

**Dossiê Ensino de História****Branquitude e eurocentrismo na História escolar: desafios e possibilidades na construção de um currículo antirracista no Brasil**

*Whiteness and Eurocentrism in school history: challenges and possibilities in building an anti-racist curriculum in Brazil*

Matheus Goulart Tanhote,<sup>1</sup> UFPel

**Resumo**

O artigo propõe uma análise crítica da configuração do ensino no Brasil, com ênfase nos processos de naturalização da branquitude e do eurocentrismo como referenciais epistemológicos centrais. Examina-se a forma como tais paradigmas, consolidados ao longo da formação do sistema educacional, sustentam hierarquias raciais e contribuem para a invisibilização das trajetórias e contribuições de populações negras. A partir da promulgação da Lei 10.639/03, discute-se o caráter conflituoso da implementação de políticas públicas voltadas à valorização da história e cultura afro-brasileira, evidenciando limites, resistências institucionais e possibilidades de superação. Por meio de revisão bibliográfica, o estudo busca problematizar as dinâmicas de poder que orientam a seleção e legitimação dos conteúdos escolares, apontando caminhos para a constituição de um currículo efetivamente antirracista e decolonial.

**Palavras-chave:** Branquitude; Eurocentrismo; Currículo; Educação antirracista.

**Abstract**

The article proposes a critical analysis of the configuration of education in Brazil, with an emphasis on the processes of naturalization of whiteness and Eurocentrism as central epistemological references. It examines how these paradigms, consolidated throughout the formation of the educational system, sustain racial hierarchies and contribute to the invisibility of the trajectories and contributions of black populations. Based on the enactment of Law 10.639/03, it discusses the conflicting nature of the implementation of public policies aimed at valuing Afro-Brazilian history and culture, highlighting limitations, institutional resistance, and possibilities for overcoming them. Through a literature review, the study seeks to problematize the power dynamics that guide the selection and legitimization of school content, pointing to ways to build an effectively anti-racist and decolonial curriculum.

**Keywords:** Whiteness; Eurocentrism; Curriculum; Anti-racist education.

**Introdução**

Inicialmente, a forma como os conteúdos escolares são organizados reflete disputas históricas, políticas e ideológicas em torno do conhecimento que deve ser ensinado nas escolas. No caso do ensino de História no Brasil, observa-se uma forte presença de um

---

<sup>1</sup> Licenciado em História pela Universidade Federal de Pelotas. Mestrando em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pelotas. E-mail: mgoulart930@gmail.com.

currículo baseado em uma perspectiva eurocêntrica, que centraliza a história europeia como modelo de civilização e desenvolvimento, em detrimento das histórias de povos africanos, indígenas e afro-brasileiros. Assim, Castro-Gómez (2005) aponta que a construção das ciências humanas no século XVIII, baseada na oposição feita pelos filósofos iluministas entre os bárbaros e os civilizados, é a base para disciplinas como a sociologia e a antropologia, além de servir como aparato para a afirmação do projeto imperial e civilizatório. Essa escolha não é neutra, pois ela sustenta uma lógica de apagamento e inferiorização de outras culturas, consolidando uma narrativa que favorece determinados grupos sociais e marginaliza outros.

Com isso, o conhecimento produzido na Europa seria capaz de exercer um juízo de valor sobre todos os conhecimentos, sendo o único capaz de afirmar-se a partir do ponto zero. Nesse contexto, há uma força que atua como uma estrutura de poder, o que é considerado legítimo como saber científico, o que Grosfoguel (2007) aponta ao dizer que se cria a ideia de que somente o homem branco é capaz de produzir conhecimentos, por meio de uma violência sistemática exercida pela modernidade sobre outras formas de produzir conhecimentos, imagens, símbolos e modos de significação. Historicamente, o conhecimento que é produzido pelos grupos não brancos só é relevante quando pode ser utilizado como matéria-prima. A permanência dessa lógica permanece no currículo escolar e nos materiais didáticos, contribuindo para as desigualdades raciais dentro da escola e para a reprodução de silenciamentos históricos.

Analisando essa lógica branca e a sua manutenção nos mais variados espaços, podemos afirmar que as políticas afirmativas no Brasil foram de suma importância, mas, embora a Lei 10.639/03 tenha representado um avanço importante ao tornar obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, sua implementação tem sido marcada por desafios, resistências e interpretações que muitas vezes mantêm o eurocentrismo como referência principal. Com isso, os movimentos sociais são espaços importantes para que emergjam subjetividades, identidades coletivas em uma perspectiva afirmativa e com base na solidariedade, e, nessa lógica, surge uma busca pela reflexão crítica da sociedade em busca da liberdade, uma construção democrática, na qual “são construídos processos autônomos em que o principal é a resistência e os esquemas políticos, sociais, culturais e econômicos transcendem a relação de dominação e subordinação” (Ribeiro, 2018, p. 56).

