticas importantes que contra-argumentam essa visão. Fernandes (1965) argumenta que a exploração econômica e as condições sociais são fatores centrais que moldam as experiências dos negros no contexto brasileiro e afirma que a “educação é uma das principais ferramentas para a ascensão social” (FERNANDES, 1965, n.p), observando que “historicamente, os negros foram privados de oportunidades educacionais adequadas” (FERNANDES, 1965, n.p)

A construção da democracia racial, segundo Nascimento (1978), é considerada uma lenda que dificulta a verdadeira opressão racial. Por outro lado, Carneiro (2019) apresenta um relato histórico que expõe a brutalidade e a exploração econômica da escravidão, implicitamente questionando a romantização proposta por Freyre. A democracia racial no Brasil tornou-se assim um mito perigoso que mascara a realidade da discriminação e da opressão racial ao integrar à cultura brasileira elementos (cantos, dança, comida, religião, língua) do que foi colocado como traços de sobrevivência da cultura africana (NASCIMENTO, 1978). Essa questão desafia a noção de que a miscigenação levou a relações relaxadas e amigáveis entre senhores de escravos, afirmando que essa perspectiva é uma mistificação que ignora a brutalidade e a exploração econômica inerente ao sistema escravocrata:

O papel do negro escravo foi decisivo para os começos da história econômica de um país fundado, como era o caso do Brasil, sob o signo do parasitismo imperialista. Sem o escravo a estrutura econômica do país jamais teria existido. O africano escravizado construiu fundações da nova sociedade com a flexão e a quebra da sua espinha dorsal quando ao mesmo tempo seu trabalho significava a própria espinha dorsal daquela colônia. (NASCIMENTO, 1978, p. 48)

Nascimento (1978) enfatiza ainda a ligação intrínseca entre a colonização do Brasil e a escravidão africana, como os outros autores aqui citados anteriormente (ANJOS, 2005; SANTOS, 2022): “por volta de 1530, os africanos, trazidos sob correntes, aparecem exercendo seu papel de “força de trabalho”; em 1535, o comércio de escravos para o Brasil estava regularmente constituído e organizado” (NASCIMENTO, 1978, p 78). Dessa forma, entende-se, que a partir do que o autor aponta, sem o trabalho escravo, a estrutura econômica colonial brasileira não teria existido. Esses foram relegados a uma função puramente econômica, vistos como sub-humanos ou inumanos (NASCIMENTO, 1978), cujo único valor era a força de trabalho que poderiam fornecer para o lucro dos colonizadores – e é justamente assim que foi construída uma narrativa histórica sobre a população africana e afro-brasileira.

Nesse sentido, Carneiro (2019) complementa essa análise detalhando como os escravizados negros foram adaptados às diversas fases da economia colonial (CARNEIRO, 2019). Desde a produção de açúcar até as minas e plantações de café, os africanos escravizados eram constantemente deslocados para atender as necessidades econômicas em mudança (CARNEIRO, 2019). Além da exploração antes mencionada, as pessoas escravizadas eram treinadas em diversos ofícios para satisfazer as necessidades dos senhores, atuando como ferreiros, carpinteiros, artesãos, entre outros; esse treinamento intensificava

ainda mais sua exploração, ao mesmo tempo que ampliava a dependência econômica dos senhores sobre o trabalho escravo (CARNEIRO, 2019).

Divergindo da visão de Freyre (1961) sobre a suposta passividade da interação colonial na história do país, Iray Carone (2002), pontua que a miscigenação entre negros e brancos, exaltada por Freyre (1961) como um embrião da democracia brasileira e como base da identidade nacional, faz parte da escravidão colonial. Além disso, a autora destaca que “o cruzamento racial não foi um processo natural, e sim determinado pela violência e exploração do português de ultramar contra o africano sob cativo” (CARONE, 2002 p. 16).

Carone (2002) explica que os positivistas foram os principais articuladores de argumentos pró-branqueamento da população negra após a abolição, com uma postura otimista diante da mestiçagem entre negros e brancos, indígenas e brancos. Além disso, ela mostra que houve outra linha de argumentação fundamentada no pensamento liberal, favorável à modernização industrial do Brasil e à imigração de mão de obra europeia (CARONE, 2002, p. 18). Desde o período anterior à abolição, já havia defensores da vinda de trabalhadores europeus para o desenvolvimento econômico do país, não só com a suposição da superioridade racial dos brancos, como também de uma produtividade maior da mão de obra europeia em comparação à mão de obra negra e escrava.

O que boa parte desses autores argumentam, é que essa formação histórico-social vai impactar na forma como uma certa identidade nacional vai ser forjada e contada, em jornais, revistas, romances e materiais didáticos. Estudos mais contemporâneos têm destacado o já mencionado conceito de “branquitude” para explicar tal formação social e narrativa. Em relação aos estudos sobre a branquitude em relação à ascensão social dos negros no Brasil, Maria Aparecida Silva Bento (2002) define tal conceito como uma construção social que “estabelece o branco como o padrão da normalidade e superioridade, enquanto marginaliza e oprime as pessoas não brancas”, aqui, o negro é visto como uma ameaça à ordem estabelecida pela branquitude (BENTO, 2002).

