

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS
CURSO DE HISTÓRIA

JOSÉ LUCIANO DOS REIS

ABOLIÇÃO DA ESCRAVIDÃO, CIDADANIA E RAÇA NO BRASIL: uma análise do
Livro Didático

São Luís
2025

JOSÉ LUCIANO DOS REIS

ABOLIÇÃO DA ESCRAVIDÃO, CIDADANIA E RAÇA NO BRASIL: uma
análise do Livro Didático

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de História da
Universidade Estadual do Maranhão para
a obtenção do grau de Licenciatura em
História.

Orientadora: Sandra Regina Rodrigues
dos Santos

São Luís
2025

Reis, José Luciano dos.

Abolição da escravidão, cidadania e raça no Brasil : uma análise do livro didático / José Luciano dos Reis. – São Luís, 2025.

61f.

Monografia (Graduação) – Curso de História. Universidade Estadual do Maranhão, 2025.

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Regina Rodrigues dos Santos.

1. Pós-abolição. 2. Racismo. 3. Currículo escolar. 4. Cidadania negra. I. Título.

CDU 94(81).07:326.8

JOSÉ LUCIANO DOS REIS

**ABOLIÇÃO DA ESCRAVIDÃO, CIDADANIA E RAÇA NO BRASIL: uma
análise do Livro Didático**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de História da
Universidade Estadual do Maranhão para
a obtenção do grau de Licenciatura em
História.

Aprovado em: 16/07/2025

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **SANDRA REGINA RODRIGUES DOS SANTOS**
Data: 23/07/2025 12:57:50-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Sandra Regina Rodrigues dos Santos (Orientadora)
Doutora em História
Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)

Documento assinado digitalmente
 **JULIA CONSTANCA PEREIRA CAMELO**
Data: 23/07/2025 16:44:06-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Julia Constança Pereira
Doutora em História
Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)

Documento assinado digitalmente
 **ALEX SILVA COSTA**
Data: 23/07/2025 15:18:32-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Alex Silva Costa
Doutor em História
Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)

A minha mãe, Maria Beatriz Reis, a meu pai, José Luís dos Reis, a minha esposa, Samara Viana Corrêa e a minha filha, Noemi Corrêa Reis por todo amor, carinho e incentivo.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar, em primeiro lugar, minha profunda gratidão a Deus, por ser a fonte inesgotável de força, sabedoria e esperança ao longo de toda a minha trajetória acadêmica. Foi por Sua graça que meus caminhos foram traçados até este momento singular, de conclusão de uma etapa tão almejada e significativa da minha vida. Em meio a desafios, dúvidas e superações, reconheço que Sua presença foi constante, sustentando-me em cada passo.

Registro também meus sinceros agradecimentos aos meus pais, que desde cedo me incentivaram a valorizar a educação como instrumento de transformação pessoal e social. Sua dedicação, apoio incondicional e ensinamentos foram pilares fundamentais na construção do meu caráter e na busca por meus objetivos. À minha mãe e ao meu pai, minha eterna gratidão por acreditarem em meu potencial, mesmo diante das adversidades.

De forma especial, rendo agradecimentos à minha esposa, cuja presença foi essencial em todos os momentos desta jornada. Mais do que uma companheira, foi amiga, conselheira e fonte constante de encorajamento e equilíbrio. Sua compreensão, apoio emocional e estímulo diário foram indispensáveis tanto no percurso da graduação quanto na vivência cotidiana. Estendo, ainda, meus agradecimentos à Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), por me proporcionar o acesso ao curso de Licenciatura em História, formando-me não apenas como profissional, mas como cidadão crítico e consciente.

Agradeço igualmente a todos os docentes que contribuíram com minha formação acadêmica ao longo do curso. Suas orientações, reflexões e, sobretudo, o estímulo ao desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo, foram fundamentais para meu crescimento intelectual. Reconheço com apreço a paciência, a dedicação e a generosidade de cada professor e professora, cujas práticas pedagógicas impactaram significativamente minha visão sobre o ensino de História.

Por fim, deixo meus agradecimentos aos colegas e amigos que estiveram ao meu lado durante esta caminhada. As trocas de experiências, os debates acadêmicos e o apoio mútuo nos momentos desafiadores enriqueceram intensamente minha formação, tornando esse percurso mais leve, fraterno e memorável.

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo analisar como o processo de discriminação racial no início da República, especialmente após a abolição da escravidão, contribuiu para consolidar o preconceito racial e limitar a cidadania da população negra no Brasil, a partir da abordagem adotada no livro didático *História: Sociedade e Cidadania – 8º ano*, de Alfredo Boulos Júnior. Considerando a centralidade dos materiais didáticos na formação de valores e interpretações históricas, investigou-se como a narrativa escolar trata o pós-abolição, a imigração europeia, o indigenismo e a presença negra na sociedade republicana. A metodologia consistiu na análise crítica do conteúdo textual e imagético da obra, confrontando-o com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular e os marcos legais da educação para as relações étnico-raciais. O estudo revelou a existência de silenciamentos, superficialidades e omissões conceituais que colaboram para a manutenção de um currículo excludente, desprovido de ferramentas analíticas que permitam ao aluno compreender o racismo como estrutura histórica. A ausência de protagonistas negros, de termos como “racismo estrutural” ou “reparação”, e de conexões com a realidade social contemporânea compromete o potencial crítico do material. Conclui-se que a abordagem adotada reforça uma visão conciliadora e despolitizada da história, apagando conflitos, apagando sujeitos e minimizando os impactos duradouros da exclusão pós-escravidão. A superação dessa lógica exige a reformulação dos livros didáticos e a valorização de narrativas que reconheçam e deem centralidade à experiência histórica negra.

Palavras-chave: pós-abolição; racismo; currículo escolar; cidadania negra.

ABSTRACT

This study aims to analyze how the process of racial discrimination in the early Brazilian Republic, especially after the abolition of slavery, contributed to the consolidation of racial prejudice and the limitation of Black citizenship in Brazil, based on the approach adopted in the textbook *História: Sociedade e Cidadania – 8º ano* by Alfredo Boulos Júnior. Considering the central role of educational materials in shaping values and historical interpretations, the research investigates how the school narrative addresses the post-abolition period, European immigration, indigenism, and the Black presence in republican society. The methodology consisted of a critical analysis of both the textual and visual content of the work, confronting it with the guidelines of the *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) and the legal frameworks for education on ethnic-racial relations. The study revealed the presence of silences, superficialities, and conceptual omissions that contribute to the maintenance of an exclusionary curriculum, lacking analytical tools that would allow students to understand racism as a historical structure. The absence of Black protagonists, of terms such as “structural racism” or “reparation,” and of connections to contemporary social realities undermines the material’s critical potential. It is concluded that the adopted approach reinforces a conciliatory and depoliticized view of history, erasing conflicts, erasing subjects, and minimizing the enduring impacts of post-slavery exclusion. Overcoming this logic requires a reformulation of textbooks and the enhancement of narratives that recognize and place the historical Black experience at the center.

Keywords: post-abolition; racism; school curriculum; Black citizenship.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 A CONSTRUÇÃO DO PÓS-ABOLIÇÃO E A CIDADANIA NEGRA NO BRASIL	12
2.1 As contradições da abolição: liberdade sem cidadania.....	12
2.2 A hierarquização racial e a exclusão social no início da República	16
2.3 A marginalização da população negra no imaginário nacional	21
3 O ENSINO DE HISTÓRIA E A LEI 10.639/03: CAMINHOS E IMPASSES.....	27
3.1 A obrigatoriedade do ensino da história afro-brasileira.....	28
3.2 O papel do Estado e da escola na valorização da identidade negra	31
3.3 A resistência dos currículos e a permanência de estereótipos	35
4 ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO: RAÇA E CIDADANIA NA COLEÇÃO HISTÓRIA, SOCIEDADE E CIDADANIA (FTD, 2022).....	42
4.1 A proposta pedagógica da obra e as diretrizes da BNCC	43
4.2 A abordagem do pós-abolição no capítulo “Abolição, Migração e Indigenismo”	47
4.3 Silenciamentos, superficialidades e ausências conceituais.....	55
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	60
REFERÊNCIAS	62

1 INTRODUÇÃO

A abolição da escravidão no Brasil, ocorrida em 1888, é frequentemente apresentada no livro didático como uma conquista definitiva da liberdade, sem considerar as continuidades da exclusão e da violência estrutural foram impostos aos negros no período seguinte. Essa representação, pautada por uma narrativa superficial e conciliadora, contribui para a construção de uma memória nacional que marginaliza o protagonismo negro e silencia as complexidades do pós-abolição. Munanga (2005) argumenta que esse silenciamento integra um projeto de negação da cidadania plena à população afrodescendente, ao mesmo tempo em que preserva a centralidade da branquitude na formação do país.

Mesmo com os avanços legais, como a promulgação da Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas, o conteúdo veiculado no ensino básico ainda carece de densidade crítica. Autores como Silva (2012) e Coelho e Rocha (2018) apontam que os livros didáticos, embora revisados, continuam operando sob lógicas eurocêntricas e excludentes. As abordagens sobre o pós-abolição costumam reduzir os sujeitos negros à condição de vítimas passivas, omitindo suas estratégias de resistência, organização política e luta por direitos. Tal superficialidade contribui para a perpetuação de estereótipos e distorções no espaço escolar.

A consolidação de uma identidade nacional embranquecida, como destaca Schwarcz (2012), é resultado de um projeto político que associa modernidade, civilidade e cidadania à cultura europeia. O livro didático, nesse sentido, não apenas reproduz saberes, mas os organiza dentro de uma estrutura simbólica que hierarquiza saberes e sujeitos. Quando a experiência negra aparece, ela é frequentemente narrada sob a ótica do colonizador, esvaziada de agência histórica.