Este artigo tem como objetivo analisar de que maneira a branquitude e o eurocentrismo continuam a estruturar o ensino no Brasil, mesmo após as mudanças legais implementadas nas últimas décadas. Pretende-se, ainda, problematizar os limites e as possibilidades da construção de um currículo que valorize a diversidade étnico-racial,

reconheça diferentes formas de produção do conhecimento e contribua para uma educação comprometida com o enfrentamento do racismo. A partir de uma revisão bibliográfica, articulada à análise crítica de questões curriculares, discute-se caminhos e estratégias para a implementação de práticas pedagógicas mais plurais, para que ocorram metodologias antirracistas no contexto educacional brasileiro.

### **O Currículo de História e a Centralidade da Europa**

Assim, ao pontuarmos o contexto de eurocentrismo e apagamento cultural e histórico, concluímos que:

As sociedades humanas foram sendo erguidas, século após século, sobre as ruínas da segregação - social, racial, cultural, econômica, religiosa e política -, que sempre desembocaram em antagonismos profundos, complexos e letais. Uma breve visão global da história da civilização humana será suficiente para determinar como essas sociedades foram erguidas com base no ‘genocídio cultural’. A história da humanidade foi escrita (e, para muitos, continua a sê-lo) com sangue, suor e lágrimas (Paraskeva, 2007, p. 13).

Reconhecendo esse processo de barbárie, é possível perceber que o ensino, por meio do currículo, reproduziu essa lógica configurando-se como uma coordenada com rígidas prescrições. A história desse aparato nos remete a Goodson (2008), que aponta a primeira ocorrência da palavra curriculum em 1633, na Universidade de Glasgow, na Escócia. O termo surge associado a uma sequência de escolarização e suas origens. Nessa perspectiva, o autor destaca que o currículo emerge dentro de uma lógica de controle, disciplina e diferenciação em relação a outros modelos. Dessa forma, na prática, o currículo escolar tornou-se ao longo de sua trajetória junto da história da educação uma prescrição, que determina o que deve acontecer e ser ensinado em sala de aula.

Nesse sentido, Ribeiro (2018) afirma que o currículo é o conjunto de práticas, métodos, modelos e saberes selecionados para constituir a prática educativa. Além disso, o currículo possui uma história, sendo construído socialmente e produzido em um determinado contexto e que não é neutro, tampouco desvinculado das relações de poder e das intenções de determinados grupos sociais. Por meio dele, traduzem-se concepções sobre a realidade junto a educação. Assim, o currículo pode ser compreendido como um artefato social e cultural que produz e reformula identidades, representações e concepções acerca do mundo. Por fim, quando conceitos e perspectivas econômicas e científicas são adotados como universais, eles explicam a realidade, por meio de “proposições normativas que definem o dever ser para todos os povos do planeta” (Lander, 2005, p. 13).

De forma mais complexa, o currículo deve ser compreendido dentro de um amplo espectro de determinações sociais e sistemas históricos. A formação dos currículos escolares brasileiros esteve profundamente vinculada aos processos de constituição do Estado nacional. Como ressalta Ribeiro (2018, p. 65): “o início da pedagogia tradicional no Brasil data-se de 1549, com a chegada dos jesuítas e o consequente monopólio da vertente religiosa até 1759”. Essa educação implantada no Brasil teve como base o apagamento cultural, orientando-se para que as populações originárias assimilassem a cultura dos colonizadores.

Especialmente a partir do século XIX, com a Proclamação da Independência e a elaboração da Constituição, houve o reconhecimento da importância de uma legislação educacional para formalização de concepções. Nesse período, o objetivo da educação consistia em “ler, escrever, as quatro operações aritméticas, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática da língua nacional, os princípios de moral cristã e doutrina da religião católica e apostólica romana” (Saviani, 2008, p. 126). Ao longo das primeiras décadas da República, as escolas brasileiras assumiram papel central na difusão de valores nacionalistas, promovendo eventos e símbolos que consolidassem o sentimento de unidade nacional.

A presença da história europeia no currículo escolar não se limitava a uma função meramente informativa ou cultural, mas cumpria o papel de impor padrões culturais a serem reproduzidos. No entanto, Domingues (2008) destaca que a abolição da escravidão e a Proclamação da República foram eventos cruciais para os sujeitos negros, pois a partir desses marcos históricos, iniciaram-se as lutas por cidadania plena. Esses sujeitos passaram a reivindicar a educação como instrumento fundamental para superar o analfabetismo negro e garantir a inserção no mercado de trabalho. A educação ao final do século XIX se caracterizava pela “a) ênfase em disciplinas literárias e acadêmicas; b) enciclopedismo; e c) divisão entre trabalho intelectual e manual” (Moreira, 1990, p. 85). Nesse contexto, a história escolar foi estruturada a partir de uma matriz que dava à experiência europeia o estatuto de referência civilizatória, estabelecendo hierarquias culturais que perduram até os dias atuais. Essa orientação curricular atendia a interesses políticos e ideológicos que associavam a ideia de progresso ao modelo europeu, legitimando, a marginalização das narrativas históricas dos demais grupos.

