

# Consciência negra e decolonialidade

## *Black consciousness and decoloniality*

*Lígia Maria Silva Sousa*<sup>1</sup>

*Marcia Cristina Sá Netto Costa*<sup>2</sup>

*Israel de Jesus Ferreira dos Santos*<sup>3</sup>

*Raimunda Nonata da Silva Machado*<sup>4</sup>

**Resumo:** Este artigo propõe uma discussão sobre o Dia da Consciência Negra emoldurada no conhecimento da decolonialidade. Aborda seu incurso sócio-histórico-legislativo no Brasil, a partir de algumas contribuições acerca das tentativas de fortalecimento das lutas de libertação do povo negro com as normas jurídicas que regulamentaram a proibição do tráfico e as práticas abolicionistas, em diálogo com aquelas que instituíram o Dia da Consciência Negra. Utiliza o estudo bibliográfico e documental para análise decolonial (GROFUGUEL, 2010), tendo como resultado a necessidade de revisão das praxiologias educacionais que estão voltadas para as diversidades, a exemplo das experiências relacionadas ao Dia da Consciência Negra, no contexto brasileiro, considerando a Lei nº 10.639/2003.

**Palavras-chave:** Dia da Consciência Negra. Decolonialidade. Educação.

**Abstract:** The objective of this article is to reflect on the decoloniality framed in the knowledge about Black Consciousness Day. It discusses its socio-historical-legislative incursion in Brazil, through some contributions about the strengthening attempts of the freedom struggles of Afro-Brazilians, with the legal norms that regulated the prohibition of slave trade and abolitionist practices, in dialogue with those that instituted Black Consciousness Day. It uses bibliographic and documentary studies for decolonial analysis (GROFUGUEL, 2010), resulting in the need to review educational praxiologies that are focused on diversities, such as the

---

<sup>1</sup> Professora - Secretaria Municipal de Educação de Santa Quitéria. Mestranda em Educação - UFMA. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí. Graduada em Letras Inglês pela Universidade Federal do Piauí.

<sup>2</sup> Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de São Luís-MA. Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFMA). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Fundamentos e Metodologias do Ensino de História na Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão (GRUPEHEB/UFMA).

<sup>3</sup> Mestrando em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFMA). Graduando em Direito (IESF). Membro do Grupo de Pesquisa Escola, Currículo e Formação Docente da Universidade Federal do Maranhão.

<sup>4</sup> Professora doutora do Curso de Pedagogia/Departamento de Educação II e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFMA). É coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Afrocentrada (MafroEduc Olùkó/CCSO/UFMA) e do Núcleo de Estudos e pesquisas sobre Educação das Relações Étnico-raciais e de Gênero (NEPERGE/CCSO/UFMA). É pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero (GEMGe/UFMA) e do Núcleo de estudos e Pesquisa Gênero, Educação e Afrodescendência (RODA GRIÓ/GEAfro/UFPI).

experiences related to Black Consciousness Day, in the Brazilian context, considering the Law n. 10.639/2003.

**Keywords:** Black Conscience Day. Decoloniality. Education.

## 1. Introdução

O Dia da Consciência Negra, no Brasil, tem relembrado, predominantemente o tema da escravidão, com imagens alusivas de negros acorrentados no sistema escravista ou de forma bastante folclorizada entre mitos e lendas africanas (SILVA, CAMPOS, 2022). Conforme Amador de Deus (2008), “os africanos que atravessaram para as Américas, na condição de escravos, foram destituídos de tudo, inclusive de sua humanidade ao serem transformados em mercadorias, “coisificados”. Neles, o colonizador imprimiu o código dos europeus e deles se apossou, na condição de proprietário, senhor”.

Desse modo, faz necessário repensar essas práticas em torno do Dia da Consciência Negra, a partir do uso do pensamento decolonial, frente ao ensino de história e cultura africana e afro-brasileira e apontar possibilidades, às instâncias escolares, ao trabalho pedagógico sobre a Consciência Negra, sustentado legalmente pela obrigatoriedade da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, “que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da Rede de Ensino.

E, assim, desenvolver atividades pedagógicas, visando assegurar e valorizar a diversidade cultural, tendo em vista que a escola precisa acolher, conhecer e valorizar outros vínculos históricos e culturais, transformando os seus currículos, cristalizados em projetos pedagógicos eurocêntricos, em currículos plurais e interculturais, mediante a compulsoriedade dos estudos de matrizes africanas e do reconhecimento epistêmico e pedagógico de conteúdos relacionados ao desenvolvimento de atitudes de Consciência Negra em todas as escolas do ensino público, nos diferentes níveis da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e Superior

(Graduação e Pós-Graduação) e em seus graus, fundamental, médio, além de superior.

Nessa perspectiva, vale ressaltar as contribuições do pensamento decolonial, em propostas de trabalho sobre a consciência negra, para que se desprenda da lógica eurocêntrica, capitalista e moderna e se trabalhe com a pluralidade de conceitos, que permeiam a compreensão do ser negro na sociedade brasileira e que, de certa forma, aborda o Dia da Consciência Negra como conteúdo cultural essencial na compreensão das identidades de ser afro-brasileiro.

Assim, o presente artigo pretende refletir sobre o Dia da Consciência Negra emoldurada no conhecimento da decolonialidade. Não se limita ao incurso histórico de apogeu do pensamento decolonial e aborda tentativas de fortalecimento das lutas de libertação do povo negro com as normas jurídicas que regulamentaram a proibição do tráfico e as práticas abolicionistas, em diálogo com os diplomas legais que instituíram o Dia da Consciência Negra.