Essa representação contribui para naturalizar desigualdades e desmobilizar o pensamento crítico dos estudantes, sobretudo em relação à racialização da cidadania no Brasil contemporâneo. Nesse contexto, formula-se a seguinte pergunta-problema: de que maneira a questão racial, a cidadania negra e o processo histórico do pós-abolição são tratados no livro didático de História utilizado no ensino fundamental, e que efeitos essa abordagem produz na formação do olhar dos estudantes sobre o protagonismo afro-brasileiro?

Diante dessa problemática, o presente trabalho tem como objetivo geral analisar como o processo de discriminação racial no início da República, sobretudo após o fim da escravidão, contribuiu para a consolidação do preconceito racial e para a limitação da cidadania negra no Brasil, a partir da abordagem utilizada no livro didático de História do ensino fundamental. Especificamente, busca-se: compreender de que forma a ideia de raça organizou processos de hierarquia social e inferiorização do negro; explicar as representações do negro no pensamento branco do pós-abolição; e identificar como os desafios enfrentados pelos ex-escravizados têm sido trabalhados nos conteúdos escolares.

A escolha por investigar o conteúdo do livro didático justifica-se pela centralidade que esse material ocupa na prática docente cotidiana, sendo muitas vezes o único recurso utilizado em sala de aula, como aponta Silva (2012). Em grande parte das escolas, o manual didático define os limites do que é ensinado, omitindo ou esvaziando a discussão sobre o racismo, o pós-abolição e o protagonismo negro. Compreender o que está sendo transmitido aos alunos sobre esses temas é essencial para repensar práticas pedagógicas e conteúdos curriculares que ainda reproduzem visões reducionistas e eurocentradas da história brasileira.

Além disso, a pesquisa se sustenta na percepção de que a ausência de perspectivas críticas nos livros didáticos compromete a formação de cidadãos conscientes das desigualdades históricas e dos processos que sustentam o racismo estrutural. Como ressalta Coelho e Rocha (2018), a marginalização simbólica da população negra no conteúdo escolar não é apenas reflexo da sociedade, mas um instrumento ativo de reprodução das hierarquias sociais. Investigar como o livro didático trata o tema da cidadania negra é, portanto, uma maneira de interferir no debate sobre a democratização do saber histórico e a efetivação de uma educação antirracista.

A metodologia adotada será qualitativa, com enfoque documental e bibliográfico. O principal objeto de análise será o manual do professor da coleção *História, Sociedade e Cidadania* (FTD, 2022), destinado ao 8º ano do ensino fundamental, com destaque para o capítulo 12, que aborda a abolição, a migração e o indigenismo. A escolha do manual se justifica por ele reunir, simultaneamente, as orientações didáticas e o conteúdo apresentado aos discentes. A análise será guiada por categorias como protagonismo, silenciamento, racialização e cidadania, articuladas à legislação educacional (Lei nº 10.639/2003) e aos referenciais teóricos que fundamentam este estudo.

O estudo está organizado em:

2 A CONSTRUÇÃO DO PÓS-ABOLIÇÃO E A CIDADANIA NEGRA NO BRASIL

O presente capítulo propõe uma análise crítica do período pós-abolicionista no Brasil, com ênfase na forma como o Estado republicano consolidou mecanismos de exclusão racial que limitaram a cidadania da população negra. Ainda que a abolição da escravidão tenha representado a conquista da liberdade jurídica, ela não foi acompanhada por políticas estruturantes que assegurassem a inserção dos libertos na vida social, política e econômica do país. O silêncio institucional diante das desigualdades herdadas do cativeiro evidencia a permanência de uma lógica racial excludente, reproduzida sob novos formatos no regime republicano.

Ao longo do capítulo, examina-se como a ausência de reparações, o projeto de embranquecimento, a criminalização da cultura negra e a construção de uma memória nacional seletiva contribuíram para forjar uma cidadania racializada e restrita. A investigação percorre os efeitos simbólicos e materiais da exclusão, evidenciando como o racismo operou nas políticas urbanas, educacionais e culturais, bem como nas representações midiáticas e curriculares. O capítulo também analisa como o mito da democracia racial e a marginalização da produção intelectual negra funcionaram como estratégias de contenção política, naturalizando a desigualdade e interditando a reivindicação por direitos. Trata-se, portanto, de compreender o pós-abolição não como ruptura, mas como continuidade reconfigurada da ordem escravista.

2.1 As contradições da abolição: liberdade sem cidadania

A abolição da escravidão em 1888, embora proclamada como um ato de libertação, operou-se como medida legal desprovida de projeto social. O Estado brasileiro não acompanhou o fim da escravidão com políticas públicas que garantissem inserção digna aos libertos. A ruptura com o regime escravocrata ocorreu de forma abrupta, sem transição institucional que assegurasse aos ex-escravizados acesso à terra, trabalho protegido ou educação. A liberdade, nesse contexto, foi concebida como um limite jurídico, e não como fundamento de cidadania concreta (Mattos, 1995).

O silêncio do poder público diante das demandas dos libertos expressou não apenas omissão, mas continuidade de uma lógica de dominação racial. O fim da escravidão formalizou a liberdade individual, mas manteve intocada a estrutura fundiária, as hierarquias sociais e os códigos de exclusão que sustentaram o regime escravista. A ausência de indenização aos ex-escravizados ou de distribuição de terras revela a persistência de um Estado comprometido com a manutenção dos privilégios senhoriais (Gato, 2018).

Sem acesso aos meios mínimos de sobrevivência autônoma, grande parte da população negra permaneceu vinculada a formas precárias de trabalho, em relações de dependência que mimetizavam os vínculos do cativeiro. O sistema de parcerias agrícolas, o colonato e os contratos abusivos de prestação de serviços substituíram a escravidão em muitos casos. A liberdade transformou-se em novo mecanismo de controle, legitimado pelo discurso liberal da responsabilidade individual e do mérito (Munanga, 2005).

Para Schwarcz (2012), essa concepção restrita de liberdade foi acompanhada pela construção de uma narrativa oficial que apagou a agência histórica dos negros na conquista da abolição. A ênfase na figura da princesa Isabel e no suposto humanismo das elites abolicionistas distorceu o papel das revoltas escravas, das fugas, dos quilombos e das lutas populares. Tal apagamento favoreceu o imaginário de que a liberdade foi concedida, não conquistada, ocultando os conflitos e silenciando as demandas por cidadania plena.

A consolidação da República, logo após a abolição, não trouxe qualquer ruptura com os padrões de exclusão herdados da monarquia escravocrata. O novo regime não concebeu políticas de reparação ou integração dos libertos, tampouco reconheceu sua condição de sujeitos historicamente lesados. Ao contrário, adotou uma postura de invisibilização, deixando-os à margem do sistema político, do mercado de trabalho formal e das instituições escolares (Gato, 2018). A cidadania republicana, nesse cenário, foi racialmente seletiva.

No campo educacional, os ex-escravizados e seus descendentes foram sistematicamente excluídos da instrução pública, que se desenvolveu com forte viés elitista e urbano. Enquanto as camadas brancas se beneficiavam do projeto de escolarização republicana, a população negra permaneceu fora das escolas ou relegada ao ensino precário e marginal. Esse descompasso geracional reforçou desigualdades

estruturais e restringiu o acesso ao letramento como ferramenta de mobilidade e emancipação (Carvalho, 2001).¹

Para Fernandes (2008) o mesmo padrão se verificou nas políticas de trabalho, marcadas pela institucionalização de regimes laborais excludentes. A incorporação de imigrantes europeus como força de trabalho subsidiada nos centros cafeeiros evidencia o projeto estatal de embranquecimento da população economicamente ativa. Aos libertos restavam funções servis, temporárias ou informais, muitas vezes associadas à criminalização do ócio e da pobreza. A liberdade foi negada no plano econômico e estigmatizada no plano simbólico.

Essa recusa em reconhecer a dimensão política da abolição como ponto de partida para uma reconstrução democrática reflete a permanência da lógica racial no interior do Estado. O modelo de cidadania erigido no Brasil pós-1888 consagrou um ideal abstrato de igualdade, descolado da realidade concreta das relações sociais. Como aponta Munanga (2005), a ausência de políticas de ação afirmativa nesse período resultou não de ignorância, mas de uma escolha deliberada pela reprodução das hierarquias coloniais.

O discurso jurídico-institucional da igualdade no pós-abolição contrastava de forma radical com a estrutura social herdada do cativeiro. A Constituição de 1891 proclamava direitos civis e políticos universais, mas sua aplicação na prática excluía a maioria da população negra, analfabeta e empobrecida. A ausência de critérios equitativos para o exercício da cidadania, como o voto censitário e a exclusão pela escolaridade, perpetuava uma cidadania apenas nominal. A letra da lei não garantia acesso aos direitos fundamentais (Carvalho, 2001).