Já no século XX, Ribeiro (2018) aponta que, ao final do século XIX, ocorreram reformas no ensino que buscavam a implementação de métodos intuitivos e a valorização da sensibilidade do aluno, marcando a presença dos pioneiros da Escola Nova nos estados brasileiros. Conforme destaca autora, “a adesão aos ideais escolanovistas por grande número

de intelectuais e educadores também se alinhou com as transformações sociais da crescente urbanização e industrialização” (Ribeiro, 2018, p. 73). Nessa pedagogia, o cenário educacional passou por significativas transformações ao longo do século XX, como a reforma de Francisco Campos (1931) e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961. Contudo, o repertório europeu permaneceu hegemônico no currículo nacional.

Essa configuração curricular foi ainda reforçada pelo processo de modernização conservadora durante a Ditadura Militar, período no qual se consolidou uma concepção de história nacional pautada na unidade cultural e na suposta democracia racial. Assim, Bernardino (2002) afirma que o mito da democracia racial e o ideal de branqueamento tiveram uma leitura popular, é adotada pela maioria dos brasileiros ao longo do país, o que denominávamos de Brasil se imaginou a partir destes ideais, que se apresentava através de uma desvalorização da estética negra e, a valorização da estética branca.

Nesse contexto ao nos referirmos ao campo educacional neste período, Saviani (2008) denomina esse período como o do “neotecnicismo”, que, a partir da década de 1990, buscou um controle pedagógico orientado para resultados, por meio da avaliação sistemática destinada a garantir eficiência e produtividade. Nesse processo, as avaliações de âmbito nacional ganharam destaque, definindo quais conteúdos e áreas disciplinares deveriam receber prioridade no ensino formal. Como resultado, temas como a História da África foram raramente tratados de forma sistemática, restringindo-se a menções geralmente relacionadas à escravidão.

O conceito de eurocentrismo, nesse sentido, revela-se como mais do que a mera “perspectiva cognitiva dos europeus, ou apenas dos dominantes do capitalismo mundial, mas também do conjunto dos educados sob sua hegemonia” (Quijano, 2010, p. 74). Assim, o eurocentrismo ultrapassa o pensamento europeu, naturalizando divisões sociais e as desigualdades intrínsecas ao capitalismo, a ponto de fazer com que os próprios colonizados internalizem as hierarquias impostas como algo natural. Torna-se possível compreender que a categoria de raça, em conjunto com o capitalismo, atua na estruturação das desigualdades sociais, pois ambos operam como mecanismos fundamentais de divisão social. O eurocentrismo segundo o autor não se configura apenas como um recorte geográfico, mas como um paradigma epistemológico que estabelece hierarquias entre sociedades, temporalidades e modos de viver.

Devemos destacar que a manutenção do poder ocorre justamente pela reprodução de relações sociais que negligenciam a questão racial na organização das hierarquias sociais.

Nesse sentido, Quijano (2010, p. 83) ressalta que: “é necessário reconhecer que todo fenômeno histórico-social consiste na expressão de uma relação social ou numa malha de relações sociais”. Aplicando essa perspectiva ao ensino de histórias e culturas nas escolas, observa-se que as operações epistêmicas se concretizam na seleção dos conteúdos, os quais frequentemente afirmam a Europa como o berço da racionalidade, da ciência e da cultura ocidental. Essa centralidade manifesta-se de forma particularmente evidente na ênfase conferida a determinados períodos e processos históricos.

Portanto, Gomes (2019) enfatiza que a educação é fruto da luta popular, e que a escola pública se configura como um direito social que acolhe corpos diversos. Diante das transformações educacionais, o currículo e as práticas pedagógicas devem preencher as lacunas presentes no pensamento educacional brasileiro, evitando a hierarquização de conteúdos. Não podendo admitir que educadores deixem que culturas como a Grécia e Roma Antiga ocupem um espaço privilegiado nos currículos, frequentemente apresentadas como as bases centrais para o pensamento filosófico e artístico. De forma igualitária, a Idade Média europeia e o Renascimento são tratados como marcos civilizatórios que teriam influenciado e explicado as sociedades modernas. Em contrapartida, as histórias de civilizações africanas, como os impérios do Mali, Gana, Songhai e o Reino do Congo, quando incluídas, aparecem de modo superficial, sem o mesmo detalhamento ou reconhecimento da sua relevância histórica.