No Brasil, atividades relacionadas a Consciência Negra constituem-se projetos pedagógicos, políticos e epistêmico utilizados como estratégias de inclusão de narrativas contracoloniais e antirracistas no processo educativo, incentivando o autorreconhecimento das pessoas negras e sua conectividade com suas origens e ancestralidades. Afinal, como argumenta Fanon (2008, p. 180-181)

O homem só é humano na medida em que ele quer se impor a um outro homem, a fim de ser reconhecido. Enquanto ele não é efetivamente reconhecido pelo outro, é este outro que permanece o tema de sua ação. É deste outro, do reconhecimento por este outro que dependem seu valor e sua realidade humana. É neste outro que se condensa o sentido de sua vida.

Diante desse contexto, em que o Brasil vem sendo construído como país marcado pelas diversidades, este trabalho torna-se um desafio, ao primar pelos argumentos da decolonialidade na discussão das influências sociopolíticas-culturais, do Dia da Consciência Negra, no processo de

reconstituição do pensamento brasileiro, em contraposição à ideologia do branqueamento presente na racionalidade da colonialidade.

## 2. Historicidade da Consciência Negra

Nos embates históricos da sociedade brasileira, o Dia da Consciência Negra, celebrado em 20 de novembro (data de falecimento do líder negro Zumbi dos Palmares), existe desde a década de 1970, época em que o Movimento Negro é instituído. Essa data foi incluída no calendário escolar pela Lei nº 10.639/2003 e instituída oficialmente como Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra, por meio da Lei nº 12.519, de 10 de novembro de 2011.

A prática narrativa dessa realidade, nesse contexto jurídico, exige-nos a busca pela compreensão sobre as diferentes contribuições de projetos de libertação como o “giro decolonial” que, para Ballestrin (2013, p. 105), significa um “movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade”, logo, também promove a descolonização dos efeitos coloniais sobre classe, gênero, raça, etnia e sexualidade.

Nessa perspectiva do giro decolonial, buscamos apontar possibilidades que possam eliminar os efeitos da organização colonial de dominação e submissão relacionada a história dos povos negros africanos que, forçosamente foram trazidos à América do Sul para assumir o trabalho escravo, sendo extremamente explorados e exonerados a sua humanidade, assumindo o papel histórico coisificado tendo sua essência e vida excluídas de suas origens.

Os povos negros africanos foram silenciados, perderam seus lugares geográficos e sociais. Com isso, suas identidades e seus filhos afro-brasileiros lutam, incessantemente, gerações a fio, para garantir lugar neste novo mundo, onde continuam como outros em função do racismo estrutural que está na base das relações sociais, políticas, econômicas e culturais no país (ALMEIDA, 2017).

Esse processo de silenciamento e segregação tem afetado diretamente as ambiências sociais e escolares brasileiras e, em especial, na maneira como os grupos sociais historicamente vem mascarando essa realidade segregacionista. Simultaneamente, a sociedade vem, assim, estabelecendo o parâmetro branco/europeu como sendo o universal, e que as demais culturas são inferiores, inexistente, necessitando de ajustamento para integrarem-se ao nível de importância cultural e intelectual que são inculcados em instituições sociais, dentre as quais destaca-se o âmbito escolar.

Um desses eventos de produção cultural eurocentrada, temos que, em meados de 1850, o Império do Brasil passou por um processo de expansão territorial com a imigração de europeus. O propósito de substituir mão de obra escrava pela assalariada e livre, representou a exclusão e marginalização do sujeito negro, nesse período, das possibilidades de sua reestruturação cultural e econômica. Nota-se nesse momento a falta de políticas de justiça sociocultural e econômica ao povo negro africano (que viveram mais de 300 anos de escravidão, do ponto de vista legal), impediu a sua de sua inserção digna no mundo do trabalho, representando hoje o grupo social (afro) mais pobre da população brasileira.

Destaca-se, nesse momento, o fortalecimento da política de embranquecimento do território brasileiro, ao mesmo tempo em que permanece negando, a população afro-brasileira, o direito a bens materiais, direito de voz, direito a educação, o direito social, em suma, direito à cidadania. Mecanismos estruturados pelo racismo que tem impacto profundo na constituição das subjetividades da população brasileira e que ainda permanece na sociedade, tal como corrobora Maia e Zamora (2018, p. 281-282):

O embranquecimento legitima, mais uma vez, um não-lugar para o negro na sociedade pós-abolicionista, solidificando-se no imaginário social de forma a atravessar os processos de subjetivação tanto do negro quanto do branco. O negro, marcado por uma negação existencial, e o branco, por uma supremacia narcísica e hegemônica, ambos mantêm, em grande medida, essa estrutura na contemporaneidade.

Essa política segue a lógica colonial, agora, aperfeiçoando-a pelo viés da colonialidade que, além de invisibilizar/apagar ou apropriar-se da história, cultura e ancestralidade africana, ainda dissemina representações negativas e atitudes racistas que desumanizam o corpo negro, tais como: a demonização de religiosidade de matriz africana; a sexualização depreciativa de homens e mulheres de pele escura; a imagem de beleza que é associada a traços europeus; o genocídio institucionalizado de quanto mais escuro, mais suspeito se torna e deve ser vigiado; a internalização midiática que protagonistas tem pele clara e entre tantos aspectos que sustentam e privilegiam a hegemonia da história e cultura europeia, do corpo branco, afirmando a produção de políticas de desigualdades.

De modo que essas representações e práticas se fazem presentes na constituição das subjetividades da população brasileira sobre o que é ser negro/a, inculcadas a partir dos lugares institucionais que cada indivíduo ocupa durante a vida, desde o nascimento, com as aprendizagens do âmbito familiar, os atravessamentos por instituições escolares, igreja, mídias (jornais, cinema, TV, internet...), cujas tecnologias institucionais legitimam os efeitos de reconhecimento do ser social e histórico que deve ser aceito na sociedade.