O branqueamento foi criado e mantido pela elite branca brasileira ao longo da formação social, econômica e política do país como uma estratégia para consolidar sua posição de poder e privilégio na sociedade. No final do século XIX e início do século XX, com o fim legal da escravidão na recente república, a elite branca brasileira temia a possibilidade de uma revolta negra, já que essa população era majoritária no país e estava liberta. Para evitar essa possibilidade, foram criadas uma série de políticas e práticas que visavam fortalecer o argumento da miscigenação e do branqueamento da população brasileira

como saída para o impasse imposto por uma abolição que não instituiu junto ao fim da escravidão uma inserção social da população negra. Bento (2002) explica que:

Primeiramente, o problema do branqueamento, abordado nas últimas quatro ou cinco décadas como um problema exclusivo do negro, nasce do medo da elite branca do final do século XIX e início do século XX, cujo objetivo é extinguir progressivamente o segmento negro brasileiro. (BENTO, 2002, p. 25)

A autora mostra como ao longo dos anos de colonização, o branco foi sendo colocado como um modelo universal de humanidade, alvo da inveja e do desejo de grupos não brancos. Dessa forma, o branqueamento foi por muito tempo tratado, como mostra Bento (2002), “como um problema do negro que, descontente e desconfortável com sua condição de negro, procura identificar-se como branco, miscigenar-se com ele para diluir suas características raciais” (BENTO, 2002, p. 1).

Sendo assim, a branquitude se mantém como uma supremacia e a ascensão social do negro é vista como uma quebra dessa ordem estabelecida. Além disso, é para alguns autores o principal fator de reprodução do racismo já que o branco é visto como parte da normalidade e superioridade (BENTO, 2002). Portanto, a partir da análise de Bento (2002), essa imposição do branco como padrão de normalidade contribui para a reprodução do racismo, pois perpetua a ideia de que as características e experiências dos brancos são superiores e desejáveis, enquanto as dos não brancos são inferiores e devem ser assimiladas ou suprimidas (BENTO, 2002), o que impacta na subjetividade e construção de identidade da população negra brasileira (GONZALEZ, 2020; MUNANGA, 1999).

Ao refletir sobre a importância de repensar o ensino de história para descentralizar a narrativa da branquitude, a educação emerge como uma poderosa ferramenta dessa descentralização. Nascimento (1978), ao destacar de forma incisiva a necessidade de reavaliar a narrativa histórica tradicional, enfatiza a inclusão das perspectivas e contribuições da população africana e afro-brasileira no ensino do país. Além disso, ao abordar a racialização e a mercantilização dos corpos, fica evidente como a raça foi utilizada pelos europeus como um instrumento para estabelecer uma hierarquia sobre a vida humana, explorando e transformando corpos negros em mercadorias. Essa prática se tornou a base de uma estrutura de poder que marca boa parte das relações atuais. Portanto, a abordagem do ensino de história em escolas públicas a partir da crítica de intelectuais negros sobre essas questões é necessária para se pensar novas possibilidades e construções de contranarrativas que possam ser usadas em materiais didáticos e nos discursos pedagógicos.

## DEBATES CONTEMPORÂNEOS SOBRE ENSINO, APRENDIZAGEM E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Até o momento, este Trabalho de Conclusão de Curso se centrou na crítica à representação histórica e cultural afro-brasileira nas escolas a partir de uma literatura crítica à predominância da narrativa da escravidão e da democracia racial. Apesar da existência de uma legislação específica, como a Lei n. 10.639/2003, ainda persistem limites na implementação dessas diretrizes, o que resulta em como essas narrativas ainda são perpetuadas. Nesse contexto, as diversas leituras realizadas ao longo desta pesquisa me levaram para a reflexão sobre o papel da branquitude na construção da narrativa de ensino da história do Brasil, evidenciando os desafios para uma educação que possa contar outras histórias.

Essas discussões têm sido alimentadas pelo diálogo com intelectuais que apresentam obras e ideias que propõe uma nova abordagem que considere a subjetividade e a identidade como fundamentais para repensar o ensino das africanidades. Diante disso, destaca-se a importância de uma epistemologia negra que reconheça a centralidade da experiência de corpos africanos e afro-brasileiros na formação social brasileira.

No contexto do debate sobre educação e relações raciais no Brasil, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2005) ressalta a importância de repensar os paradigmas educacionais, reconhecendo e valorizando os estudos sobre as Africanidades Brasileiras, que representam parte essencial da cultura do país, enraizada nas contribuições e vivências dos descendentes africanos. Em concordância a isso, José Geraldo da Rocha (1998) aponta que:

A grande tarefa no campo da educação há de ser a busca de caminhos e métodos para rever o que se ensina e como se ensinam, nas escolas públicas e privadas, as questões que dizem respeito ao mundo da comunidade negra. A educação é um campo com seqüelas profundas de racismo, para não dizer **o veículo de comunicação da ideologia branca**. (Rocha, 1998, p. 56, grifos adicionados)

Os estudos sobre Africanidades Brasileiras, defendidos por Silva (2005), emergem como uma necessidade premente no campo da educação, como ressalta Rocha (1998). Para Silva (2005) "estudar as africanidades brasileiras significa tomar conhecimento, observar, analisar um jeito peculiar de ver a vida, o mundo, o trabalho, de conviver e de lutar [...] mais ainda de todos que a sociedade marginaliza" (SILVA, 2005, p. 156).