Essa desigualdade epistemológica reforça percepções de inferioridade e contribui para a desvalorização das matrizes culturais afro-brasileiras, reproduzindo a perspectiva cognitiva eurocêntrica e colaborando com a manutenção dos padrões de dominação pelos sujeitos brancos. Na parte curricular temos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que representa um esforço recente de normatização curricular em âmbito nacional, e “em relação às questões Étnico-raciais, o documento retrocede por não apontar meios e metodologias para reconhecer, discutir e tentar erradicar o racismo na sociedade” (De Freitas, 2023, p. 258). Fica claro que embora traga referências à história e cultura africana e afro-brasileira, a BNCC mantém estruturas narrativas que organizam a experiência europeia como eixo articulador do passado ocidental, enquanto as demais histórias aparecem como complementares. Assim, a temática que consta não se propõe a desenvolver habilidades, mas não se preocupa em desenvolver competências que serão levadas para a vida em sociedade, havendo somente um plano e deixando a cargo dos educadores o papel do reconhecimento das diferenças.

A análise dos elementos apresentados evidencia que o eurocentrismo e sua lógica de pensamento não se configuram apenas como heranças do passado, mas como estruturas vivas

que continuam a definir as formas de ensinar e aprender a nossa história e cultura. Compreender essas permanências torna-se, fundamental para a construção de alternativas pedagógicas e curriculares que promovam o reconhecimento da diversidade de experiências históricas e rompam com as lógicas coloniais de apagamento da produção de conhecimento.

### **Branquitude como Estrutura Epistêmica e Política**

A discussão sobre a branquitude no campo das humanidades tem se intensificado nas últimas décadas, sobretudo a partir das contribuições de autoras e autores negros que problematizam a suposta neutralidade dos saberes brancos tomados como referências universais de humanidade e civilização. No contexto escolar, a branquitude opera como uma estrutura de poder simbólico, que se estabelece como um lugar de privilégios compartilhados pelos sujeitos brancos. Nesse sentido, a branquitude constitui-se como sinônimo de opressão e dominação, não podendo, ser concebida como uma identidade racial no mesmo sentido atribuído a outras categorias racializadas.

Segundo Bento (2022), a branquitude deve ser compreendida como um posicionamento que assegura privilégios históricos à população branca e constrói sua experiência a partir desse ponto de vista, funcionando como um denominador a partir do qual as pessoas brancas percebem a si mesmas em um determinado modelo de normalidade. No campo educacional, essa dinâmica se expressa na centralidade dos referenciais eurocêntricos presentes nos currículos e na produção de materiais didáticos. Como aponta a autora, o privilégio branco configura-se como um estado passivo de facilidades que se manifestam na vida dos sujeitos brancos, independentemente de desejarem ou não usufruí-las.

Essa universalização da experiência branca como neutra e objetiva foi nomeada por Bento (2022, p. 121), ao afirmar que: “os pactos narcísicos exigem a cumplicidade silenciosa do conjunto dos membros do grupo racial dominante e que sejam apagados e esquecidos os atos anti-humanitários que seus antepassados praticaram.” Nesse sentido, o conceito de “pacto narcísico da branquitude” designa a existência de um acordo não verbalizado entre os sujeitos brancos para preservar seus lugares de privilégio, ao mesmo tempo em que naturalizam sua posição como dominante em um lugar de conformidade. Esse pacto se manifesta, na resistência à inclusão de outras epistemologias nos currículos escolares e na deslegitimação de saberes oriundos de tradições negras, africanas ou indígenas. Desse modo, produz-se uma lógica de apagamento que concorda com as práticas coloniais e reforça a invisibilização da população negra na sociedade. A branquitude, portanto, é sustentada por um sistema de



fenômenos sociais e econômicos que estabelece uma contraposição entre conhecimentos considerados superiores e inferiores.

No contexto brasileiro, Bento (2022) aponta que se constrói socialmente a figura de um homem universal, no qual ser branco constitui um fator determinante e normativo. Essa lógica se reproduz também no campo educacional, especialmente na área de História, em que pode haver uma tendência a privilegiar determinados grupos sociais e eventos históricos em detrimento de outros. Essa perspectiva também se manifesta na seleção de conteúdos que reafirmam a Europa como o berço civilizacional, invisibilizando ou subordinando as contribuições de outros povos. Como observa Lourenço Cardoso (2022), o currículo constitui-se como um espaço de disputa racial, no qual os sujeitos brancos atuam como força organizadora do projeto histórico nacional.

Em sala de aula, essas dinâmicas podem se discurrir em efeitos concretos. A ausência de referências positivas sobre a história e a cultura negras afeta diretamente a construção da identidade dos estudantes não brancos. A naturalização da perspectiva branca como universal dificulta o reconhecimento da diversidade e opera como um mecanismo que reforça estigmas e perpetua desigualdades raciais. Diante disso, torna-se imprescindível questionar a estrutura epistêmica e as bases sobre as quais se constrói o conhecimento histórico escolar. Pois muitas vezes:

O branco foi aquele que disse: não sou racialidade (raça-etnia), sou humano. Não sou ‘raça’, sou brasileiro. Não sou ‘raça’ nem ‘etnia’, sou ‘mestiço’. O negro sempre a observá-lo disse entre si: “Branco, o branco é branco”. Porém não possuía “autoridade” acadêmica para dizer ao branco que ele é também pertença étnico-racial (Cardoso, 2022, p. 17).