Paralelamente, emergiram mecanismos legais e administrativos voltados à repressão dos corpos negros em liberdade. A Lei da Vadiagem, os códigos de postura urbana e a prática cotidiana das prisões arbitrárias criminalizavam a mobilidade, a informalidade e as expressões culturais dos ex-escravizados. A liberdade era constantemente policiada, e a figura do negro livre passou a ser associada ao perigo, à desordem e à suspeição. Essa perseguição institucional reforçava a exclusão sob a aparência de legalidade (Fernandes, 2008). Para o referido autor:

A transição da escravidão para a liberdade foi, no Brasil, mais do que incompleta: foi uma revolução conservadora, pois tudo aquilo que poderia ameaçar as estruturas sociais estabelecidas foi neutralizado. As elites

¹ FREYRE, Gilberto. *Casa-Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. 53. ed. São Paulo: Global, 2006. Nesta obra, o autor destaca como as heranças do sistema escravocrata continuaram a impactar a população negra mesmo após a abolição, revelando as privações, as lutas cotidianas e a exclusão social que persistiram no Brasil republicano.

ajustaram-se à nova situação sem abrir mão do poder, da terra e do privilégio racial. A cidadania que se erigiu era branca, letrada e proprietária (Fernandes, 2008, p. 87).

Essa concepção de cidadania seletiva foi consolidada por uma ideologia nacional que mascarava o racismo com o mito da cordialidade. Ao mesmo tempo em que proclamava-se uma república moderna, igualitária e civilizada, mantinham-se dispositivos sutis e explícitos de discriminação racial. A cultura política brasileira evitava o conflito aberto com o passado escravocrata, preferindo narrativas conciliadoras que excluía os negros do processo de formação da nação (Schwarcz, 2012).

De acordo com Reis e Gomes (1996) a construção da memória nacional após a abolição foi marcada por um processo ativo de silenciamento da escravidão e de seus desdobramentos. As elites republicanas buscaram consolidar uma narrativa de modernização pacífica, na qual a escravidão surgia como um resquício do passado superado sem traumas. Esse discurso desmobilizou as reivindicações por reparação e igualdade, ao apresentar a liberdade como um gesto generoso e não como resultado de uma longa luta coletiva.

A figura da princesa Isabel foi central nesse imaginário conciliador. Representada como símbolo de redenção, sua imagem obscureceu o protagonismo de abolicionistas negros, como Luiz Gama, Maria Firmina dos Reis e José do Patrocínio, entre outros. Ao transformar a abolição em um ato de benevolência, apagou-se o conflito racial e a ação política dos sujeitos negros. O resultado foi a despolitização da liberdade e a manutenção da ordem social excludente sob novas formas (Albuquerque, 2009).

Esse apagamento da violência histórica foi acompanhado pela construção do mito da democracia racial, difundido ao longo do século XX como traço identitário da brasilidade. A ideia de que o Brasil superara suas divisões raciais pela via da miscigenação e da harmonia cultural mascarou as estruturas de dominação herdadas do escravismo. Essa narrativa permitiu que a exclusão permanecesse naturalizada e invisível, sem que fosse nomeada como racismo (Schwarcz, 2012).

Como observa Lilia Schwarcz (2012, p.39) a democracia racial funcionou como um “mecanismo de conciliação simbólica que mascarava as tensões reais da sociedade brasileira e impunha o silêncio sobre o racismo cotidiano”. Essa operação discursiva foi fundamental para a manutenção de um Estado que proclamava igualdade ao mesmo

tempo em que operava pela exclusão racial. A negação do conflito serviu como tecnologia de poder, apagando os traços da violência escravocrata no imaginário nacional.²

2.2 A hierarquização racial e a exclusão social no início da República

Skidmore (1976) demonstra que a ordem republicana nascente se construiu sobre uma base racializada, na qual a ideia de progresso esteve desde o início vinculada ao embranquecimento da população. A abolição, sem acompanhamento de medidas estruturantes, deu lugar a políticas de Estado que excluía os negros do projeto de cidadania. O racismo, antes legitimado pela escravidão, passou a operar por outros meios: a ciência, a urbanização e o discurso nacionalista.

A política imigratória intensificada a partir da década de 1890 incorporou essa lógica ao promover a substituição da mão de obra negra por trabalhadores europeus. Fernandes (2008) evidencia que tal escolha não teve apenas finalidade econômica, mas fundava-se em uma rejeição implícita à população liberta, vista como indesejável ao ideal de modernidade. O próprio Estado assumiu o papel de agente do branqueamento, organizando as bases sociais sob critérios raciais.

A reorganização urbana nas grandes cidades reforçou essa exclusão. Projetos de modernização como o do Rio de Janeiro removeram cortiços e bairros populares, empurrando a população negra para áreas periféricas e invisíveis. A cidade “civilizada” passou a ser pensada como espaço branco e europeu, e o processo de reconfiguração espacial operou como tecnologia racial silenciosa. O direito à moradia digna foi negado como extensão da liberdade interrompida após a abolição.

A cultura afro-brasileira foi igualmente apagada do espaço público e da narrativa nacional. A ideia de brasilidade construída no início do século XX excluía os elementos culturais de origem africana, considerados obstáculos ao progresso. Práticas religiosas, artísticas e linguísticas foram perseguidas ou ridicularizadas, enquanto se promovia uma cultura oficial de matriz branca. Esse apagamento organizava o imaginário nacional com base na negação da história negra (Gonzalez, 1982).³

² CHALHOUB, Sydney. *Lar, Senzala e Botequim: cultura e sociedade urbana no Rio de Janeiro do século XIX*. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2001. Nesta obra, o autor evidencia como, mesmo após a abolição, práticas culturais negras continuaram sendo criminalizadas e perseguidas, refletindo a permanência do racismo estrutural na organização social e urbana brasileira.

³ JESUS, Mateus Gato de. *Raça e cidadania no pós-abolição maranhense* (2018). Em sua análise sobre o pós-abolição no Maranhão, o autor destaca como a noção de "cor" operava como um critério central na

Gonzalez (1982) analisa que o racismo republicano não dependia apenas da exclusão prática, mas da construção simbólica da inferioridade negra. A ciência da época produziu teorias e classificações raciais que associavam traços físicos a supostas predisposições morais e intelectuais. A mestiçagem foi tratada como degeneração, e o negro como um desvio da norma civilizatória. Essa racionalidade passou a orientar decisões estatais e legitimar políticas públicas racializadas.

Segundo Nogueira (1985), o pensamento de Nina Rodrigues exerceu forte influência sobre o campo médico-legal e a formulação de políticas sociais no início da República. Para Rodrigues, os negros eram portadores de atavismos que os tornavam incompatíveis com a vida em sociedade. Suas ideias foram amplamente acolhidas pelas elites intelectuais e políticas, que viam no controle da população negra uma condição para o sucesso da experiência republicana brasileira (Nascimento, 1978).

As formulações de Oliveira Vianna também contribuíram para a consolidação de uma teoria do atraso nacional centrada na presença negra. Em seus escritos, a desigualdade racial era naturalizada como expressão da incapacidade de certos grupos se adaptarem à vida cívica (Vianna, 1920, apud Nogueira, 1985). Fernandes (2008) observa que esse pensamento exerceu papel normativo sobre a construção da cidadania no Brasil, legitimando um modelo de inclusão seletiva, calcado na exclusão racial implícita, em suma:

A mestiçagem em excesso enfraquece os vínculos orgânicos que ligam o indivíduo à nação, enfraquece os sentimentos morais e as predisposições cívicas. O país que não cuida da pureza de sua base populacional compromete seu próprio destino. O Brasil precisa cultivar a imigração europeia, fixar o elemento branco, para corrigir os desvios provocados por séculos de descuido racial (Vianna, 1920, apud Nogueira, 1985, p.89).

Skidmore (1976) evidencia que, na Primeira República, o sistema legal foi reformulado para manter o controle da população negra por meios indiretos. A criminalização da vadiagem, a repressão à capoeira e a vigilância sobre práticas culturais afro-brasileiras integravam um repertório normativo racializado. Essas leis não citavam a raça diretamente, mas operavam sobre marcadores sociais historicamente vinculados à experiência negra. O Estado republicano manteve, sob novo vocabulário, o regime disciplinar herdado da escravidão.

De acordo com Carneiro (2011) o policiamento cotidiano reforçava a distinção entre quem podia ocupar o espaço público e quem deveria ser removido. A presença negra

categorização das raças, influenciando o acesso à cidadania, aos direitos e à mobilidade social dos ex-escravizados e seus descendentes.

nas ruas era tratada como potencial ameaça à ordem urbana, e sua contenção tornava-se parte da rotina policial. A liberdade formal adquirida com a abolição foi acompanhada por uma restrição prática da circulação, regida por um código não escrito que associava cor de pele à suspeição permanente.

Para Domingues (2014) a exclusão territorial da população negra não foi um subproduto das reformas urbanas, mas uma de suas consequências planejadas. As transformações no centro das grandes cidades privilegiaram a estética europeia e expulsaram os moradores indesejáveis para zonas marginalizadas. A cidade moderna foi pensada sem a presença negra, cuja permanência nas regiões centrais era tratada como dissonância visual e cultural. A segregação operava sob a linguagem da higiene e do progresso.

Carneiro (2011) mostra que essa exclusão não era apenas material, mas simbólica. A modernidade urbana foi associada à brancura, à racionalidade e ao silêncio racial. A presença negra, ao contrário, passou a ser representada como sinal de atraso, incivilidade e desordem. A arquitetura, os espaços públicos e os mapas das cidades desenhavam, sem nomear, os contornos de uma geografia racial. A segregação foi inscrita na paisagem como norma não declarada.

A imprensa reforçava esses códigos ao naturalizar estereótipos que vinculavam a negritude à criminalidade ou à inferioridade cultural. As representações midiáticas da +população negra omitiram sua agência histórica e consolidaram um imaginário de subalternidade. A mídia não apenas refletia o racismo estrutural, mas participava ativamente de sua produção. O silêncio sobre as contribuições negras e a repetição de imagens distorcidas organizavam o consenso social da exclusão (Gonzalez, 1982).