Além disso, Silva destaca a importância de se respeitar "o direito à valorização da identidade étnico-histórico, cultural, reconhecendo as interseccionalidades de classe, gênero e faixa etária" (SILVA, 2005, p. 156-157). A autora complementa falando da necessidade do currículo escolar valorizar essas identidades e corrigir concepções moldadas pelo racismo e pela democracia racial, além de respeitar expressões culturais e contextualizar historicamente as influências africanas.

Nesse sentido, os encaminhamentos dados aos processos de ensino e aprendizagem das Africanidades Brasileiras devem, de acordo com Roseli Pacheco Schnetzler (1994), "promover a reorganização e desenvolvimento das concepções dos alunos" (SCHENETZIER, 1994, p. 56). Assim, implica não apenas transmitir conhecimento, mas também desafiar preconceitos e reconstruir o discurso e a ação pedagógica. Em relação a isso, Silva (2005), defende que ao tratar "conteúdos pouco valorizados pela sociedade, quando ao ensiná-los, pretende-se apagar preconceitos, corrigir idéias, atitudes forjadas com base nas destruidoras ideologias do racismo do branqueamento" (SILVA, 2005, p. 159). Sendo assim:

A busca de fontes genuínas das Africanidades Brasileiras nos leva ao convívio com a comunidade negra, ao cultivo da memória da experiência de ser descendente de africanos no Brasil, ao intercâmbio com grupos do Movimento Negro, à familiaridade com obras de autores negros e também não negros, que permitam entender a realidade das relações interétnicas em nosso país. (SILVA, 2005, p. 69)

No âmbito do debate sobre as relações sociais, Nilma Lino Gomes (2005) realiza uma análise abrangente, explorando conceitos e discursos elaborados por diferentes intelectuais, delineando uma teorização de que os termos utilizados em cada trabalho não apenas refletem teorias sobre a temática racial, "mas também evidenciam as diferentes interpretações que a sociedade brasileira e seus atores sociais elaboram a respeito desse assunto" (GOMES, 2005, p. 39). Gomes (2005) destaca ainda o importante papel dos movimentos sociais, principalmente do movimento negro, pois "cumpram uma importante tarefa não só de denúncia e reinterpretação da realidade social e racial, como também de reeducação da população, dos meios políticos e acadêmicos" (GOMES, 2005, p. 39).

A discussão sobre identidade, conforme delineada por Gomes (2005), remete às reflexões de diversos autores, como Philip Gleason (1980), Kabengele Munanga (1994) e Jacques d'Adesky (2001). A identidade, longe de ser um conceito estático, é uma construção dinâmica que se manifesta nas interações sociais e culturais. Munanga (1994) ressalta a dualidade da identidade, que se desdobra entre a autodefinição e a identidade atribuída, ambas fundamentais para a coesão e proteção dos grupos sociais:

A identidade é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico, sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio. A definição de si (autodefinição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos, etc. (MUNANGA, 1994: 177-178).

D'Adesky (2001), complementa essa visão ao destacar que a construção da identidade é um processo interativo, no qual o reconhecimento dos outros desempenha um papel essencial. Nesse sentido, a identidade negra surge como um processo complexo, influenciado por relações familiares, educacionais e sociais.

Diante disso, a construção da identidade negra envolve tanto dimensões pessoais quanto sociais, inseparáveis e interativas na construção da vida em sociedade (GOMES, 2005). O sujeito negro é constituído por múltiplas identidades, que se manifestam em diferentes contextos, instituições e grupos sociais — ao reconhecer a identidade, automaticamente se estabelece um sentido de pertencimento a um grupo social específico. Dessa forma, entende-se que essa construção gradual ocorre através das relações interpessoais, afetividades e visões de mundo (GOMES, 2005). Segundo Gomes (2005), a identidade é moldada durante o percurso escolar, destacando a responsabilidade social e educativa da escola em compreendê-la em toda sua complexidade.

Aníbal Quijano (2005), aponta para a interseção entre conhecimento, poder e colonialismo ao longo da história. Quijano (2005) sugere que diferentes tipos de conhecimento – culturais, territoriais, ambientais e os conhecimentos teóricos e empíricos (QUIJANO, 2005, s.p) – foram utilizados como instrumentos de dominação por aqueles que detêm o controle sobre os meios de produção, limitando “estruturas e grupos impondo regras de legitimação” (QUIJANO, 2005, s.p). Sendo assim, Quijano (2005) argumenta que o colonialismo não é apenas uma questão de dominação política ou econômica, mas também uma questão epistêmica, que envolve a imposição de certos paradigmas de conhecimento sobre outros.