Ressaltamos que, desde a invasão do Brasil, por europeus, no início do século XVI, a sociedade brasileira tem sido estruturada a partir de relações desiguais, violentas e de intensa submissão. Apenas, muito recente, a partir do século XIX é que emergem políticas públicas, visando de forma mais efetiva minimizar séculos segregacionistas de tanta desigualdade e repressão.

Um dos pontos mais cruciais no entendimento desse processo histórico, refere-se às lutas pela abolição da escravatura no Brasil colonial que se apresentou como uma ação incompleta que não conseguiu produzir melhorias significativas as condições de vida de africanos e seus descendentes escravizados. Não garantiu aos negros e indígenas as condições mínimas de

acesso às terras que servissem para o cultivo ou moradia, à educação, à saúde, à empregos e outras, reforçando uma estrutura socioeconômica e histórica segregacionista, que vem sendo retroalimentada pelo racismo até os dias atuais.

As normas jurídicas têm sido importantes nas tensões sociais dessa realidade escravocrata. Sob pressão internacional, dois diplomas legais tiveram destaque, no Brasil, na proibição do tráfico internacional de escravos. O primeiro foi promulgado em 7 de novembro de 1831, a Lei Feijó, que declara livres todos os escravizados vindos de fora do Império e impõe penas aos traficantes de escravos (BRAZIL, 1831). Na prática, havia uma enorme desobediência ao seu cumprimento, e, por outro lado, os escravizados, livres pela força dessa lei, ficariam sob a custódia/tutela do Estado, durante 14 anos, tendo em vista o Alvará de 26 de janeiro de 1818 (BRAZIL, 1818) que estabelecia para os Africanos Livres, a prestação de serviços a Corôa Portuguesa e, por conseguinte, ao Império Brasileiro. Assim, a Lei Feijó tornou-se mais conhecida como lei para inglês ver.

O segundo, foi a Lei de nº 581, de 4 de setembro de 1850, conhecida como Lei Eusébio de Queirós, que estabeleceu medidas quanto a repressão do tráfico de africanos no Império brasileiro, passando a ser efetivada somente em 1956 por conta das pressões britânicas, porém, outros fatos foram atenuantes no processo de acordo com Priori e Venancio (2010, p. 130).

Vejamos:

Embora se deva reconhecer a importância dessas medidas (inglesas), é difícil atribuir exclusivamente a elas a razão do fim do tráfico de escravos. Aliás, cabe perguntar: se a pressão inglesa era assim tão avassaladora, por que o tráfico não foi abolido em 1810 ou em 1830?! Na verdade, o que surpreende é a capacidade de as elites brasileiras resistir ao imperialismo inglês. Talvez elas tenham finalmente cedido, extinguindo o tráfico em 1850, por temerem outro tipo de ameaça: aquela proveniente da sociedade escravista, consubstanciada nas rebeliões da senzala; temor intensificado a partir de 1835, em razão da Revolta dos Malês, em Salvador, quando então foram descobertos planos, escritos em árabe, que, entre outras coisas, previam a morte de todos os brancos imediatamente após os escravos conquistarem o poder.

As contestações ao escravismo contaram com inúmeras formas de mobilização de escravizados contra esse sistema de degradação humana. Destacar essa resistência e a luta pela existência da população negra remete a desconstrução de narrativas do “sistema-mundo moderno/colonial” (GROSFOGUEL, 2010) que deslegitima ou apaga as conquistas de grupos que foram historicamente subalternizados, e, dada as pressões sociais, políticas e econômicas da época, a libertação do povo negro era uma questão de tempo.

São os diplomas legais abolicionistas, que possuem maior impacto na emancipação dos escravizados do que as Leis de Proibição do Tráfico, que vimos anteriormente. Afinal, as leis abolicionistas incidem, também, nos/as africanos/as e afro-brasileiros mantidos na condição de escravizados, tendo relevância no seu processo de libertação.

A primeira lei abolicionista que foi, gradualmente, endereçada a emancipação dos escravizados, foi a Lei do Ventre Livre, oficialmente aprovada em 28 de setembro de 1871, decretou que todos/as os/as filhos de mulheres escravas nascidos/as a partir data desta lei seriam “considerados de condição livre”, e que determinavam aos senhores de escravos duas opções: a de permanecer como tutor dos filhos de escravos até os 21 anos, sendo obrigados a libertá-los, sem receber indenização ou a opção de libertar os filhos de seus escravos com 8 anos de idade, garantindo a indenização de 600 mil-réis a cada filho liberto.

Com o avanço dos movimentos abolicionistas, emerge a segunda norma jurídica, a Lei nº 3.270, de 28 de setembro de 1885, conhecida como Lei dos Sexagenários. Por este diploma legal, se concedia a alforria aos escravos com mais de 60 anos, ou seja, uma espécie de aposentadoria simbólica, já que os escravizados beneficiados, com a libertação, deveriam trabalhar por três anos para seus senhores como forma de indenização, além de estarem proibidos de mudar da cidade, na qual haviam sido alforriados, durante um período de cinco anos.



Nesse momento histórico, observamos um retrocesso nas linhas de defesa desse movimento abolicionista, o que reforçou a fundamentação de um novo diploma legal, a Lei nº 3.353, que foi promulgada em 13 de maio de 1888, declarou “extincta a escravidão no Brasil”. Reconhecida como Lei Áurea, após ter sido aprovada no Senado, foi sancionada e assinada pela Princesa Imperial Regente Isabel de Bragança e Bourbon (1846-1921), permitindo a abolição definitiva e imediata da escravatura no Brasil, porém, conforme argumentos de Nunes (2018, p. 102-103):

Projetos debatidos no congresso de autoria da Bancada Abolicionista (Joaquim Nabuco, Rui Barbosa, André Rebouças, João Alfredo, dentre outros) previam a distribuição de terras e a doação de sementes para os escravos então libertos poderem de fato ser emancipados, nos moldes das proposituras de José Bonifácio e Antonio d’Oliva Sequeira. E esta é a falta da lei. E não é acidental. O recém-fundado Partido Republicano (tradicionalmente ligado em ideais ao Partido Liberal) engendrou um grande acordo nacional com a Bancada Escravagista (quase integralmente filiada ao Partido Conservador) para que, então, fosse feita uma Abolição sem reparação aos escravos

Um diploma legal como estes, para os abolicionistas, não atendera às suas expectativas, mas, serviram de atenuante para, junto ao corpo jurídico brasileiro, ir contra as atitudes criminosas dos senhores de escravos, nas quais frequentemente, investigavam e encontravam registros de irregularidades no atendimento às normas jurídicas de proibição ao tráfico e abolicionistas.