Skidmore (1976) identifica que a exclusão da população negra nos primeiros anos da República não se limitou às estruturas materiais, mas se projetou com igual intensidade sobre a simbologia nacional. Os monumentos, hinos e heróis escolhidos para representar o novo regime operavam como dispositivos de apagamento. O silêncio sobre a presença negra na fundação do Brasil moderno não foi falha ou esquecimento, mas uma estratégia de afirmação de identidade racial hegemônica, branca e eurocentrada.

Para Nogueira (1985), a mestiçagem, apresentada como traço conciliador da formação nacional, funcionava como instrumento de neutralização da diferença racial. A retórica da harmonia étnica dissolvia as hierarquias concretas, impedindo a nomeação da violência histórica. Essa operação simbólica permitia a manutenção da desigualdade sem

conflito declarado. O negro era visível apenas enquanto traço cultural despolitizado, e nunca como sujeito histórico com agência e legitimidade no espaço público.

O sistema educacional foi um dos principais veículos de consolidação desse apagamento. De acordo com Gonzalez (1982) os currículos escolares apagavam sistematicamente a participação negra nos processos históricos, restringindo sua presença ao papel de mão de obra cativa. As experiências de resistência, criação estética e organização política eram omitidas. A escola tornou-se um espaço de reprodução do silêncio e da inferiorização, operando sob a lógica de uma história unilateral.

Carneiro (2011) observa que essa lógica não se limitava à sala de aula, mas estruturava toda a arquitetura simbólica do pertencimento nacional. A ausência de personagens negros nos livros, nas estátuas e nos nomes de ruas reforçava a percepção de que a negritude era alheia à fundação da cidadania brasileira. O pertencimento político exigia apagamento cultural, e a exclusão operava por omissão deliberada, travestida de universalidade.

A cultura afro-brasileira, ao ganhar certa visibilidade, passou a ser apropriada de maneira seletiva. Expressões antes reprimidas, como o samba e a capoeira, foram integradas ao repertório nacional desde que esvaziadas de seus sentidos políticos e históricos. Portanto, a incorporação dessas manifestações não visava à reparação, mas à domesticação simbólica. A visibilidade não significava reconhecimento, mas controle discursivo da diferença (Skidmore, 1976).

Gonzalez (1982) demonstra que, o negro presente na imprensa do período era enquadrado em estereótipos recorrentes, sempre associados à ignorância, à comichade ou à criminalidade. A mídia naturalizava essa representação ao apresentá-la como reflexo da realidade social. A repetição desses signos moldava a percepção pública e legitimava a exclusão. O silêncio institucional era complementado pela imagem distorcida e reduzida difundida pelos jornais e periódicos populares. Para o autor:

A cultura dominante trata os negros como se não tivessem história, como se não tivessem criado valores, como se não tivessem voz. A escola os cala, o livro os omite, a televisão os ridiculariza. A negação da presença negra se dá como ausência e como distorção. Quando aparecem, são sempre no lugar do outro, do exótico ou do perigoso. Nunca no lugar da centralidade (Gonzalez, 1982, p. 82).

A ausência simbólica comprometeu os modos de pertencimento político e social da população afrodescendente. Carneiro (2011) destaca que a exclusão do passado impede o reconhecimento no presente. A cidadania, moldada sem memória, restringe os sujeitos que não foram autorizados a existir na narrativa fundadora. A democracia racial

tornou-se mito de origem e obstáculo político, ocultando as fissuras estruturais que a própria República recusava nomear.

A negação da centralidade da experiência negra no projeto republicano legou ao Brasil uma forma de cidadania profundamente seletiva. A exclusão simbólica da população afrodescendente comprometeu sua inserção política e econômica, projetando sobre o presente as estruturas herdadas do passado colonial e escravista. Fernandes (2008) demonstra que a integração do negro na sociedade de classes ocorreu pela via da subalternidade, sem ruptura com os fundamentos raciais da desigualdade.

O modelo de cidadania vigente após a abolição privilegiava a neutralidade jurídica como princípio, mas não combatia a materialidade das distinções raciais. A igualdade formal ocultava a reprodução da hierarquia, impedindo o reconhecimento das formas específicas de opressão. Carneiro (2011) afirma que o mito da igualdade racial funcionava como instrumento de apagamento político, pois neutralizava as demandas por reparação e perpetuava o privilégio como herança silenciosa da branquitude.

As práticas institucionais do Estado republicano perpetuaram a exclusão por meio de mecanismos que associavam o negro à desordem e à marginalidade. A atuação policial, a legislação e os discursos médicos e escolares reafirmavam a inferioridade negra como norma tácita. Nogueira (1985) sustenta que essa estrutura simbólica, construída desde o fim do século XIX, garantiu a continuidade da subordinação racial mesmo sob o regime democrático e sem leis explicitamente discriminatórias.

Para Skidmore (1976), essa permanência revela a capacidade das hierarquias raciais de se rearticular em contextos novos, operando não por nomeação direta, mas por efeitos sociais concretos. A ausência de medidas de reparação após a abolição comprometeu qualquer possibilidade de reconstrução equitativa. O silêncio institucional sobre o racismo não eliminou sua presença: apenas o transformou em estrutura subterrânea, naturalizada no cotidiano das instituições brasileiras.

A manutenção do ideal de mestiçagem como narrativa oficial impediu o surgimento de políticas públicas voltadas à equidade racial. A neutralidade proclamada tornou inviável a criação de critérios de justiça que reconhecessem a desigualdade como herança de um projeto político. A harmonia celebrada pelo Estado operava como obstáculo epistemológico, interditando a elaboração de estratégias de inclusão que não reproduzissem o silenciamento (Gonzalez, 1982).

As desigualdades de acesso à terra, ao ensino e ao emprego que marcaram o início da República seguem, em grande medida, reproduzidas. A distância entre os direitos

inscritos na Constituição e sua realização concreta para a população negra é mais que um hiato jurídico: é um projeto histórico (Almeida, 2018). Fernandes (2008) destaca que o problema do negro no Brasil não reside apenas em sua marginalização econômica, mas na recusa de sua legitimidade como sujeito político e histórico.

Essa recusa não operou apenas em espaços formais, mas também nos circuitos de produção de conhecimento e nos meios culturais. O negro foi excluído da produção da verdade, da ciência e da memória coletiva. Neste contexto, luta por visibilidade e reconhecimento não se limita ao campo das políticas públicas, mas abrange o enfrentamento dos paradigmas que estruturam o pensamento nacional e delimitam os contornos do pertencimento (Carneiro, 2011).

Conforme explana Carneiro (2011) a construção de um Brasil mais justo exige, portanto, o desmonte dos alicerces simbólicos que sustentaram a exclusão racial desde os primeiros anos da República. Esse processo passa pela recuperação das vozes silenciadas, pela revisão das narrativas fundadoras e pela reconstrução da cidadania a partir do reconhecimento da diferença como potência, e não como ameaça. Gonzalez (1982) reforça que só se edifica igualdade sobre alicerces que não neguem a história.

2.3 A marginalização da população negra no imaginário nacional

De acordo com Munanga (2005), a consolidação do mito da democracia racial no Brasil ocorreu como tentativa de construir uma narrativa de unidade nacional baseada na harmonia entre os diferentes grupos étnico-raciais. Essa construção foi amplamente difundida no século XX, sobretudo com o apoio do Estado, e promoveu a ideia de que o país teria superado o racismo por meio da mestiçagem. Ao propor essa identidade coletiva conciliadora, apagaram-se as desigualdades herdadas da escravidão e naturalizou-se a exclusão (Nascimento, 1978).

A mestiçagem, exaltada como traço nacional, cumpriu papel ideológico na negação do racismo estrutural. Para Gomes (2012), esse discurso criou um pacto de silenciamento, em que a denúncia da discriminação racial é vista como perturbação da ordem social. A valorização da mistura de raças, desvinculada do contexto de violência que a originou, impede o reconhecimento da branquitude como lugar de privilégio. O elogio à diversidade, nesse sentido, opera como forma de contenção política.

Munanga (1999) aponta que esse modelo de convivência harmônica é sustentado por práticas sutis de discriminação, nas quais o racismo se manifesta de forma difusa e

socialmente aceitável. Ao mesmo tempo em que se celebra a contribuição cultural negra, nega-se o direito de nomear e combater o racismo. Essa lógica mantém a hierarquia social inalterada, mas revestida por um discurso de cordialidade. A democracia racial, portanto, reforça a exclusão ao se apresentar como inclusão simbólica.

No campo da representação, Pinto (2021) observa que a neutralização da identidade negra alcança também o silenciamento das vozes intelectuais. A ausência de autores negros nos espaços formais de produção do conhecimento integra esse processo, contribuindo para uma memória histórica homogênea. A invisibilidade discursiva se soma à exclusão material, bloqueando a emergência de uma consciência coletiva racializada. O apagamento simbólico legitima a marginalização como traço cultural.

Munanga (2005) considera que a manutenção dessa ideologia compromete qualquer tentativa de enfrentamento efetivo das desigualdades raciais. Ao naturalizar o suposto convívio pacífico entre os grupos, impede-se a formulação de políticas públicas reparatórias. A crítica à democracia racial, nesse contexto, exige o reconhecimento do racismo como estrutura e não como desvio moral. O fim do mito depende da valorização da história negra como parte central da construção nacional.