Costa (2023) aborda a maneira violenta pela qual a população negra foi inserida no Brasil colônia. A escravização não se limitava apenas à exploração física do trabalho, mas também envolvia a sua forma “violenta e desumana, via a escravização de corpos, mentes, saberes e conhecimentos africanos” (COSTA, 2023, p. 152). A brutalidade não pode ser entendida isoladamente, ela está intrinsecamente ligada à construção da hegemonia dominante, ou seja, para Quijano (2005) essa hegemonia foi estabelecida através da

usurpação de direitos e vidas humanas “com a imposição do trabalho escravo que originam por disputas territoriais, econômicas, religiosas e culturais” (QUIJANO, 2005, s.p).

A colonialidade do saber influencia, assim, naquilo que Mauro Cezar Coelho e Wilma de Nazaré Baía Coelho (2013) explicitam: a carência de abordagens historiográficas acerca da história da África e da cultura afro-brasileira. Ao trabalhar com falas de alunos da rede pública de ensino sobre suas percepções em relação à história e cultura da África, Coelho e Coelho (2013) demonstram que o continente africano é caracterizado como "o lugar da miséria, da natureza, da doença e da dificuldade" (M. COELHO; W. COELHO, 2013, p. 93). Isso se dá pela ausência de intervenções didáticas que abordem a temática africana na Escola" (M. COELHO; W. COELHO, 2013, p. 93), especialmente após a implementação da Lei nº 10.639/03.

Coelho e Coelho (2013) destacam que a inclusão dessa temática se deu somente a partir do fim do regime militar e redemocratização, em um processo possível apenas por conta da participação ativa do movimento negro para que a lei passasse a ser vigente:

Os movimentos sociais negros propuseram alterações na educação ofertada. Por meio de sua atuação, apontou-se que a Escola e seus instrumentos, o discurso docente, o currículo escolar, os seus procedimentos, a literatura didática - reproduzem preconceitos e estratégias discriminatórias sem atentarem para os desdobramentos maléficos nos processos de formação de crianças e adolescentes. (M. COELHO; W. COELHO, 2013, p. 95-96)

Além disso, os autores afirmam que a legislação representa uma mudança na orientação das políticas educacionais, uma vez que não surgiu internamente no sistema educacional, como no Ministério e nas Secretarias de Educação estaduais e municipais, mas foi resultado da demanda da sociedade civil organizada (M. COELHO; W. COELHO, 2013).

Nesse sentido, os autores destacam que a inclusão dos conteúdos de História da África, História e Cultura Afro-brasileira e História dos Povos Indígenas representa um fato novo que rompe com a narrativa tradicional, a qual colocava a Europa como o centro de nossa história e principal herança. Essa mudança reconhece e contrasta com a visão anterior, que atribuía à população negra papéis secundários e simbólicos. Assim, entende-se que o ensino de história está associado ao desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para a formação de um sujeito crítico (M. COELHO; W. COELHO, 2013, p. 96-100).

Até aqui, busquei identificar a crítica compartilhada por diversos autores à forma como a história do Brasil tem sido narrada. Hartman (2021) e Santos (2022) destacam a

negligência histórica e o silenciamento das narrativas de brutalidade e exploração que sustentaram economicamente a escravidão. Essa exploração não apenas enriqueceu as elites coloniais, mas também estabeleceu estruturas de poder e desigualdade racial persistentes até os dias atuais. Além disso, outros autores desafiam a visão da democracia racial, evidenciando como mitos e estereótipos têm invisibilizado as verdadeiras dinâmicas do racismo no país (NASCIMENTO, 1978; CARNEIRO, 2019; FERNANDES, 1965).

A importância do estudo das africanidades, conforme proposto por Silva (2005) e Costa (2023), emerge como uma resposta necessária a uma narrativa historicamente marginalizada. A epistemologia negra não busca apenas integrar conhecimentos historicamente suprimidos, mas também confrontar paradigmas educacionais que perpetuam o racismo. Promover uma educação que valorize as contribuições culturais, históricas e sociais africanas não se limita apenas a conteúdos curriculares específicos, mas demanda uma transformação profunda nas práticas pedagógicas.

Além da revisão crítica da história oficial e da promoção da educação antirracista, é essencial considerar os desafios na implementação de políticas inclusivas no sistema educacional brasileiro. A inclusão de conteúdos sobre africanidades e história da escravidão não foi um processo natural, mas sim resultado de pressões e mobilizações sociais (Coelho e Coelho, 2013). Contudo, persistem lacunas significativas na abordagem pedagógica, refletidas nas percepções estigmatizadas e distorcidas da África entre os estudantes das escolas públicas. Assim, percebo que superar esses obstáculos requer não apenas uma reforma curricular, mas também um compromisso contínuo com práticas educacionais que promovam a valorização das culturas afro-brasileiras e a desconstrução de estereótipos arraigados, contribuindo assim para uma transformação mais profunda no ensino brasileiro.

Ao me debruçar sobre o ensino da história africana e afro-brasileira, foi necessário questionar não apenas as narrativas predominantes, mas também os legados do colonialismo que moldaram a subjetividade coletiva. Essa reflexão não só desloca o foco das tradicionais narrativas econômicas, onde a população negra é frequentemente reduzida à mera mão-de-obra, mas também destaca a centralidade da diferenciação racial colonial na configuração do próprio capitalismo.