Com base nas análises desses diplomas legais, constatamos que as leis se configuram entre tensões, como campo de disputa e jogo de interesses. Face ao exposto, compreendemos que o “projeto decolonial aponta para uma dimensão da resistência e reexistência que vai além dos processos de independências e descolonizações que ocorrem nas Américas no início do século XIX [...]” (BERNARDINO-COSTA, 2018, p.124).

Posto que a colonialidade internaliza nos sujeitos, pelos discursos sociais, ideologias, cultura, corpo, dentre outros aspectos, considerados uma

força política duradoura capaz de legitimar a exploração de outros povos, a partir de um ideal constituído na e com a civilização europeia.

Nesse interim as diferenças são marcadas pelo “mito do negro” (SOUSA, 1983), em que é conferido ao branco e negro identidades alienantes e ancorada na estrutura do racismo. Para o primeiro a identidade forjada é de superioridade e, para o segundo, é introjetada a inferioridade.

Nesse cenário emerge a importância de estudos acerca da constituição positiva das subjetividades da população afro-brasileira, criando, para esta finalidade, espaços de discussão e reaprendizagens que ficou conhecido como Dia da Consciência Negra, símbolo de reconstrução cultural e da compreensão dos significados de ser afro-brasileiro no âmbito social e escolar. De acordo com Jurandir Costa (1983, p. 83):

O segundo traço da violência racista, não duvidamos, é o de estabelecer, por meio do preconceito de cor, uma relação persecutória entre o sujeito negro e seu corpo. O corpo ou a imagem corporal eroticamente investida é um dos componentes fundamentais na construção da identidade do indivíduo. A identidade do sujeito depende, em grande medida, da relação que ele cria com o corpo. A imagem ou enunciado identificatório que o sujeito tem de si estão baseados na experiência de dor, prazer ou desprazer que o corpo obrigar-lhe a sentir e a pensar.

De maneira que, a identidade é constituída cultural e socialmente em um campo simbólico, onde o discurso do racismo naturaliza e reforça as diferenças. Diante disso, é salutar iniciarmos o desenvolvimento do processo de sensibilização e conscientização da igualdade racial, frente a realidade brasileira, com vistas ao entendimento sobre os impactos destrutivos do racismo em relação a autoestima, ao senso de pertencimento social, dentre outros aspectos psíquicos e epistêmicos no diz respeito história das condições de vida dos afro-brasileiros.

O entendimento sobre a consciência negra exige reconstruir o pensamento sobre consciência social e que, cada sujeito social independente de gêneros, deve ter a noção de como o bem-estar social de cada indivíduo pode ser favorecido ou prejudicado por qualquer atitude segregacionista.

Assim, a compreensão sobre a Consciência Negra visa o reconhecimento e a valorização da história e cultura africana e afro-brasileira, destacando as lutas, mobilizações e resistências de negros e negras no fortalecimento de sua identidade racial e de suas contribuições na constituição social e econômica da sociedade brasileira.

A data celebrativa do Dia 20 de novembro, além de homenagear as culturas e lutas dos povos negros, reforça a importância de toda sociedade refletir e agir para combater o racismo estrutural no país. Além disso, é substancial para minimizar o índice de preconceito e discriminação que produz violências e desigualdades sociais, ao invés de favorecer acesso a cidadania e igualdade social com a inclusão dos/as negros/as no processo de produção e consumo de riquezas que permitem condições de viver bem.

Essa data foi escolhida em referência à morte de Zumbi dos Palmares, líder de um dos maiores quilombos do país, o Quilombo de Palmares, na Serra da Barriga, na ocasião, vinculada à capitania de Pernambuco. Sua morte se deu em 1695, em uma emboscada. Ao lado de Dandara dos Palmares e Tereza de Benguela, Zumbi tornou-se um dos maiores símbolos de luta e resistência contra a escravidão.

O estabelecimento da data ocorreu principalmente para que haja discussão e conscientização social, em torno da condição de vida das pessoas negras no território brasileiro. É um projeto que pressupõe mudanças de atitude, mediante denúncia do racismo, reivindicação de reparação social, valorização das experiências africanas nas diásporas, dentre outras ações.

Essa data foi estabelecida pela primeira vez, em 1978, pelo Movimento Negro Unificado, sendo oficialmente reconhecida pela Lei 10.639/2003 e pela Lei nº 12.519/2011, como mencionamos anteriormente. Nesse dia, ONGs, setores organizados da sociedade, sindicatos, entidades ligadas ao movimento negro, instituições de ensino, mídias e redes sociais realizam inúmeras atividades como: entrevistas, debates, seminários, programas e tantas outras,

relacionadas a temática racial a fim de sensibilizar a todos sobre a necessidade de posicionamentos contra o racismo.

Considerando um meio social, como o brasileiro, com altos índices de racismo, preconceitos e discriminações, o Dia da Consciência Negra emerge como um projeto decolonial de luta, tendo em vista a sua ênfase em mudanças de atitude centrada na cultura europeia para uma atitude intercultural de valorização e aceitação do povo negro como sujeito de direito. É uma maneira de intervenção epistêmica na estrutura histórico-social-político e cultural, mediante ações de fortalecimento do processo de autorreconhecimento das pessoas negras e sua conectividade com suas origens e ancestralidades.