A capoeira, embora muitas vezes tratada como expressão folclórica, deve ser compreendida como prática de resistência gestada no contexto da escravidão e da repressão colonial. Trata-se de um sistema simbólico que articula corpo, ritmo e estratégia, configurando uma linguagem própria de enfrentamento. A sua permanência como expressão cultural está vinculada à capacidade de dissimulação e reinvenção frente à opressão institucional. Mesmo quando criminalizada, seguiu sendo transmitida oralmente nos espaços populares. Sua força não reside apenas no gesto físico, mas na sua dimensão pedagógica. A capoeira é espaço de formação e preservação de uma memória negra coletiva (Silva, 2012).

Simas (2015) interpreta o samba como forma de insurgência estética e política enraizada nas periferias urbanas e nas experiências de sociabilidade da população negra. No início do século XX, a prática do samba foi associada à criminalidade, sendo reprimida por autoridades que o viam como ameaça à ordem social. Com o tempo, passou a ser apropriado pelo Estado como símbolo nacional, mas sem reconhecimento das lutas e violências históricas que o atravessam. A oficialização do samba esvaziou seu conteúdo político originário. Ainda assim, continuou a funcionar como espaço de enunciação da vivência negra. A resistência permanece nas letras, nos corpos e nos territórios do samba.

Para Prandi (2001) as religiões de matriz africana, como o Candomblé e a Umbanda, são importantes na manutenção das cosmologias africanas no Brasil. Essas práticas religiosas, mesmo sob intensa repressão policial e estigmatização social, sobreviveram como forma de organização comunitária e resistência simbólica. O culto aos orixás não é apenas rito espiritual, mas também sistema ético e político. Os terreiros funcionam como lugares de rearticulação da subjetividade negra. A perseguição religiosa se configura como tentativa de deslegitimar saberes não ocidentais. Ainda assim, essas religiões permanecem ativas e produzem redes de cuidado e memória.

A cena cultural negra também se fortalece por meio da performance e da oralidade. Martins (2012) analisa a tradição performática dos povos de matriz africana como experiência de temporalidade própria, em que o passado é continuamente reinscrito no presente. As manifestações artísticas negras não se limitam à representação; elas constituem práticas de construção de mundo. A corporeidade, a música e a linguagem oral são recursos de transmissão de conhecimento. A arte, nesse sentido, é veículo de resistência e recriação de sentidos. A cultura negra sobrevive e se reinventa mesmo quando interdita pelo discurso dominante.

Silva (2012) argumenta que essas expressões culturais atuam como ferramentas de reexistência, permitindo à população negra afirmar sua presença histórica e simbólica. A cultura, nesse contexto, não é mero ornamento, mas forma de luta e reconstrução subjetiva. As práticas populares criadas em contextos de marginalização adquirem centralidade na disputa por memória e pertencimento. Ao mesmo tempo que resistem ao apagamento, desafiam a estética oficial da branquitude. Assim, a cultura negra articula vivência, denúncia e projeção de futuro. É por meio dela que se reconfiguram as fronteiras da identidade nacional.

A marginalização de autores negros na história literária brasileira constitui um processo sistemático de apagamento intelectual que acompanha a formação do próprio campo literário nacional. Pinto (2021) destaca que, desde o século XIX, a presença negra na produção escrita foi desvalorizada por uma crítica orientada por critérios racializados e excludentes. Autores como Maria Firmina dos Reis e Luiz Gama, ainda que ativos e relevantes, foram omitidos das histórias oficiais da literatura. Essa ausência não se justifica por escassez de produção, mas sim pela seletividade estrutural dos mecanismos de consagração. A exclusão não é pontual, mas constitutiva.

Esse silenciamento é reforçado pela forma como o cânone literário foi historicamente constituído. Cunha Jr. (2010) argumenta que os modelos de legitimidade

estética adotados pelas academias e editoras brasileiras derivam de paradigmas europeus que desconsideram as especificidades das experiências negras. Em consequência, obras que expressam cosmovisões afro-brasileiras ou tensionam a ordem social vigente são rotuladas como periféricas. A construção do cânone, nesse contexto, torna-se um instrumento de dominação simbólica, ao impor uma hierarquia cultural que relega ao esquecimento as vozes dissidentes. O cânone, assim, opera como tecnologia de exclusão.

Essa lógica foi denunciada precocemente por Nascimento (1978), que já alertava para o racismo epistêmico presente nas estruturas educacionais e culturais brasileiras. Ao excluir intelectuais negros das listas de leitura e das práticas curriculares, institui-se uma norma tácita de silenciamento. O resultado é a perpetuação da ideia de que a população negra não contribuiu para o pensamento nacional. Tal narrativa afeta não apenas a circulação das obras, mas a própria formação da subjetividade dos leitores. A negação do protagonismo literário negro limita o horizonte do possível.

Pinto (2021) reforça essa análise ao afirmar que a exclusão das produções negras não decorre de ausência, mas de bloqueios institucionais que impedem sua legitimação. Como ela afirma:

A exclusão de autoras e autores negros da história literária do Brasil não se deve à ausência de produção, mas à atuação de estruturas que impedem que essa produção seja legitimada e difundida como parte do patrimônio nacional (Pinto, 2021, p. 15).

Essa perspectiva desestabiliza a crença de que o cânone é natural, revelando seu caráter seletivo e ideológico.

O esforço por reverter esse cenário tem se intensificado nas últimas décadas. Gomes (2017) observa que o reconhecimento da literatura negra como campo autônomo de produção teórica e estética não visa apenas inclusão simbólica, mas uma reorganização epistemológica. A entrada de autores negros nos circuitos editoriais e acadêmicos desafia as regras estabelecidas de consagração. Mais do que ocupar espaços, trata-se de reconfigurá-los, propondo outros critérios de valor e pertencimento. A literatura negra emerge, assim, como campo de disputa e reinvenção do imaginário nacional.

Segundo Coelho e Rocha (2018) a presença negra nos materiais escolares brasileiros, sobretudo nos livros didáticos, tem sido marcada por distorções, omissões e estereótipos que atravessam gerações. Os conteúdos ainda se estruturam sob um paradigma eurocêntrico, no qual a participação negra é frequentemente resumida à condição de escravizado, sem protagonismo ou produção cultural valorizada. Essa abordagem empobrece a formação dos estudantes e perpetua a ideia de que a população

negra não tem história própria, apenas inserção subordinada na narrativa nacional. Trata-se de um silenciamento pedagógico com efeitos duradouros.

Esse processo de apagamento se revela ainda mais pernicioso quando se considera sua articulação com os discursos midiáticos. A escola e os meios de comunicação operam como campos complementares de reprodução simbólica da inferiorização racial. A ausência de sujeitos negros em posições de poder ou destaque intelectual, aliada à sua associação recorrente à criminalidade ou ao folclore, reforça imagens pejorativas e normatiza a exclusão. Essa lógica atua tanto pela invisibilidade quanto pela representação distorcida, consolidando um imaginário que desumaniza e infantiliza os corpos negros (Silva, 2012).

Munanga (2005) adverte que o racismo no Brasil é sofisticado por se travestir de naturalidade. Ao discutir a representação do negro na educação formal, sendo que:

A escola brasileira ensina o negro a não se reconhecer como sujeito histórico. Ensina-o a admirar o branco como modelo de humanidade e a rejeitar sua cultura, sua estética e sua história. Não se trata apenas da ausência, mas de uma presença moldada pela inferiorização, pela domesticação da identidade negra ao gosto da branquitude. A educação brasileira, em sua forma hegemônica, não combate o racismo; ela o produz e o legitima (Munanga, 2005, p. 23).

Gomes (2017) complementa essa análise ao destacar que a omissão de referências negras nos currículos compromete o desenvolvimento da autoestima e da identidade positiva dos estudantes afrodescendentes. Quando os referenciais históricos e culturais estão ausentes ou são tratados de modo superficial, os alunos negros aprendem a se perceber fora da história. Essa ausência compromete também o modo como os estudantes brancos entendem a diversidade racial, reforçando visões hierarquizadas e homogêneas do mundo social. O problema não está apenas no conteúdo, mas na estrutura curricular.

A superação desse quadro exige uma reestruturação profunda das práticas pedagógicas e das narrativas midiáticas. Coelho e Rocha (2018) propõem que a revisão crítica dos materiais escolares deve ir além da inserção pontual de figuras negras, implicando um redirecionamento do olhar epistemológico que fundamenta a seleção de conteúdos. O combate ao racismo exige deslocar o lugar de enunciação e romper com as lógicas que sustentam a exclusão simbólica. Inserir o negro como sujeito da história, da ciência e da cultura é um passo necessário para transformar a escola em espaço de emancipação e não de reprodução de desigualdades.

A construção da identidade nacional brasileira foi orientada por um ideal de branquitude que buscava apagar a diversidade étnico-racial existente desde os primórdios da formação social. Munanga (2005) argumenta que o projeto de nação moderna implicou

a valorização de padrões europeus de cultura, estética e racionalidade, relegando a presença negra ao campo do arcaico e do folclórico. Esse modelo de nação operou uma exclusão simbólica da população negra, ainda que sua presença física fosse incontornável. A inclusão cultural foi condicionada à domesticação de suas expressões. A branquitude tornou-se o referencial silencioso da cidadania.

Essa lógica fundacional teve consequências diretas na forma como a memória pública foi constituída. Carneiro (2011) observa que há uma sistemática ausência de personagens negros em monumentos, nomes de ruas, museus e narrativas oficiais que celebram a história do país. A invisibilização é seletiva: reconhecem-se algumas figuras negras apenas se enquadradas no modelo do herói obediente, como foi o caso de Zumbi ou da própria imagem de mãe preta. O restante da presença negra foi esvaziado de protagonismo. A memória pública, assim, opera como instrumento de apagamento e exclusão.