O que nos resta é a busca por espaços que possibilitem a emergência de outras narrativas, protagonizadas por sujeitos que foram historicamente silenciados. Isso exige não apenas a inserção pontual de novos conteúdos, mas uma revisão profunda das formas de ensinar, avaliar e expor a história. Aliada à implementação efetiva da Lei 10.639/03, essa revisão deve promover o reconhecimento da diversidade e a valorização da experiência negra como parte constitutiva e indissociável da história.

### **A Lei 10.639/03: disputa de Memória e Narrativas Históricas**

A promulgação da Lei nº 10.639, em 9 de janeiro de 2003, constituiu um marco histórico nas políticas educacionais brasileiras, ao alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e tornar obrigatória a inclusão do ensino de História e Cultura



Afro-Brasileira no currículo oficial da Educação Básica. Pereira (2008) afirma que a questão da educação veio no discurso do movimento negro, com intuito de reavaliar o papel do negro na sociedade brasileira, nesse caso a luta da militância entendeu e à escola como um campo de reconhecimento e luta, assim essa conquista não ocorreu de forma espontânea, mas foi resultado de décadas de mobilização do movimento negro brasileiro, que denunciou a omissão e a distorção das trajetórias negras nos livros didáticos, nos currículos e na formação docente.

É necessário considerar, que lei, por si só não transforma a realidade, mas ela possibilita a quebra do silenciamento histórico imposto aos povos negros e indígenas no âmbito educacional. Dessa maneira, a legislação possibilita e fomenta a renovação das práticas pedagógicas, contribuindo para uma reforma educacional e o reconhecimento da importância do debate sobre as relações étnico-raciais. Neste caso, Pereira (2008) é enfático ao afirmar que ao longo dos anos 1900, tivemos entidades como a Frente Negra Brasileira que desempenhou um papel na articulação política e na análise da situação da população negra no Brasil. Também, o Teatro Experimental do Negro, destacou-se no apontamento sobre a discriminação racial e da necessidade de que houvesse valorização da influência africana, no campo educacional e político.

Nesse processo de resgate histórico e cultural, essas organizações entre pessoas negras desempenharam um papel fundamental na politização das questões raciais, contribuindo para a construção de novos entendimentos sobre as relações étnico-raciais nos mais diversos espaços da sociedade. Grupos como os mencionados já concebiam a educação como um eixo central para a melhoria das condições de vida. Assim, o avanço normativo promovido pela Lei nº 10.639/03 também se desdobrou em outros instrumentos legais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Resolução CNE/CP nº 1/2004). Esses documentos estabeleceram orientações para a revisão dos conteúdos curriculares, a reformulação dos materiais didáticos junto de investimento na formação inicial e continuada de professores. Tais iniciativas, ao se concretizarem em leis e diretrizes, constituem caminhos importantes de reflexão e podem funcionar como “um mecanismo capaz de corrigir o reconhecimento distorcido e a estigmatização que têm sido projetados sobre a população de cor preta e parda” (Bernardino, 2002, p. 268).

Com isso, a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira no currículo coloca em disputa o que deve ser lembrado, ensinado e valorizado pela escola. Nessa perspectiva, o currículo deixa de ser apenas um instrumento técnico e passa a ser entendido como um campo prático de disputas em torno da memória coletiva e do reconhecimento social. Como afirma

Lippold (2008), essas leis afirmativas têm o potencial de estimular tanto a autoavaliação da população afro-brasileira, quanto o interesse da população branca em respeitar a cultura negra, de modo que ambos reconheçam a riqueza cultural brasileira e suas múltiplas expressões. Dessa forma, constrói-se a possibilidade de que no ambiente escolar, durante seu percurso formativo e ao concluir a escolarização, o estudante possa intervir de modo crítico na sociedade e contribuindo para transformar o mundo em um lugar mais equânime.

Santos (2009) afirma que toda experiência social produz conhecimento e que este não existe dissociado da prática e dos atores sociais. Nesse sentido, é importante recorrer às relações sociais constituídas pelos sujeitos organizados junto ao movimento negro para reconhecer que esses grupos produzem diversos conhecimentos ao dialogarem com a realidade e promoverem mudanças significativas na sociedade brasileira. Apesar das dificuldades enfrentadas, a Lei nº 10.639/03 abriu possibilidades importantes para refletir sobre a realidade negra no país e fomentou o fortalecimento de práticas pedagógicas antirracistas.

Novamente, vale salientar que fica evidente, que não basta incluir conteúdos nos currículos, é necessário transformar concepções racistas, posturas e modos de ensinar que se sustentam no apagamento da história e da cultura de povos não brancos. Avançar na efetivação da lei em si, implica enfrentar resistências que se manifestam nos mais variados níveis institucionais e subjetivos. Mais do que uma obrigação legal, trata-se de reconhecer o direito à memória e à dignidade das populações negras como parte constitutiva e indissociável da história brasileira.