Porém, não se trata de vincular o Dia da Consciência Negra, especificamente, para a população negra. Para tanto, a Lei nº 10.639/2003, que alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, se deve a um longo processo histórico de reivindicações de movimentos sociais ligados às lutas pela promoção da igualdade racial. A lei estabelece:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro- Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como "Dia Nacional da Consciência Negra". (BRASIL, 2003)

A referida lei constitui uma política de reforma curricular estruturada em dimensões históricas, sociais e antropológicas que emergem da realidade multicultural brasileira, onde a construção da identidade nacional tem criado obstáculos no combate ao racismo e à discriminação que atingem particularmente os negros (SILVA, 2004).

Ademais, se o artigo 5º da Constituição Federal determina que todos os homens são iguais perante a lei (BRASIL, 1988), é importante refletirmos que, nessa realidade multicultural do nosso país, contraditoriamente essa igualdade reconhecida por lei se estende ao reconhecimento e amparo da diferença. Isto significa que o projeto de Consciência Negra deve despertar o respeito pela igualdade e pela diferença entre pessoas negras e brancas, de modo que:

Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras (BRASIL, 2004, p. 16).

Dessa forma, as legislações funcionam como marcadores importantes, do campo jurídico, capazes de redimensionar e autorizar reformas curriculares no campo educacional, definindo a história que deve ser ensinada e apreendida no âmbito escolar. É nesse tensionamento político, pedagógico e epistêmico que os estudantes podem reconhecer o passado, agir no presente e refletir sobre o futuro e, de modo praxiológico, intervir na produção de uma sociedade pluriétnica e intercultural permitindo que a escola seja mais um dos espaços de reflexão decolonial e significativa sobre a consciência negra.

### **3. Escola, Consciência Negra e Pensamento Decolonial**

Refletir sobre as contribuições da legislação no espaço educacional, requer um olhar crítico sobre as múltiplas tecituras de subjetividades fabricadas em determinado contexto social e histórico a que o sujeito está inserido e suas diversas possibilidades de mudanças, cuja formação a escola tem se constituído como espaço privilegiado, legitimada como detentora do saber.

Desse modo, a escola ainda mantém a produção de subjetividades e saberes vinculada a diretrizes curriculares de um sistema-mundo colonial racista e patriarcal, que silencia e se distancia do projeto de formação da consciência negra, seja pela tentativa de manutenção do apagamento da história e cultura africana e afro-brasileira, que perpetua representações estereotipadas e homogeneizantes sobre este grupo, seja pela realização de atividades, sobre a temática, com foco em características físicas do ser humano, na cultura exótica e folclorizada que só alimentam os mecanismos de exclusão, negando a existência das múltiplas identidades.

A decolonialidade diferente das reflexões baseadas no universalismo abstrato, propõe um projeto de libertação decolonial, exigindo mudança de atitude epistêmica. É um movimento contracolonial historicamente presente nas lutas contra a dominação colonial, dos/as negros/as e povos originários, estabelecida pela divisão de privilégios, de experiências e de oportunidades com base na lógica de pensamento dos colonizadores europeus.

Nesse aspecto, a sistematização de atividades, relacionadas ao Dia da Consciência Negra, no pensamento decolonial pode ser uma estratégia de enfrentamento de epistemes que tratam o corpo negro como objeto e que são baseadas em uma hierarquização-racial que discrimina e exclui este grupo, fazendo uso discursos racistas, posto que, conforme Costa; Grosfoguel (2016, p.19), parafraseando bell hooks, no “discurso colonial, o corpo colonizado foi visto como corpo destituído de vontade, subjetividade, pronto para servir e destituído de voz”.

De modo, que se faz necessário descortinar o papel que a escola assume na contemporaneidade e trabalhar na produção de práxis voltadas para educação étnico-raciais, incluindo a cultura afro-brasileira e africana como conteúdo de ensino, tal qual determina a Lei 10.639/2002, mantendo o Dia da Consciência Negra como projeto de ensino e não uma data comemorativa alusiva e por vezes folclóricas. São cuidados, atitudes decoloniais importantes porque, segundo Leite (1999, p.125), a folclorização remete a

[...] estereotipia, desqualificação e exotismo como uma eficiente manobra, capaz de tirar de cena, de fazer desaparecer os sujeitos históricos de carne e osso, enquanto pleiteantes de um direito que então vem sendo negado. Novamente a luta pela cidadania periga perder sua força, aquilo que poderia gerar transformação, e esvaziar-se, enquanto apenas uma palavra da moda.

Ou seja, destacar narrativas no espaço escolar em que o Dia da Consciência Negra é projetado somente como um momento de apresentações culturais com encenação de lendas e mitos de origem africana, ou apresentação do corpo negro de modo passivo e escravizado, como se toda sua trajetória fosse restrita ao período cruel do tráfico e escravização de africanos/as, é reforçar estigmas e desigualdades em que, não ser branco, significa ser o outro, o estranho, inferior.

Diante disso, um projeto de consciência negra precisa de atividades que levem em consideração o/a negro/a como agente participativo e ativo na construção de conhecimento nas ciências, política e demais áreas de saber. De tal maneira que se proponha um diálogo horizontal, intercultural e crítico com os educandos, visibilizando suas experiências exitosas (sem romantismo radical de perfeição). É um projeto que gera conexões mais afrocentradas, uma força contra-hegemônica (sem inversão de poderes) que, conforme Molefi Asante (2016, p. 11), confere

[...] o direito de africanos a estar onde quer que estejam e a reivindicar a agência na localização, no espaço, na orientação e na perspectiva [...] em direção a uma abordagem mais orientada para a agência, para a análise, exames, investigações e fenômenos. Portanto, para demonstrar a ideia de culturas ao lado umas das outras, ao invés da ideia de culturas sendo adotadas por uma ideia particular abrangente.