Essa exclusão simbólica não é apenas ausência, mas negação ativa da pluralidade. De acordo com Pinto (2021) a representação nacional foi moldada por uma estética que associa brancura a civilização e modernidade, ao passo que associa negritude a atraso, perigo ou instabilidade. O negro, quando aparece, é o corpo a ser domesticado, o objeto da ordem ou da compaixão, mas nunca o agente da história. Essa arquitetura simbólica estrutura as narrativas sobre quem pertence e quem ameaça a integridade do projeto nacional. Essa arquitetura sustenta a hierarquia de pertencimentos na vida pública.

Nascimento (1978) já denunciava que o mito da democracia racial contribuía para a manutenção dessa exclusão ao impedir que a população negra reivindicasse reconhecimento pleno como sujeito nacional. Ao naturalizar a desigualdade, o projeto de nação inviabiliza o debate sobre reparação, representatividade e redistribuição de poder simbólico. O negro é tolerado na cultura, mas não na política. A noção de cidadania, nesses moldes, é seletiva e racializada. O pertencimento pleno continua sendo privilégio de poucos.

A crítica a esse projeto nacional exige uma profunda revisão dos símbolos, valores e estruturas que definem o pertencimento social no Brasil. Munanga (2005) defende que a superação da exclusão simbólica só será possível mediante a valorização da memória negra como elemento constitutivo da identidade brasileira. Trata-se de reconstruir o imaginário nacional a partir de múltiplas vozes e narrativas. Isso implica tensionar o lugar da branquitude como universal e reconhecer a diversidade como fundadora, e não como adendo. A disputa pela memória é também disputa por poder.

3 O ENSINO DE HISTÓRIA E A LEI 10.639/03: CAMINHOS E IMPASSES

Este capítulo tem como objetivo analisar os caminhos e impasses da implementação da lei 10. 539/2003 no contexto escolar, com ênfase na resistência dos currículos, na fragilidade da formação docente e na permanência de estereótipos nos materiais didáticos. A norma legal, embora simbólica e necessária, tem enfrentado obstáculos para sua efetivação prática, resultando em abordagens pontuais, descontextualizadas e, por vezes, superficiais sobre a história e cultura afro-brasileira. Discutir a aplicação da lei é, portanto, discutir o projeto de nação que se constrói pela escola.

Embora a Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira em todas as escolas da educação básica, tenha sido posteriormente ampliada pela Lei nº 11.645/2008 a qual incluiu também a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena, o presente trabalho tem como foco exclusivo a investigação dos aspectos relacionados à cultura negra no Brasil, com ênfase nos desafios enfrentados por essa população no contexto educacional e social.

Ao longo do capítulo, investiga-se a obrigatoriedade do ensino da história afro-brasileira, o papel do Estado e da escola na valorização da identidade negra e as resistências estruturais que se impõem à reformulação do currículo. As análises desenvolvidas evidenciam que a simples inserção da temática no ordenamento jurídico não é suficiente diante de um sistema educacional historicamente eurocentrado e racializado. A Lei nº 10.639/03, apesar de seu potencial transformador, permanece marginalizada em muitos contextos escolares, reduzida a datas comemorativas ou conteúdos periféricos. A superação desse quadro exige revisão curricular profunda, compromisso institucional e valorização de uma pedagogia crítica que reposicione a população negra como sujeito histórico ativo na construção do Brasil.

3.1 A obrigatoriedade do ensino da história afro-brasileira

A promulgação da Lei nº 10.639/2003 representou uma resposta institucional à longa trajetória de reivindicações do movimento negro por uma educação que reconhecesse a pluralidade étnico-racial do Brasil. Ao tornar obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, isto trouxe a alteração da LDB 9394/96, evidenciando a pressão social acumulada por décadas, mas também revelando os limites da ação estatal diante de um sistema educacional resistente à ruptura com a narrativa eurocentrada (Gomes; 2017; Brasil, 2003).

Essa conquista normativa não surgiu de um vácuo, mas foi precedida por intensas mobilizações intelectuais e políticas. Já em meados do século XX, Abdias do Nascimento (1978) denunciava que a exclusão da população negra do imaginário escolar funcionava como estratégia deliberada de silenciamento histórico. O currículo nacional consolidava, assim, uma identidade branca e homogênea, enquanto relegava a negritude ao campo da subalternidade, perpetuando desigualdades simbólicas e materiais (Pinto, 2021).

Contudo, a inserção legal do conteúdo afro-brasileiro no currículo não foi acompanhada de diretrizes pedagógicas robustas nem de um projeto nacional de formação continuada de professores (Santos, 2018). Munanga (2005) adverte que a eficácia da lei foi minada por sua formulação genérica, limitada a dois parágrafos e carente de mecanismos de controle e responsabilização. Essa estrutura normativa frágil favoreceu abordagens superficiais e pontuais, sem transformação substancial das práticas escolares (Santos, 2018).

Em razão disso, o que deveria ser um dispositivo de enfrentamento ao racismo estrutural converteu-se, em muitos contextos, em um instrumento simbólico de inclusão aparente. A análise de Silva (2012) sobre a "feitichização do livro didático" revela que, na ausência de ações pedagógicas críticas, o ensino da temática afro pode se limitar à repetição de estereótipos, em vez de promover uma reconstrução do saber histórico. O desafio, portanto, reside não apenas na presença da lei, mas na efetiva disputa pelo sentido do que e como se ensina.

Esse esvaziamento do conteúdo legal tornou-se ainda mais evidente quando se observa a persistência de abordagens descontextualizadas, que tratam a história africana e afro-brasileira como episódios isolados e não como constituintes estruturais da formação nacional. A legislação, embora simbólica, não gerou um movimento curricular orgânico. Ao contrário, cristalizou-se como um anexo temático, frequentemente relegado a datas comemorativas ou a disciplinas periféricas no planejamento escolar (Pinto, 2021).

Munanga (2005), um dos mais relevantes intelectuais do campo dos estudos afro-brasileiros, argumenta que a ausência de articulação entre a lei e políticas públicas estruturantes enfraquece seu potencial de transformação. Em sua análise crítica, ele observa que a força da norma depende da clareza de seus objetivos e da existência de mecanismos de execução. Como ele afirma:

A Lei 10.639/03, ao propor a introdução da história da África e da cultura afro-brasileira no ensino básico, representou um avanço no plano simbólico. No entanto, a ausência de dispositivos que assegurem sua aplicação efetiva faz com que ela seja, muitas vezes, ignorada nas escolas ou tratada de forma caricatural. O risco é que o reconhecimento institucional se transforme apenas em retórica, sem impacto nas estruturas pedagógicas e cognitivas dos alunos (Munanga, 2005, p. 47).

Para Gomes (2017) essa advertência reforça a ideia de que a simples presença da lei no ordenamento educacional não garante sua materialização prática. É necessário que o Estado assuma uma postura proativa, com investimentos na formação inicial e continuada de docentes, na produção de materiais didáticos adequados e na reformulação dos currículos escolares. Sendo assim, a legislação só pode ser efetiva se integrada a um projeto pedagógico decolonial e comprometido com a justiça racial.

Nesse sentido, a ausência de sanções para o não cumprimento da norma contribui para sua marginalização institucional. Em muitas redes de ensino, especialmente nas periferias, a aplicação da lei depende exclusivamente do engajamento individual de professores (Gomes, 2017). Santos (2018) sustenta que essa fragilidade revela não apenas descompromisso político, mas a resistência estrutural do sistema escolar em reconhecer

a centralidade da questão racial na formação da cidadania. A omissão estatal, assim, perpetua a desigualdade histórica sob a aparência da legalidade.

A efetivação da Lei nº 10.639/03 exige, portanto, mais do que sua mera presença nos textos legais. É necessário que os princípios contidos na norma sejam traduzidos em orientações curriculares concretas, com respaldo pedagógico e institucional (Brasil, 2003). Como assinala Nascimento (1978), não basta reconhecer a importância da cultura afro-brasileira: é preciso reorganizar os saberes escolares a partir da centralidade da experiência negra na história do Brasil. Essa transformação implica revisar a lógica de seleção dos conteúdos e enfrentar os silenciamentos históricos legitimados pelo currículo tradicional.

No entanto, a própria redação da lei já evidencia as limitações de sua proposta. Com apenas dois parágrafos acrescentados à LDB, a norma apresenta caráter genérico, sem delimitar com precisão os conteúdos a serem abordados ou os recursos necessários à sua implementação. Conforme publicado no Diário Oficial da União, a redação do artigo é a seguinte:

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 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.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, especialmente nas áreas de Educação Artística, Literatura e História (Brasil, 2003).

Embora o artigo demonstre um esforço de reconhecimento da diversidade racial, a falta de detalhamento permite interpretações reducionistas e aplicações frágeis. Gomes (2017) observa que, sem diretrizes claras, o conteúdo afro-brasileiro corre o risco de ser instrumentalizado de forma pontual, sem conexão com os eixos estruturantes da formação histórica e cidadã. A transversalidade prevista no §2º raramente se concretiza de forma integrada e crítica nos planos de aula (Brasil, 2003).

Ademais, estudos como o de Silva (2012) apontam que a dependência do livro didático como principal ferramenta de ensino compromete a qualidade da abordagem racial. Muitos materiais ainda reproduzem visões estereotipadas ou negligenciam a agência histórica dos povos africanos e afro-brasileiros. Assim, mesmo diante de avanços legislativos, o ensino da história negra continua condicionado por estruturas pedagógicas que privilegiam a narrativa hegemônica. A desconexão entre lei, formação docente e prática curricular fragiliza o papel transformador da educação (Macedo; 2014).