Neste contexto, propostas educacionais alternativas oferecem uma abordagem importante para o ensino da história econômica dentro das escolas. Ao considerar o estudo de Priscila Ferreira (2022) sobre economia social negra, sua abordagem oferece uma contribuição significativa para o ensino sobre novas formas de economia nas escolas. A autora mostra como as comunidades negras enfrentam injustiças econômicas e

marginalização, propondo a economia social como uma alternativa insurrecional ao capitalismo tradicional.

## **CAPITALISMO RACIAL E FORMAS INSURRECIONAIS DE ECONOMIA**

Ao aproximar diversos intelectuais, tentei ecoar o pensamento crítico negro sobre a formação social brasileira, que busca conceituar a complexidade da branquitude e a sua influência na construção de narrativas históricas em ambientes escolares. Este diálogo abarca não apenas o ensino de história africana e afro-brasileira, mas também questiona os legados do colonialismo e suas implicações na subjetividade. Além disso, essa abordagem conduz a uma análise crítica que desloca o foco das tradicionais narrativas sobre os ciclos econômicos brasileiros, em que a população negra aparece apenas como mão-de-obra, para a centralidade da diferenciação racial e colonial no próprio desenvolvimento do capitalismo.

Cedric Robinson (2000) refere-se ao “capitalismo racial” como o caráter não objetivo do capitalismo, cujas origens são anteriores ao comércio transatlântico de escravos, e sustentou e sobredeterminou as dimensões materiais e as relações de poder que surgiram através do desenvolvimento do capitalismo global. Dessa forma, o autor concebe o capitalismo como um regime concretamente existente, indo além da visão convencional que o trata simplesmente como um modo de produção, conceito ou ideia abstrata. Para Robinson (2000), o capitalismo está intrinsecamente ligado ao que ele denomina de "capitalismo racial", ou seja, para o autor “a desumanização capitalista tinha (e continuava tendo) fundo racial” (ROBINSON , 2000, p. 4). Nesse sentido, em relação a esse conceito, o autor afirma que:

A força motriz do capitalismo racial não foi a mão invisível do mercado, mas sim o punho visível da violência sancionada pelo estado, sendo esse o motivo pelo qual o manifesto contextualiza os constantes processos de extração, desapropriação e subjugação como uma "guerra às pessoas negras". (ROBINSON, 2000, p. 13-14)

Robinson (2000) descreve que nos últimos cinco séculos, as trajetórias dos povos africanos foram moldadas devido às relações econômicas e políticas com potências europeias. Nesse sentido, “devido à natureza dessas relações entre africanos e europeus, tanto a civilização ocidental quanto as culturas dos povos africanos foram cada vez mais distorcidas e pervertidas à medida que passavam os anos” (ROBINSON, 2000, p. 196).

O autor acredita que uma das consequências mais marcantes desse período foi a diáspora forçada da população negra, destinada à servidão nas colônias do Novo Mundo.

Como destacado por Robinson (2000), “a mão de obra escrava no Novo Mundo, como observamos nas sociedades pré-capitalistas da Europa, era um elemento inextricável do desenvolvimento material, comercial e capital que ali ocorria” (ROBINSON, 2000, p. 214). Sendo assim, entende-se que esse processo não apenas impulsionou a economia colonial, mas também redefiniu as relações entre continentes. Diante desse momento histórico, a criação do negro, tornou-se a “ficção de um burro de carga estúpido, adequado apenas para a escravidão, [que] estava intimamente associada às necessidades econômicas, técnicas e financeiras do desenvolvimento ocidental a partir do século XVI em diante” (ROBINSON, 2000, p. 215).

A proposta de Lélia Gonzalez (2020) de olhar para como experiências de violência deram origem à insurreição política de comunidades negras diaspóricas, uma vez que foram levadas para as Américas não apenas como corpos sem saberes para a manutenção do modo de produção capitalista, nos ajuda a construir narrativas que partem de sistemas ontológicos advindos de diversos cantos do continente africano que desencadearam uma dinâmica complexa e frequentemente insurrecional (ROBINSON, 1983; MAFEJE, 1991). Tal abordagem possibilita pensar o ensino da história econômica do Brasil a partir de outras experiências e narrativas. González (2020) nos ajuda a entender a longa tradição de resiliência de comunidades periféricas urbanas que se vale de uma episteme negra na mobilização contra a objetificação, a exploração do trabalho, a remoção forçada e a exploração intelectual, como se vê em trabalhos de geografia negra de Priscila Ferreira (2022), Caroline Hossein (2018) e Jessica Nembhard (2014), em que tal episteme aparece como práticas historicamente insurrecionais. Tal movimento analítico, que vem marcando o debate sobre paisagens econômicas tanto na geografia quanto na antropologia econômica (PERIN; MORAWSKA, 2024), busca descentralizar narrativas sobre a economia.

Priscila Ferreira (2022) aborda a importância de considerar as identidades culturais das comunidades negras ao discutir questões econômicas e sociais. A autora destaca como essas comunidades enfrentam injustiças econômicas e são frequentemente marginalizadas em diferentes partes do mundo (FERREIRA, 2022). Além disso, argumenta que é fundamental desafiar as narrativas dominantes e os discursos políticos predominantes que muitas vezes escondem as experiências e desafios enfrentados por essa parcela da população.