### **Materiais Didáticos, Apagamentos e Caminhos para a Desconstrução do Currículo Eurocêntrico**

Ao longo deste texto, abordamos de maneira prática políticas educacionais, mas uma dimensão fundamental desse debate é destacada por Grion (2017), que situa a questão racial ressaltando o afeto como elemento central na educação antirracista. Para a autora, a empatia diante do sofrimento pode culminar na construção de alternativas para a superação do racismo, sendo o inconformismo um fator decisivo na formação de sujeitos críticos e autônomos. Nesse sentido, a atuação coletiva dos educadores é primordial, pois eles não são apenas trabalhadores da educação, mas também indivíduos que habitam uma estrutura social marcada pelo racismo, carregando em si marcas e vivências. A implementação da Lei nº 10.639/03, associada ao trabalho de educadores negros engajados e comprometidos, contribui para que tanto estudantes negros quanto brancos desenvolvam uma compreensão mais

aprofundada sobre as questões raciais. O objetivo central desses educadores deve ser, como aponta Grion (2017, p. 115), o de: “formar pessoas questionadoras, sujeitos de suas próprias escolhas, que tenham acesso a conhecimentos, epistemes, perspectivas, histórias e culturas”.

Nesse processo, torna-se indispensável realizar uma análise crítica dos materiais didáticos utilizados no ensino da história e cultura afro-brasileira, buscando romper com a persistência de narrativas marcadas por silenciamentos e marginalizações das experiências negras. Embora a promulgação da Lei nº 10.639/03 e suas diretrizes complementares tenham estabelecido a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, observa-se que, na prática, que os currículos ainda permanecem ancorados em lógicas eurocêntricas e racializadas, mesmo quando atualizados do ponto de vista normativo. É fundamental recordar que “a identidade negra se constrói com base na autoidentificação e na identificação dos outros” (Oliveira, 2009, p. 150). Por isso, a educação ocupa um papel central na construção de uma visão afirmativa da história e cultura negras, criando caminhos concretos para a superação do racismo e da histórica inferiorização imposta aos sujeitos negros.

É nessa articulação entre diversidade, educação e identidade que se torna possível conceber os sujeitos como atores de mudança social. Ao construírem suas identidades com base em um projeto de vida que reconhece e valoriza o outro em sua diferença, esses sujeitos afirmam a pluralidade como um valor ético e político. A identificação com o antirracismo, nesse contexto, amplia-se e convoca outros sujeitos à transformação. Neste amplo contexto, “não se trata mais de lidar com os fatos sociais como coisas, mas de analisar como os fatos sociais se tornam coisas, como e por que eles são solidificados e dotados de duração e estabilidade.” (Pollak, 1989, p. 4). Assim, reconhecer o caráter histórico, social e construído das identidades e das desigualdades raciais é um passo essencial para que a escola cumpra seu papel na promoção de justiça social e reconhecimento, a fim de aniquilar o racismo como realidade.

Pesquisas recentes de (Bittencourt, 2004; Gomes, 2012; Silva, 2015) demonstram que, nos livros pertencentes ao Programa Nacional do Livro Didático, o continente africano é tratado de forma limitada, aparecendo em poucas páginas, com pouca profundidade e frequentemente reduzido a um prelúdio da escravidão. A escravidão, por sua vez é abordada sem a devida articulação com as múltiplas formas de resistência negra e com os impactos contemporâneos do racismo estrutural. Ademais, as representações visuais nesses materiais frequentemente reforçam imagens de submissão, pobreza ou desumanização, com a intenção de omitir referências positivas à cultura e às trajetórias negras.

Nesse contexto, Gomes (2019) destaca o papel fundamental do movimento negro como sujeito central na reflexão sobre a superação dos estigmas produzidos pelo racismo. Por meio da atuação coletiva, as questões raciais e seus significados são ressignificados e recodificados na esfera política, como o exemplo da conquista acerca das políticas de cotas raciais. Assim, pela luta dos negros organizados coletivamente, o corpo negro adquire uma releitura política que afirma identitariamente esses sujeitos, configurando-se essa revisão como um aspecto dos saberes produzidos pelo movimento negro em prol da emancipação do corpo, do conhecimento e também da estética.

Diante desse cenário, torna-se urgente a proposição de critérios para a avaliação crítica dos materiais didáticos e das práticas educacionais, que ultrapassem a simples presença quantitativa de conteúdos afro-brasileiros, incorporando também a análise da forma, do contexto e da abordagem pedagógica. Tais critérios podem incluir aspectos já abordados por Gomes (2005; 2019), como a transversalidade dos temas étnico-raciais, a valorização das experiências negras como produtoras de conhecimento e cultura, o reconhecimento da diversidade das fontes utilizadas em sala de aula e, por fim, a problematização do racismo enquanto estrutura fundamental das relações sociais, assim como suas permanências históricas.