3.2 O papel do Estado e da escola na valorização da identidade negra

A efetividade da Lei nº 10.639/2003 depende da atuação concreta do Estado e das instituições escolares na reestruturação dos currículos e das práticas pedagógicas. No entanto, após duas décadas de sua promulgação, observa-se que a aplicação da norma permanece frágil e descontínua. A ausência de um projeto nacional articulado para sua implementação compromete o alcance da transformação educacional esperada. O aparato legal, sem ação estatal coordenada, torna-se letra morta diante das desigualdades raciais que perpassam a escola (Oliveira, 2012).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada em 2018, incluiu competências que dialogam com a valorização da diversidade e o combate ao preconceito (Brasil, 2018). No entanto, como apontam Coelho e Rocha (2018), essas diretrizes são frequentemente tratadas como anexos, sem integração real aos componentes curriculares. A transversalidade, prevista como princípio orientador, acaba sendo interpretada de modo vago, dificultando a consolidação de uma proposta pedagógica efetivamente antirracista e inclusiva nas escolas públicas e privadas.

A escola, enquanto espaço de produção e reprodução de saberes, carrega o desafio de romper com a lógica da neutralidade aparente. Como observa Apple (2006), os currículos não são neutros: refletem relações de poder, ideologias dominantes e interesses hegemônicos. No caso brasileiro, a narrativa histórica ensinada nos livros e nas salas de aula privilegiou, por muito tempo, uma visão branca, elitista e europeia da formação nacional, deixando à margem a experiência negra. Essa seletividade simbólica compromete o direito à memória e à identidade.

Gonzalez (1982) alerta para os efeitos pedagógicos da ausência de representatividade negra nos conteúdos escolares. A invisibilidade sistemática da cultura afro-brasileira e da luta do povo negro na história do Brasil reforça o sentimento de não pertencimento entre os estudantes afrodescendentes. Além disso, impede os alunos brancos de compreenderem criticamente os privilégios herdados de uma sociedade racialmente hierarquizada. A escola, nesse contexto, naturaliza a desigualdade ao omitir os conflitos e as contribuições de grupos subalternizados.

Essa omissão histórica tem raízes na formação deficiente dos professores, que muitas vezes não foram preparados para abordar criticamente as relações étnico-raciais. Caimi (2006) destaca que, apesar das exigências legais, ainda é comum que educadores

se sintam inseguros ou despreparados para discutir temas como escravidão, racismo e identidade negra. O resultado é a perpetuação de práticas pedagógicas conservadoras, que evitam o confronto com as contradições do passado e do presente brasileiro.

A precariedade da formação docente não pode ser dissociada da estrutura curricular das licenciaturas, que frequentemente negligenciam os debates sobre relações raciais. Gomes (2017) destaca que muitos professores ingressam na carreira sem terem sido provocados a refletir sobre a presença negra na história, na cultura e nas práticas sociais brasileiras. O silêncio nas universidades ecoa nas salas de aula da educação básica, onde o desconforto diante do tema racial transforma-se em neutralidade pedagógica e, por vezes, em recusa.

Essa recusa nem sempre é explícita, mas atua por meio de omissões que atravessam livros, planejamentos e relações escolares. Para Carneiro (2011), a escola não apenas transmite conhecimento, mas também fabrica subjetividades e hierarquias. Ao invisibilizar a experiência negra ou tratá-la sob registros estereotipados, o espaço escolar contribui para a construção de uma identidade nacional excludente. A autora analisa como essa lógica se inscreve na própria linguagem do cotidiano escolar, naturalizando o apagamento. Para o autor:

A escola brasileira é um dos espaços privilegiados de produção da inferiorização do negro. Por meio da seleção de conteúdos, da ausência de referências negras positivas e da linguagem cotidiana, ela ensina que o branco é o centro, o modelo e a norma. A educação, em sua forma hegemônica, constrói o outro como não-ser, impedindo que crianças negras reconheçam a si mesmas como parte legítima da nação (Carneiro, 2011, p. 45).

Esse tipo de construção simbólica não ocorre de forma isolada. Conforme analisa Apple (2006), os currículos são expressões de disputas ideológicas que reproduzem ou desafiam relações de poder. Quando as escolas mantêm o conteúdo afro-brasileiro à margem, estão reafirmando qual grupo social pode ocupar o lugar do sujeito histórico. O esvaziamento do ensino de história negra, portanto, não é apenas uma ausência, mas um mecanismo de legitimação de privilégios.

A seleção dos saberes a serem ensinados obedece a critérios que favorecem determinados projetos de nação. Schwarcz (2012) argumenta que a narrativa histórica dominante apagou os conflitos raciais e mascarou a violência da escravidão com imagens conciliadoras. Assim, o protagonismo negro foi substituído por figuras isoladas, desprovidas de agência coletiva. O que se transmite nas escolas, muitas vezes, é uma história aplacada, onde a presença negra aparece como resíduo, e não como força constitutiva do país.

A promulgação da Lei nº 10.639/2003, ao alterar a LDB, representou um avanço político relevante, mas insuficiente diante da estrutura educacional vigente. A ausência de planejamento para sua implementação permitiu que seu cumprimento se restringisse a ações pontuais. Sem vinculação a diretrizes curriculares obrigatórias, formação docente sistemática e mecanismos de controle, a norma tornou-se mais simbólica do que transformadora (Macedo, 2014). Gomes (2017) observa que, sem uma política articulada, a inclusão legal tende à neutralização pedagógica.

Um dos espaços onde essa neutralização se evidencia é o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), política pública responsável por selecionar os materiais didáticos distribuídos às escolas públicas. Embora o programa tenha potencial para induzir práticas educativas em escala nacional, falha ao não exigir, de forma sistemática, o alinhamento às exigências da Lei nº 10.639/2003. O resultado é a homologação de obras que reproduzem abordagens eurocentradas, fragilizando o papel do livro como instrumento de reparação histórica (BOULOS JÚNIOR, 2018).

Mesmo após a vigência da lei, os conteúdos relacionados à história afro-brasileira continuam ausentes ou representados de maneira superficial nos livros aprovados. Quando incluídos, surgem em seções isoladas, com tom comemorativo, e desvinculados das estruturas que organizam o currículo como um todo. Apple (2006) afirma que o currículo escolar, longe de ser neutro, é expressão de disputas políticas. Nesse cenário, a invisibilidade da população negra nos livros não é acidente, mas projeto de hegemonia cultural.

Essa hegemonia opera por meio da seletividade do que é autorizado como saber legítimo. Carneiro (2011) aponta que a exclusão de autores e perspectivas negras dos materiais escolares compromete o reconhecimento da identidade negra como parte constitutiva da nação. Ao definir o que deve ser lembrado e o que pode ser esquecido, o conteúdo escolar organiza formas de pertencimento. A ausência, portanto, não é silêncio passivo, mas mecanismo ativo de construção da desigualdade.

O texto da própria lei, embora inovador em seu contexto, revela limites importantes. Ao dispor que “torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira” (Brasil, 2003), não estabelece prazos, sanções, nem define claramente os conteúdos a serem abordados. Essa abertura excessiva dificulta sua operacionalização e favorece leituras minimalistas. Santos (2018) observa que essa imprecisão normativa contribuiu para a dispersão das ações, esvaziando o sentido político da medida.

Para Silva (2022) a falta de regulamentação técnica após a promulgação da Lei nº 10.639/2003 permitiu interpretações díspares quanto à sua aplicação. Sem diretrizes claras sobre como adaptar o currículo e quais conteúdos deveriam ser efetivamente abordados, cada rede de ensino construiu soluções particulares. Essa descentralização, em vez de fortalecer a autonomia pedagógica, ampliou desigualdades. Em escolas com menos recursos, o silêncio se manteve, revelando a ausência de compromisso estruturado do Estado (Cavalleiro, 2002).

A dependência do engajamento individual do professor tornou-se um dos principais fatores que determinaram o grau de cumprimento da norma. Ao deixar nas mãos dos docentes a decisão sobre o tratamento da temática racial, o Estado terceiriza sua responsabilidade e perpetua a negligência histórica. Essa individualização das políticas públicas mina sua legitimidade, além de sobrecarregar profissionais que, muitas vezes, não receberam formação para atuar nessa frente (Santos, 2018).

Formar professores em perspectiva antirracista exige muito mais do que ofertar cursos esporádicos. É necessário construir processos formativos que abordem criticamente a branquitude como estrutura e revelem as bases coloniais do currículo. Gomes (2017) destaca que a resistência à implementação da lei se inscreve também na universidade, onde as grades curriculares seguem dominadas por autores brancos e uma visão eurocentrada da história. A raiz do problema é epistemológica.

No cotidiano escolar, essa lógica se manifesta por meio do chamado currículo oculto. Gonzalez (1982) descreve como esse conjunto de mensagens não explícitas – gestos, ausências, omissões – reforça a ideia de que a história do negro é periférica. Mesmo quando se menciona a cultura africana, ela aparece desvinculada de agência política. A reprodução dessa estrutura fragiliza o pertencimento dos estudantes negros e reforça estereótipos entre os demais alunos, inclusive professores.

Nos livros didáticos, esse apagamento ocorre por meio da recorrente estetização da diferença. Silva (2012) analisa que a presença africana é muitas vezes resumida à musicalidade, religiosidade e trajes típicos. Esses elementos são apresentados como exóticos, desprovidos de historicidade e de tensão política. Tal abordagem reforça a imagem de uma cultura negra folclórica, que diverte, mas não constrói. A educação, nesse formato, limita a diversidade a um enfeite.