Nessa perspectiva, contribuem os estudos de Munanga (2012) a respeito da noção de identidade coletiva negra. O autor elenca quatro pontos essenciais, nesse projeto: 1) a *história e sua autenticidade*, pois a história contada foi construída sobre o olhar do “outro” em uma estrutura negativa e de objetivações, assim novas epistemologias devem ser abordadas, com o negro sendo sujeito participativo na produção histórica da humanidade; 2) a

*cultura*, entendendo que a população negra, trazida forçadamente ao Brasil, não era destituída de aportes culturais. Eles/as trouxeram grandes contribuições culturais e científicas incorporadas na formação da sociedade brasileira; 3) as *línguas*, apesar do contexto escravocrata, ainda resistem nas religiões de matrizes africanas, e; 4) o *fator psicológico*, que deve ser observado dentro da estruturação histórica e sociopolítica e não biológica.

Esses pontos projetam possibilidades de reconstrução positiva da historicidade negra, e impulsionando rupturas com as dimensões tradicionais do currículo e ensino nas salas de aula vinculadas ao sistema-mundo colonial/moderno.

Tudo isso, em consonância com a decolonialidade corresponde a “uma forma de luta e sobrevivência, uma resposta e prática epistêmica baseada na existência – mais especialmente praticada por sujeitos colonizados e racializados – contra a matriz colonial de poder em todas as suas dimensões e pelas possibilidades de um outro<sup>5</sup>” (MIGNOLO; WALSH, 2018, p. 17, tradução nossa).

Com esse sentido, as relações de identidade e subjetividades são resultantes de um encandeamento sociocultural, constituído historicamente, sendo que, por meio dessa conexão, a configuração do espaço escolar pode ser rediscutida, reavaliada e reivindicada em uma perspectiva decolonial, contrapondo-se a ideia hegemônica colonial de uma história única oficial. Tal movimento pode ser realizado com o Projeto Dia da Consciência Negra.

Considerando que a história única e oficial tem sido construída e divulgada sob a ótica do conquistador europeu que classificou, legitimou e padronizou seu conhecimento como universal e globalizante, ressaltamos, com Castiano (2010, p. 246), que

---

<sup>5</sup> *It is a form of struggle and survival, an epistemic and existence-based response and practice—most especially by colonized and racialized subjects—against the colonial matrix of power in all of its dimensions, and for the possibilities of an otherwise*



A perspectiva da escolha sobre o que deve ser incluído ou não na história da humanidade tem desfavorecido maioritariamente os negros, dando-se uma imagem deliberada de que estes nada inventam, não têm heróis e, em suma, pouco contribuíram para o desenvolvimento científico e para a liberdade da humanidade em geral.

Com esse entendimento os saberes são alvos de disputas, logo, são condicionados e separados na geração de produções de excelência e periféricas, sendo notório o grupo herdeiro dos benefícios dessas contradições e o grupo que fica à margem dos conhecimentos estabelecidos como razão universal. Como Walter Mignolo (2003), o nosso apelo é que essa perspectiva universal seja pluriversal.

O Dia da Consciência Negra não se constitui como mais uma data obrigatória no calendário escolar, é uma oportunidade de criar, nas redes de ensino, espaços de resistência a lógica global da colonialidade e de reconhecimento de sua finalidade emancipatória, evidenciando outras narrativas de intervenção contracolonial. Nessa mesma direção, Gomes (2019, p. 245) afirma que:

A perspectiva negra Decolonial brasileira é a que busca e coloca outras narrativas no campo de conhecimento e do currículo, que dá legitimidade aos saberes acadêmicos, políticos, identitários e estético-corpóreos negros. É aquela que dá relevância aos saberes e práticas afro-brasileiras emaranhados em todos nós, inclusive nas pessoas brancas, nos vários grupos de imigrantes e seus descendentes e nos povos indígenas brasileiros.

Refletir sobre a existência de outras narrativas (distantes do domínio colonial) significa assumir atitudes críticas, investigando o que e como está sendo construído, planejado e executado o currículo nos sistemas de ensino brasileiro e, sobretudo, avaliar, os significados e interferências que trazem aos educandos, e, por conseguinte como movimentam, não só a dinâmica do espaço escolar, mas toda estrutura social do país.

Nesse sentido, a legislação é um território de disputa, como afirmamos anteriormente, porque interfere de maneira poderosa na produção da história e cultura que se deseja inculcar num povo. A sua implicação no campo

educacional, e especificamente, nas reformas curriculares, tem a força de definir qual história será reconhecida e legitimada, quais identidades devem ser mantidas inferiorizadas e excluídas da memória nacional, pois essas tensões desestabilizam e confrontam narrativas e práticas já consolidadas, mediante a exigência do reconhecimento de outras memórias (ARROYO, 2013).

O currículo não é neutro, é produzido nesse emaranhado de relações de poder, na qual a legislação exerce grande influência. Em vista disso, o Projeto de Consciência Negra requer descolonização do currículo que, em uma perspectiva negra, é uma tarefa desafiadora, porém, crucial na desestruturação da colonialidade. Para Gomes (2019, p. 235):

Só é possível descolonizar os currículos e o conhecimento se descolonizarmos o olhar sobre os sujeitos, suas experiências, seus conhecimentos e a forma como os produzem. Portanto, a compreensão de que existe uma perspectiva negra decolonial brasileira significa reconhecer negras e negros como sujeitos e seus movimentos por emancipação como produtores de conhecimentos válidos que não somente podem tensionar o cânone, mas também o indagam e trazem outras perspectivas e interpretações.