Contudo, o enfrentamento do eurocentrismo curricular não se limita à crítica dos livros didáticos e das práticas pedagógicas. É necessário, junto ao movimento negro construir reflexões contundentes que desafiem a naturalização da hegemonia branca e reivindiquem o reconhecimento de outras formas de produção do conhecimento. A habitual representação de pessoas brancas em locais de prestígio evidencia a “autossegregação de pessoas brancas, em seus bairros, escolas, clubes, empresas; e a arrogância racial que as impede de aprender e falar de raça e racismo de maneira mais frequente e profunda” (Bento, 2022, p. 112). Nesses casos, ficam claras as barreiras que reforçam os privilégios a serem combatidos, denunciando a ausência de compromisso com os grupos excluídos e dando força ao pacto da branquitude.

Fica evidente, que uma educação antirracista deve ser um espaço de escuta e reconhecimento das histórias silenciadas. Essas práticas precisam emergir como atitudes cotidianas e vivenciais que, ao serem sistematizadas, devem ser incorporadas e aplicadas no ambiente escolar. É nesse ponto que Gomes (2019) contribui para compreendermos a aplicação dos saberes produzidos pelo movimento negro, que atua como produtor, articulador e sistematizador de saberes emancipatórios. O acesso a políticas afirmativas, como as cotas, e a criminalização do racismo são resultados de lutas idealizadas e tensionadas coletivamente junto ao Estado, evidenciando o protagonismo das pessoas negras nesse processo. Assim,

segundo a autora o movimento negro promoveu uma reeducação sobre o próprio sujeito negro e seu lugar na sociedade, analisando seus direitos e se consolidando através de um projeto político de afirmação e resistência.

Por fim, um currículo decolonial exige uma revisão historiográfica profunda. Sendo necessário ampliar o cânone acadêmico, incorporando a produção intelectual negra, indígena, periférica e de cunho popular como parte legítima do campo educacional. Devemos romper com a colonialidade do saber, fenômeno apontado por Quijano (2005), que se manifesta na repressão e subordinação de outras formas de conhecimento e produção intelectual. Que segundo o autor, com o processo de colonização, a Europa se estabeleceu como referência única e confiável do saber, impondo-se não apenas no domínio territorial e econômico, mas também no campo do conhecimento. Para Quijano (2005), esse domínio resultou na hierarquização dos saberes, que se reflete no currículo escolar brasileiro, o qual privilegia a história e a cultura ocidental, marginalizando outras perspectivas históricas e culturais.

Nesse sentido, a concepção da Lei nº 10.639/03 representa um esforço para romper com essa colonialidade do pensamento, promovendo a visibilização da história e da cultura afro-brasileira no currículo escolar e buscando estabelecer uma maior pluralidade na educação brasileira. Assim, as leis e diretrizes indicam claramente o caminho a seguir, com o potencial de proporcionar a estudantes negros e brancos, na educação básica, a valorização da cultura afro-brasileira, especialmente para os sujeitos não brancos, permitindo que reconheçam a importância de seus antepassados na construção do Brasil.

Além disso, fica claro que cabe ao Estado brasileiro o papel fundamental de romper com os muros institucionais e devendo ficar a cargo dele orientar as diversas esferas da sociedade sobre o racismo e seus desdobramentos, concebendo informações claras a população brasileira sobre a necessidade de políticas públicas que revertam as desumanizações sofridas pelas populações subalternizadas. Isso tende a passar pelo reconhecimento de um acúmulo histórico de discriminações, e que ao serem reconhecidas e pontuadas precisam ser enfrentadas e mitigadas para a efetiva promoção da igualdade racial.

## **Conclusões**

O presente artigo buscou analisar como o ensino no Brasil foi historicamente estruturado sob a lógica branca e ancorado em bases eurocêntricas, o que se expressa na organização curricular, na seleção dos conteúdos escolares e nos materiais didáticos amplamente utilizados. A partir das contribuições de autoras como Nilma Lino Gomes e Maria Aparecida Bento, demonstrou-se que tanto o currículo quanto a união tácita das pessoas

brancas em defesa de seus privilégios não são fenômenos neutros, mas fruto de pactos silenciosos que se reproduzem em diferentes espaços sociais, entre eles a escola. Assim, a educação pública configura-se como um campo de disputa simbólica e política, no qual determinadas memórias e perspectivas são legitimadas, enquanto outras permanecem silenciadas. A promulgação da Lei nº 10.639/03 emerge, nesse contexto, como uma conquista histórica do movimento negro, que tensionou o Estado brasileiro a rever os sentidos da história e a reconhecer a centralidade da experiência negra na formação da sociedade nacional.

Apesar dos avanços normativos promovidos pela legislação e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, ainda persistem bloqueios significativos à sua efetivação. Cabe aos educadores e gestores escolares a tarefa permanente de analisar criticamente os livros didáticos e problematizar a presença e a qualidade dos conteúdos voltados as temáticas que versam sobre a população de afro-brasileiros, que mais de vinte anos após a promulgação da lei, não podem mais continuar a reforçar estereótipos junto da invisibilização de formas de resistência, produção de saberes e protagonismo político de sujeitos negros. Diante desse cenário, torna-se urgente e necessário promover a desconstrução do currículo eurocêntrico e a construção coletiva de propostas pedagógicas antirracistas, capazes de afirmar a pluralidade cultural e histórica como princípio fundamental da educação brasileira.