Ferreira (2022) critica formas de opressão e exploração estatais, defendendo uma abordagem ativista ao conceituar a economia social negra para destacar as dificuldades socioeconômicas enfrentadas pela comunidade negra (FERREIRA, 2022). Ela observa que o Movimento da Economia Solidária (MSE) no Rio de Janeiro, por exemplo, muitas vezes foca no centrismo político, o que negligencia questões de poder racial e desigualdades espaciais,

resultando na desmobilização das bases, especialmente das trabalhadoras negras marginalizadas.

Essa abordagem da autora se relaciona com os autores apresentados anteriormente, como Cedric Robinson (2000), ao destacar a interseção entre raça, economia e poder político. Assim como Robinson (2000) discutiu o capitalismo racial, Ferreira (2022) examina como as estruturas econômicas reproduzem e perpetuam a marginalização racial. Ao criticar a falta de representação e reconhecimento das tradições econômicas negras no MSE, ela ecoa a preocupação de Robinson (2000) sobre a centralidade da diferenciação racial na dinâmica capitalista.

A proposta de Gonzalez (2020) também se relaciona com a abordagem de Ferreira (2022) ao enfatizar a importância de compreender não apenas as dimensões econômicas, mas também ontológicas e políticas das experiências de opressão enfrentadas pelas comunidades negras. Da mesma forma, Ferreira (2022) destaca a necessidade de uma abordagem holística que deve levar em consideração as identidades culturais e as formas de resistência das comunidades negras ao discutir questões econômicas e sociais.

Além disso, assim como Gonzalez (2020), a autora critica as estruturas estabelecidas que marginalizam as comunidades negras e destaca a importância de uma abordagem ativista que desafie essas estruturas e promova mudanças substanciais. Ambas as autoras estão preocupadas em ampliar a compreensão das formas pelas quais as comunidades negras resistem à opressão e constroem alternativas políticas e econômicas.

Ferreira (2022) situa a marginalização econômica racial de não brancos no contexto histórico das comunidades africanas pré-europeias. Ela interpreta o surgimento do desenvolvimento cooperativo e da economia social negra como um avanço em direção a uma economia pós-capitalista. De acordo com Petter Utting (2015), conforme citado por Ferreira (2022), a “economia social é uma variante do liberalismo embutido” (FERREIRA, 2022, p. 231) e além disso é um modo de aceitar:

a realidade da hegemonia do capitalismo e as regras do jogo, procurando expandir o espaço econômico onde organizações e empresas centradas nas pessoas possam incorporar iniciativas econômicas para contrariar os efeitos perversos do "business as usual capitalista". (FERREIRA, 2022, p. 231, tradução minha)

Essas discussões contribuem significativamente para o ensino de história econômica no Brasil, pois proporcionam uma perspectiva crítica que desafia as narrativas tradicionais. Ao integrar o conceito de capitalismo racial (ROBINSON, 2000), os educadores podem explorar como a diferenciação racial não apenas influenciou, mas foi central para o desenvolvimento econômico no Brasil. Isso desloca o foco das narrativas tradicionais que

negligenciam ou marginalizam o papel das populações negras, muitas vezes reduzidas, como mencionei anteriormente, a meros agentes de mão-de-obra.

Além disso, autoras como Gonzalez (2020) e Ferreira (2022) ampliam essa perspectiva ao destacar as experiências de resistência e insurreição econômica das comunidades negras. Ao abordar como as comunidades negras diaspóricas desenvolveram formas alternativas de organização econômica em resposta à opressão do estado, proporcionam uma compreensão mais holística das dinâmicas econômicas históricas que são narradas em todo o processo de aprendizagem nas escolas e que moldaram o Brasil.

Integrar o conceito de capitalismo racial ao ensino da história econômica do Brasil permite uma abordagem interdisciplinar, conectando aspectos históricos, sociais e econômicos, fazendo com que a partir dos discursos pedagógicos os estudantes possam compreender como as estruturas econômicas são e sempre foram moldadas pelas estruturas de poder, desde o período colonial tendo suas consequências refletidas até hoje. Dessa forma, a discussão sobre formas insurrecionais de economia, além de documentar a resistência histórica das comunidades negras, também faria com que os estudantes considerassem como essas formas de resistência podem caracterizar novas práticas econômicas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Procurei aqui fazer uma investigação sobre o ensino da história econômica no Brasil a partir de uma discussão bibliográfica, passando pelo Brasil Colonial e Brasil Império, a fim de ampliar a compreensão sobre o desenvolvimento econômico do país através de uma perspectiva crítica. Essa revisão bibliográfica evidenciou como as narrativas dominantes apagam a participação e a contribuição das populações africanas e afro-brasileiras, frequentemente relegando-as apenas ao papel de agentes de mão de obra.

Ficou claro ao longo da pesquisa que o ensino sobre a formação da sociedade brasileira ainda enfrenta desafios significativos para abordar de maneira crítica a história e a cultura da população negra. Apesar da legislação que exige a inclusão dessas discussões, a literatura mostra que narrativas já pré-estabelecidas nas escolas frequentemente negligenciam ou distorcem sua verdadeira história. A análise dos ciclos econômicos do Brasil - pau-brasil, cana-de-açúcar, ouro e café - revelam como esses períodos foram profundamente influenciados pela exploração econômica e pelo tráfico transatlântico de pessoas

escravizadas, moldando de forma intensa a estrutura social do país e sendo o principal ciclo da economia colonial e imperial.