Por isso, realizar atividades, por ocasião do Dia da Consciência Negra, vai além de integrar no currículo a temática, mas incluí-la efetivamente assumindo sua dimensão política, histórica e social. É reconhecer o papel do movimento negro institucionalizado e de tantos coletivos e organizações que, anteriormente, se manifestaram em ações coletivas, que pressionando pelo fim da desumanidade.

Entre tensões e contradições políticas a criação de diplomas legais de proibição do tráfico e abolicionistas, abrindo caminhos legais para ampliação das reivindicações e lutas que alcançaram, na contemporaneidade, projetos de ações afirmativas na política educacional nacional com vistas à superação de práticas excludentes e o racismo estrutural.

A implementação de diplomas legais é de suma importância para reafirmar e garantir projetos de diversidade cultural no currículo e

possibilitar a tecitura de novas práticas docentes, mais engajadas nas lutas contra as desigualdades sociais, contribuindo na produção de uma escola antirracista, mais democrática e enriquecedora de reformas curriculares endereçadas a descolonização efetiva dos saberes coloniais sem a supremacia de uma nova história, mas com a existência de outras histórias, de múltiplas vozes.

Os diplomas legais, em consonância com práticas sociais e escolares, constantemente atualizados às mudanças socioculturais, podem funcionar como estratégias potenciais na sensibilização e concretização de direitos igualitários e como um forte recurso no combate às práticas socio-escolares antirracistas.

Portanto, a Lei 10.639/2003 e a Lei nº 12.519/2011 que incluíram, oficialmente, o Dia Nacional da Consciência Negra nos debates antirracistas da sociedade brasileira, propondo reforma curricular nos sistemas de ensino para o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana, exigem, legalmente, a formação de profissionais da educação em conformidade com esses diplomas legais, cujo marco jurídico possui repercussão pedagógica no ensino da história multiétnica brasileira com consciência negra e política.

#### 4. Conclusão

A ênfase sobre a importância de debates acerca da cultura afro-brasileira e africana, em sala de aula, é parte integrante e formadora da sociedade brasileira, na qual os/as negros/as devem ser vistos como sujeitos históricos, valorizando assim os pensamentos e ideias de importantes intelectuais negros brasileiros, em diferentes narrativas, por meio da música, comida, dança, ciência, tecnologias, religiões e tradições de origem africana.

Essas discussões precisam permear as atividades do Dia da Consciência Negra de modo que a história e cultura afro-brasileira e africana sejam internalizadas por outras narrativas capazes de desconstruir as

ideologias racistas do sistema-mundo colonial, que tornou o corpo negro coisificado e desprezível.

O movimento negro assumiu papel fundamental, intervindo no contexto educacional, mediante participação ativa tanto em reivindicações como na militância acadêmica com a produção de conhecimentos, dentre outras, as ações afirmativas, buscando a superação de desigualdades sociais. Desse modo, a conquista da Lei nº 10.639/2003 representa um marco basilar na construção de reformas curriculares e estratégias pedagógicas descolonizadoras.

Um Projeto de Consciência Negra de descolonização visa refletir e buscar ações que subvertam paradigmas padrão normativo que subalternizam corpos desviantes da estética branca. É um desafio necessário para rupturas de práticas racistas e excludentes no cotidiano do espaço escolar e reconstrução de um currículo de resistência que desnaturalize o processo histórico de desumanização e objetificação de africanos e seus descendentes, legitimadas por mecanismos de hierarquização racial.

Uma pedagogia decolonial, nesse sentido, questiona a herança colonial e, como episteme de libertação cria possibilidades para coexistência de diferentes conhecimentos no Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, reconhecendo e valorizando identidades vinculadas as tradições e raízes africanas da nação brasileira.

É necessário que esse novo contexto epistemológico, projetado para educação brasileira renove suas estratégias para combater o racismo. Nesse sentido, a síntese cultural freiriana (FREIRE, 2005) de pensamento dialógico e crítica a educação bancária é uma pedagogia de força poderosa nas lutas contracoloniais. O projeto educativo freiriano tem alinhamento com o pensamento decolonial e afrocentrado no que concerne ao processo de conscientização política de um povo excluído da educação, cultura, ciência, tecnologia. A episteme freiriana ataca a falta de consciência que se tem, tanto da opressão quanto das próprias conquistas e vitórias alcançadas.

Um ensino brasileiro inclusivo deixa de ser favorecedor das práticas de desigualdades raciais e sociais, já que reconhece e valoriza as diferenças, também como princípio universal e não pertencente ao universal, rompendo com a hegemonia dos saberes brancos/europeus, sem criar mais níveis de hierarquia, aceita condições pluriversais dando a devida importância as histórias locais dos povos originários, africanos e seus descendentes em diáspora.

O Projeto de Consciência Negra emoldurado no pensamento decolonial traz contribuições epistêmicas, pedagógicas e políticas relevantes na reestruturação do currículo escolar, mediante o trabalho educativo de resgate dos conhecimentos omitidos e excluídos na lógica epistêmica do sistema-mundo colonial/racista/patriarcal/moderno/capitalista.

Portanto, atitudes de descolonização do poder, do saber e do ser são essenciais no questionamento da colonialidade das tradições africanas e afro-brasileiras. A partir desse processo de descolonização da consciência negra podemos criar espaços possíveis de diálogo intercultural.