Isso implica não apenas revisar conteúdos, mas também reconhecer e legitimar outras formas de conhecimento, rompendo com a colonialidade do saber. A escola, enquanto instituição que atua para o público brasileiro em sua totalidade, deve incorporar práticas pedagógicas plurais, valorizar a história local e fortalecer o diálogo com as comunidades negras e indígenas. Investir na educação antirracista não pode ser encarado como uma concessão ou ajuda à população negra, trata-se, de uma obrigação legal, para além disso, um compromisso ético com a democratização do conhecimento concomitantemente junto da construção de uma educação que reconheça, valorize e afirme a trajetória dos povos negros no Brasil.

Nesse sentido, repensar o ensino como um todo e recorrer às leis e diretrizes já existentes oferece a possibilidade de vislumbrar essas mudanças, em uma caminhada a fim de reavaliar o projeto de sociedade que desejamos construir. É necessário compreender que um currículo que silencia as vozes negras, é cúmplice da reprodução das desigualdades sociais, políticas e econômicas. Superar esses silêncios exige coragem e comprometimento político. É preciso nos questionarmos honestamente sobre: quais histórias e culturas continuam sendo apagadas? O que significa ensinar para as relações étnico-raciais, em um país que ainda nega



a existência e a permanência do racismo? Cabe-nos reconhecer a escola como um espaço de disputa e transformação. Esse pode ser um dos passos mais importantes para a construção de um futuro em que as trajetórias negras sejam contadas com dignidade e respeitadas como parte importante da história brasileira.

### **Referências Bibliográficas**

- BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. Companhia das letras, 2022.
- BERNARDINO, Joaze. Ação afirmativa e a rediscussão do mito da democracia racial no Brasil. **Estudos afro-asiáticos**, v. 24, p. 247-273, 2002.
- CARDOSO, Lourenço. A branquitude acadêmica, a invisibilização da produção científica negra, a autoproteção branca, o pesquisador branco e o objetivo-fim. **Educação UFSM**, v. 47, 2022.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago. La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816). **Editorial Pontificia Universidad Javeriana**, 2010.
- DE FREITAS, Joana Lúcia Alexandre. O indígena, o negro e a BNCC: diálogos necessários. **Humanidades & Inovação**, v. 10, n. 3, p. 246-262, 2023.
- DOMINGUES, Petrônio. Um "templo de luz": Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, p. 517-534, 2008.
- GOMES, Nilma Lino. **Educação e identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Editora Vozes Limitada, 2019.
- GOMES, Nilma Lino. Políticas de promoção da igualdade racial na educação brasileira. In: NASCIMENTO, Elisa Larkins (org.). **Afrodescendentes no Brasil**. Brasília: IPEA, 2012.
- GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e história**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- GRION, Aline Oliveira. **Olhando para as práticas e aprendendo com quem faz: compreensão do fazer da educação antirracista a partir da análise das narrativas de educadores**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.
- GROSFUGUEL, Ramón et al. Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas. **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global, p. 63-77, 2007.
- LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. **Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, p. 8-23, 2005.
- LIPPOLD, Walter Günther Rodrigues. **A África no curso de licenciatura em história da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: possibilidades de efetivação da Lei 11.645/2008 e da Lei 10.639/2003: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículos e programas no Brasil**. 15 ed. Campinas, SP: Papirus, 1990.



OLIVEIRA, Arlete dos Santos. **Mulheres negras e educadoras**: de amas-de-leite a professoras. Um estudo sobre a construção de identidades de mulheres negras na cidade de São Paulo. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

PARASKEVA, João. **Ideologia, cultura e currículo**. Lisboa, Portugal: Didáctica Editora, 2007.

PEREIRA, Amauri Mendes. **Trajetória e Perspectivas do Movimento Negro Brasileiro**. Belo Horizonte, Nandyala, 2008.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Revista estudos históricos**, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: Colección Sur Sur, 2005.

RIBEIRO, Débora. **Eurocentrismo e currículo**: análise das concepções curriculares críticas e não críticas a partir de uma perspectiva decolonial e da ecologia de saberes. 2018. 150 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava/PR, 2016.

PEREIRA, Camila Santos; PEREIRA, Anamaria Ladeira. Branquitude em pauta: privilégio, meritocracia e pacto narcísico. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 10, n. 3, p. 314-319, 2024.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: SANTOS, B.S.; MENESES, M.P. (Org). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina; CES, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas, Sp: Autores Associados, 2008.

SILVA, Fernanda dos Santos. **A representação do negro no livro didático de História**. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

*Submetido em: 15 jul. 2025*

*Aceito em: 31 ago. 2025*