Um ponto crucial que foi encontrado na bibliografia é a forma como a história e a cultura dos povos africanos e afro-brasileiros são narradas, o que contribui para uma visão limitada e parcial da formação da sociedade brasileira. Tal visão ignora suas significativas contribuições, além de reforçar micro agressões e a construção de uma identidade mitológica que marginaliza e exclui.

Nesse contexto, minha pesquisa propôs uma abordagem crítica e interdisciplinar para o ensino da história econômica brasileira, conectando aspectos históricos, sociais e econômicos. Essa abordagem oferece novas perspectivas sobre formas de pensar contra-narrativas sobre os ciclos econômicos no Brasil, destacando também a importância de se contar outras histórias, bem como reconhecer as resistências das comunidades negras diaspóricas.

Ao longo da minha trajetória, tanto como aluno quanto como estagiário, passei a pensar em formas de traduzir essas discussões em práticas pedagógicas que dialoguem diretamente com a realidade dos estudantes. Uma sugestão prática para tornar esses debates mais acessíveis em sala de aula é a utilização de diferentes linguagens midiáticas. O Projeto Querino, por exemplo, ao utilizar o formato de podcast, promove conteúdos sobre a história do Brasil de maneira acessível, alcançando um público mais amplo, muitas vezes fora do ambiente acadêmico. A inclusão de podcasts como ferramenta pedagógica não só facilita o acesso à informação, como também desperta o interesse dos alunos.

Outra estratégia seria a criação de projetos interdisciplinares que conectem a história econômica com a cultura local, como feiras temáticas, debates em grupo e até a produção de conteúdos audiovisuais pelos próprios alunos, ressaltando a contribuição negra na formação econômica e social do Brasil. Por fim, é fundamental que essas práticas pedagógicas estejam alinhadas com a formação continuada dos professores, que precisam estar preparados e munidos de ferramentas teóricas e metodológicas para abordar o tema em sala de aula, contribuindo assim para a descentralização das narrativas históricas na educação.

Sendo assim, valorizar a história e a cultura da população africana e afro-brasileira e reconhecer as resistências históricas das comunidades negras diaspóricas contribui significativamente para a construção de um ensino que promova contra-narrativas e estimule reflexões profundas acerca da formação da sociedade brasileira, confrontando paradigmas educacionais que perpetuam o racismo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. África, números do tráfico atlântico. In: Lilia M. Schwarcz e Flávio Gomes. **Dicionário da Escravidão e Liberdade**. Companhia das Letras. São Paulo. 2018. p. 57-63.

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. A geografia, a África e os negros brasileiros. In: MUNANGA, Kabengele. (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade), 2005. p.173-184.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Psicologia social do racismo - estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SECAD; SEPPPIR; INEP, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

CARNEIRO, Edison. **Ladinos e crioulos: estudos sobre o negro no Brasil**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2019.

CARNEIRO, Sueli. O mito da democracia racial. In: LAMOUNIER, Bolívar (Org.). **Brasil & África do Sul: uma comparação**. São Paulo: Editora Sumaré: Idesp, 1996, p. 215-228.

CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. (Org.). Psicologia Social do Racismo. in: **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. 3. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. "**Jogando verde e colhendo maduro**": historiografia e saber histórico escola no ensino de história da África e da cultura Afro-brasileira. In: Revista Territórios & Fronteiras. 2013.

COSTA, Kênia Gonçalves. **O contexto educacional e racial brasileiro até a lei 10639/2003**. In: Revista da ABPN. v. 15 nº Edição Especial. 2023. p. 151-173.

D'ADESKY, Jacques. **Racismos e anti-racismos no Brasil. Pluralismo étnico e multiculturalismo**. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 3 ed. São Paulo: Dominus, 1965.

FERREIRA, Priscila. Racial capitalism and epistemic injustice: Blindspots in the theory and practice of solidarity economy in Brazil. **Geoforum**, v. 132, p. 229-237, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.geoforum.2021.04.020>. Acesso em: 15 jan. 2023.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala. Formação da Família Brasileira sob o Regime de Economia Patriarcal**. 10ª ed. Rio de Janeiro. 1961.

FURTADO, Celso. **O mito do desenvolvimento econômico**. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

GLEASON, Philip. **Identifying identity: a semantic history**. The journal of American history. p. 910-931, 1980.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns Termos E Conceitos Presentes No Debate Sobre Relações Raciais no Brasil**: uma breve discussão. História. Coleção para todos. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília. Ministério da Educação. 2005.

GONZALEZ, Lélia. **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano**: Ensaios, Intervenções e Diálogos. Rio Janeiro: Zahar, 2020.

HARTMAN, Saidiya. **Perder a mãe: uma jornada pela rota atlântica da escravidão**. Trad. José Luiz Pereira da Costa. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

HOSSEIN, Caroline (Org.). **The Black Social Economy in the Americas**: Exploring Diverse Community-Based Markets. Nova York: Palgrave Macmillan, 2018.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MAFEJE, Archie. **The Theory and Ethnography of African Social Formations**. The Case of the Interlacustrine Kingdoms. Londres: Codesria Book Series, 1991.