## Referências

- ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de; Sanchez, Livia Pizauro. Implementação da Lei 10.639/03- competências, habilidades e pesquisas para a transformação social. **Revista Proposições**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 55-80, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/VXKbQZhKZMwgvjnZDChYypd/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 03 fev. 2022.
- AMADOR DE DEUS, Zélia. **Os herdeiros de Ananse**: movimento negro, ações afirmativas, cotas para negros na Universidade. Tese de doutorado defendida na Universidade Federal do Pará, no Programa de pós-graduação em Ciências Sociais, em Belém, 2008. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/3060>. Acesso em: 03 fev. 2023.
- ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- ASANTE, M. K. Afrocentricidade como crítica ao paradigma hegemônico ocidental: introdução a uma ideia. **Ensaio Filosóficos**, v. XIV, dez. 2016.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 88-117, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jhv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 fev. 2023.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze. Decolonialidade, Atlântico Negro e intelectuais negros brasileiros: em busca de um diálogo horizontal. **Sociedade E Estado**. [S.I.], v. 33, n. 01, p.

- 119-137, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/18352>. Acesso em: 3 fev. 2023.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 12 dez. 2022.
- BRASIL. **Lei Nº 11.645, de 10 março de 2008**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm). Acesso em: 20 dez. 2022.
- BRASIL. **Lei Nº 12.519, de 10 de novembro de 2011**. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/584375/publicacao/15758801>. Acesso em: 20 dez. 2022.
- BRASIL. **Lei Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 12 dez. 2022.
- BRASIL. **Lei Nº 581, de 4 de setembro de 1850**. Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/288-lei-euzebio-de-queiroz>. Acesso em: 04 fev. 2023.
- BRASIL. **Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639). Acesso em: 03 fev. 2023.
- BRASIL. **Lei Nº 2.040, de 28 de setembro de 1871**. Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/286-lei-do-ventre-livre>. Acesso em: 04 fev. 2023.
- BRASIL. **Lei Nº 3.270, de 28 de setembro de 1885**. Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/280-lei-dos-sexagenarios>. Acesso em: 04 fev. 2023.
- BRASIL. **Lei Nº 3.353, de 13 de maio de 1888**. Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/276-lei-aurea>. Acesso em: 04 fev. 2023.
- BRASIL. **Parecer nº 3 CNE/CP**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: CNE/CP, 2004.
- BRAZIL. **Alvará de 26 de janeiro de 1818**. Estabelece penas para os que fizerem commercio prohibido de escravos. Collecção das Leis do Império do Brazil. Biblioteca da Câmara dos Deputados/Imprensa Nacional: Rio de Janeiro, 1818. Disponível em: [https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/colecao-anual-de-leis/copy\\_of\\_colecao1.html](https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/colecao-anual-de-leis/copy_of_colecao1.html). Acesso em: 6 fev. 2023.
- BRAZIL. **Lei Feijó, de 7 de novembro de 1831**. Disponível em: [https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/colecao-anual-de-leis/copy\\_of\\_colecao3.html](https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/colecao-anual-de-leis/copy_of_colecao3.html). Acesso em: 6 fev. 2023.
- CASTIANO, José P. **Referenciais da Filosofia Africana**: em busca da intersubjectivação. 1. ed. Maputo: Ndjira, 2010.
- COSTA, Joaze Bernardino; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Sociedade e Estado**, [S. l.], v. 31, n. 1, p. 15–24, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/6077>. Acesso em: 27 jul. 2021.
- COSTA, Jurandir Freire. Prefácio. In: SOUSA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: as vicissitudes das identidades do negro brasileiro em ascensão social. 1. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira e Prefácio de Lewis R. Gordon. EDUFBA: Salvador, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

- GOMES, Nina Lino. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. *In*: BERNARDINO-COSTA, J.; TORRES, N. M.; GROSFUGUEL, R. (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. São Paulo: Autêntica, 2019. p. 223-246.
- GROSFUGUEL, Ramon. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *In*: SANTOS, B. de S.; MENESES, Maria Paula. **Epistemologia do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.
- LEITE, Ilka Boaventura; FONSECA, Claudia Lee Williams. Quilombos e Quilombolas: Cidadania ou Folclorização? **Horizontes Antropológicos**, v. 10, p. 123-150, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/4CD96PrdycJX6xKSjLfrmbS/>. Acesso em: 20 jul. 2022.
- MAIA, Kenia Soares; ZAMORA, Maria Helena. O Brasil e a Lógica Racial: Do branqueamento à produção de subjetividade do racismo. **Psicol. clin.** [online], v. 30, n. 2, p. 265-286, 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pc/v30n2/05.pdf> Acesso em: 20 jan. 2023.
- MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais / Projetos globais: Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.
- MIGNOLO, Walter D.; WALSH, Catherine E. **Indecoloniality: Concepts, analytics, praxis**. Duke University Press, 2018. Disponível em: <https://rampages.us/goldstein/wp-content/uploads/sites/7807/2018/08/Mignolo-and-Walsh-2018-On-Decoloniality-Concepts-Analytics-Praxis.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2021.
- MUNANGA, Kabengele. Negritude e identidade negra ou Afrodescendente: um racismo ao avesso? **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 4, n. 8, p. 06-14, out. 2012. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/246>. Acesso em: 07 ago. 2022.
- NUNES, André Rangel de Souza. **130 anos da Lei Áurea: as leis abolicionistas e a integração da população negra no Brasil**. 2018. 165f. Dissertação (Mestrado em Sociologia e Direito) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2018.
- PRIORI, Mary del; VENANCIO, Renato. **Uma breve história do Brasil**. São Paulo: Planeta, 2010.
- SILVA, Ana Célia. **A discriminação do negro no livro didático**. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2004.
- SILVA, Florisbete de Jesus; CAMPOS, Leonardo Lacerda. A significação do negro em materiais didáticos: uma análise semântica de atividades relacionadas ao Dia Nacional da Consciência Negra. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 17, 2022. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S180943092022000100408&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S180943092022000100408&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 03 fev. 2022.
- SOUSA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: as vicissitudes das identidades do negro brasileiro em ascensão social**. 1. ed. Rio de Janeiro. Edições Graal, 1983.

Artigo recebido em: 08/02/2023.

Aceito para publicação em: 04/07/2023.