MINTZ, Sidney. **Sweetness and Power**: the place of sugar in Modern History. Nova York: Penguin, 1985.

MUNANGA, Kabengele. Conceito e História da mestiçagem. In: MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. Identidade nacional *versus* identidade negra. Petrópolis: Editora Vozes. 1999, p. 17-49.

MUNANGA, Kabengele. **Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil**. In: SPINK, Mary Jane Paris (Org.) A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar. São Paulo: Cortez, 1994, p. 177-187.

NASCIMENTO, Abdias do. “O branqueamento da raça: uma estratégia de genocídio”. In: NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro no Brasil**, processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra S.A, 1978. p. 69-77.

NEMBHARD, Jessica G. **Collective courage: A history of African American cooperative economic thought and practice**. State College: Penn State Press, 2014.

NOBLES, W. Wade. Sakhu Sheti: retomando e reapropriando em foco psicológico afrocentrado. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009.

PERIN; Vanessa; MORAWSKA, Catarina. **Insurreições narrativas na economia**. Revista Paisagens Econômicas, v. 1. n. 1, 2024, no prelo.

PEREIRA, Carlos Alberto; HOLLANDA, Heloísa B. de. Patrulhas Ideológicas Marca Reg. Arte e engajamento em debate. São Paulo: Brasiliense, 1980. p. 172.

PESSOA, Thiago Campos. **O Império dos Souza Breves nos Oitocentos: política e escravidão nas trajetórias dos Comendadores José e Joaquim de Souza Breves**. 2010. Dissertação (Mestrado em História) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

PESSOA, Thiago Campos. O Universo Escravista no Império dos Souza Breves: a família Breves e o tráfico ilegal de africanos. In: ANPUH – **Simpósio Nacional De História XXV**, 2009, Fortaleza. Anais. Fortaleza: ANPUH, p. 1-11. Disponível em: [https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548772005\\_4526b38f15cd31bb9c4835feb28e800c.pdf](https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548772005_4526b38f15cd31bb9c4835feb28e800c.pdf). Acesso em: 14 de setembro de 2023.

PROJETO QUERINO, a grande aposta: os esqueletos no armário da Independência do Brasil. Narração de: Tiago Rogero. Quinta da Boa Vista: **Rádio Novelo**, 6 de agosto de 2022. Transcrição disponível em: <https://projetoquerino.com.br/podcast-item/a-grade-aposta/>. Acesso em: 17 jun. 2024.

QUERINO, Manuel. **O COLONO PRETO COMO FATOR DA CIVILIZAÇÃO BRASILEIRA**. In: Cadernos do Mundo Inteiro. Jundiaí, SP: Coleção acervo brasileiro. 2018. Texto disponível em: <https://cadernosdomundointeiro.com.br/pdf/O-colono-preto-como-fator-da-civilizacao-brasileira-2a-edicao-Cadernos-do-Mundo-Inteiro.pdf>. Acesso em 2 de jul de 2024, às 22:59.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER. LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas.** Buenos Aires: CLACSO, Conselho Latinoamericano de Ciencias Sociales. 2005.

RATTS, Alex; RIOS, Flávia. **Lélia Gonzalez: retratos do Brasil negro.** 5. ed. São Paulo: Selo Negro. 2021.

ROBINSON, Cedric. **Black Marxism: The Making of the Black Radical Tradition.** Londres: Zed, 1983.

ROCHA, José Geraldo da. **Teologia e Negritude.** Santa Maria, Pallotti, 1998.

SANTOS, Tamires Cristina dos. **Etnografia de uma lei: o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena.** 2019. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

SANTOS, Ynaê Lopes dos. **Racismo brasileiro: uma história da formação do país.** São Paulo: Todavia, 2022.

SCHENETZIER, Roseli Pacheco. **Do Ensino como Transmissão para um Ensino como Mudança Conceitual nos Alunos: um processo (e um desafio) para a formação de professores de Química,** Cadernos da ANPED. 1994.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Maria Murgel. **Brasil: uma biografia.** . São Paulo: Companhia das Letras. 2015.

SCHWARCZ, Lilia. Introdução. In: Schwarcz, Lilia. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – entre 1870-1930.** São Paulo: Companhia das Letras, 1993, p. 23-42.

SILVA, Claudilene Maria da. **Práticas Pedagógicas de Valorização da Identidade, da Memória e da Cultura Negras: a volta inversa na árvore do esquecimento e nas práticas de branqueamento.** Recife. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras.** In: MUNANGA, Kabengele. (org.). Superando o racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade), 2005. p. 155-172.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. CNE Relatório de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. **Portal Geledés,** São Carlos, 9 de abril. 2009. Disponível em:

<https://www.geledes.org.br/cne-relatorio-de-petronilha-beatriz-goncalves-e-silva/>. Acesso em: 25 de outubro de 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

Utting, Petter. **Social and Solidarity Economy: Beyond the fringe**. Zed Books, London. 2015.