O conceito de África nos materiais escolares reflete esse esvaziamento simbólico. Ao invés de apresentar a complexidade das sociedades africanas e sua diversidade política, econômica e filosófica, os livros aprovados pelo PNLD costumam descrever o

continente como monolítico (Coelho; Rocha, 2018). Schwarcz (2012) aponta que essa imagem colabora para o distanciamento identitário dos estudantes afrodescendentes. O negro, nesse cenário, é sempre o que veio de fora, nunca o que pertence ou participa.

Essa operação narrativa se ancora no mito da democracia racial, ainda presente no imaginário nacional e nas práticas educativas. Quando os conflitos são apagados e os processos de resistência negra são silenciados, a escola se converte em reprodutora de uma memória oficial higienizada. A diversidade só se torna potência formativa quando associada à crítica, e não ao enaltecimento retórico. Do contrário, transforma-se em vitrine para o multiculturalismo vazio (Coelho; Rocha, 2018).

O Estado, ao permitir que o PNLD continue validando materiais didáticos que negligenciam a história afro-brasileira, age como agente da omissão. Apple (2006) demonstra que os livros não apenas instruem, mas organizam a percepção social sobre quem tem voz. Quando o protagonismo negro é limitado à escravidão, sem contextualização crítica, o sistema educacional ensina que o lugar do negro é o da dor, não da autoria. E, sem autoria, não há cidadania plena possível.

3.3 A resistência dos currículos e a permanência de estereótipos

O currículo escolar brasileiro, enquanto construção social e política, permanece ancorado em estruturas excludentes que resistem à ruptura com a lógica colonial. Michael Apple (2006) afirma que o currículo opera como mecanismo ideológico de dominação, ocultando desigualdades sob a aparência da neutralidade. No Brasil, a omissão da história afro-brasileira nos programas de ensino revela uma escolha deliberada de silenciamento. Trata-se de uma pedagogia da branquitude que naturaliza a exclusão.

Essa pedagogia se perpetua por meio de uma seleção curricular que consagra determinadas narrativas como legítimas e marginaliza outras. A promulgação da Lei nº 10.639/2003 representou uma tentativa de romper com esse padrão ao tornar obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira na educação básica (Brasil, 2003). No entanto, sua aplicação encontrou barreiras estruturais que evidenciam a força da resistência institucional à revisão crítica dos conteúdos escolares.

Gonzalez (1982) destaca que a construção da identidade nacional brasileira operou por meio da negação das matrizes africanas, vistas como antagônicas ao projeto civilizatório. Essa lógica atravessa os currículos escolares, onde a presença negra é reduzida a tópicos isolados ou caricaturais. Ao negar ao negro o papel de sujeito histórico,

a escola reforça uma ideia de nação homogênea e conciliadora, sustentada pelo mito da democracia racial (Schwarcz, 2012; Skidmore, 1976).

Mesmo diante de dispositivos legais que impõem mudanças, como a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o sistema educacional resiste à incorporação substantiva da história negra. O artigo 26-A da LDB determina que os conteúdos sobre a cultura afro-brasileira sejam ministrados em todo o currículo escolar (Brasil, 2003), mas essa previsão raramente se concretiza de forma integrada e crítica. O que prevalece é o tratamento episódico e descontextualizado do tema.

Essa fragmentação se intensifica com a ausência de mecanismos de controle e avaliação que garantam a efetividade da norma. Apple (2006) adverte que, em contextos de desigualdade, a simples inclusão legal não transforma estruturas de exclusão consolidadas. Sem formação docente adequada, revisão dos materiais didáticos e apoio institucional, a Lei nº 10.639/2003 corre o risco de operar como símbolo vazio. O desafio, portanto, não está apenas no currículo formal, mas em sua execução política.

A resistência à incorporação plena da história afro-brasileira nos currículos escolares revela a persistência de estruturas simbólicas racializadas no sistema educacional. Michael Apple (2006) demonstra que o currículo opera como espaço de disputa ideológica, em que determinados grupos definem o que deve ser ensinado, o que pode ser esquecido e quem pode ser reconhecido como produtor de conhecimento. No Brasil, a exclusão da experiência negra do currículo não é mero lapso, mas reflexo de uma lógica histórica de exclusão (Oliveira, 2012).

Essa lógica estrutural permanece ativa mesmo após a promulgação da Lei nº 10.639/2003, que alterou o artigo 26 da LDB para tornar obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas (Brasil, 2003). Contudo, como observam Coelho e Rocha (2018), o que se vê é uma inserção fragmentada e superficial, sem ruptura com os fundamentos eurocentrados do currículo tradicional. O Estado, ao não fiscalizar nem vincular a norma a mecanismos efetivos de controle, contribui para a permanência dos estereótipos raciais.

Ao analisar o papel do currículo na construção da identidade nacional, Gonzalez (1982) argumenta que a negação da negritude é parte constitutiva do projeto de formação do brasileiro ideal. A escola brasileira ensinou, por décadas, uma narrativa em que o branco é sujeito histórico e o negro figura de passagem. Essa lógica estruturante se perpetua nas práticas escolares, mesmo quando há menções à África ou à escravidão. O

conteúdo se apresenta despolitizado, incapaz de romper com a pedagogia da subalternidade.

Schwarcz (2012) aprofunda essa crítica ao revelar como o mito da democracia racial estrutura o imaginário educacional. Ao evitar o conflito e celebrar a miscigenação como harmonia, a escola evita abordar as hierarquias raciais que moldaram — e ainda moldam — o país. Nos livros didáticos, esse apagamento se traduz na ausência de personagens negros com agência, pensamento e protagonismo. O negro aparece como vítima, raramente como sujeito da história, e nunca como formulador de ideias.

Como mostra Boulos Júnior (2018) esse apagamento se estende à forma como se representa o processo de abolição da escravidão. Os livros homologados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) enfatizam a atuação da princesa Isabel, mas silenciam os quilombos, os levantes e os intelectuais negros do século XIX. A liberdade aparece como concessão, e não como conquista. Essa narrativa distorce os fatos e reforça a ideia de que a cidadania negra foi presenteada, e não reivindicada.

A permanência de estereótipos nos livros didáticos reflete não apenas a inércia das editoras, mas a ausência de critérios normativos específicos no próprio edital do PNLD. Embora o programa seja a principal política pública de distribuição de materiais escolares no Brasil, não exige que as obras submetidas cumpram, de maneira aprofundada, as determinações da Lei nº 10.639/2003. Essa lacuna normativa favorece a homologação de conteúdos que reduzem a experiência negra ao passado escravocrata (Silva, 2012).

A análise de Boulos Júnior (2018) sobre o manual *História: Sociedade e Cidadania* ilustra como os negros seguem representados como objetos históricos, e não como sujeitos da transformação social. O enfoque na escravidão é descontextualizado, com pouca atenção aos movimentos de resistência e à produção intelectual negra. O material reproduz a lógica da subalternização, ocultando que a construção da liberdade negra foi processo coletivo, estratégico e político. O PNLD, ao homologá-lo, chancela essa representação.

A ausência de representatividade qualificada também se expressa nas imagens selecionadas para ilustrar os conteúdos. Simas (2015) ressalta que o corpo negro, quando aparece, está quase sempre vinculado à dor, à servidão ou ao exótico. Essa estética da subalternidade reforça o lugar social destinado à população negra desde a infância escolar. As imagens, combinadas ao texto esvaziado de crítica, atuam como ferramentas pedagógicas que silenciam a complexidade histórica dos sujeitos racializados.

A construção simbólica do aluno ideal ainda está ancorada na branquitude como padrão de comportamento, aparência e conhecimento. Carneiro (2011) argumenta que a escola brasileira ensina a inferioridade do negro por meio de ausências, distorções e apagamentos. Essa pedagogia do não-dito orienta não só o que está nos livros, mas também o que é legitimado nas avaliações, nos exemplos utilizados em aula e nos projetos escolares celebrados como universais. O currículo, assim, exclui pelo centro.

Essa lógica é agravada pela falta de fiscalização sobre o cumprimento da Lei nº 10.639/2003, mesmo em materiais financiados com recursos públicos (Brasil, 2003). Como observa Coelho e Rocha (2018), não há exigência legal clara que condicione a aprovação de livros didáticos ao alinhamento com as diretrizes da educação antirracista. O resultado é a manutenção de uma narrativa escolar em que o negro continua sem voz, presença ou autoria. A omissão do Estado naturaliza essa exclusão como norma pedagógica.

A narrativa da mestiçagem harmoniosa, consolidada como ideologia nacional no século XX, é um dos principais entraves para a construção de um currículo historicamente honesto. Skidmore (1976) identifica essa concepção como um projeto político-cultural destinado a apagar conflitos raciais e diluir as especificidades das trajetórias negras. Quando esse discurso é transposto para os conteúdos escolares, promove-se a ideia de que o Brasil superou o racismo, esvaziando o sentido histórico da luta por igualdade.

Essa operação simbólica neutraliza o enfrentamento à desigualdade racial ao apresentar a diversidade como traço folclórico e não como expressão de tensões históricas. Nogueira (1985), ao distinguir o preconceito de marca do preconceito de origem, expõe como a negação da cor na retórica oficial mascara a exclusão cotidiana vivenciada pelos negros. O currículo, ao adotar esse modelo, ensina que todos pertencem, mas só alguns são vistos. A escola, então, reforça a cidadania seletiva.

Nos livros didáticos e nas práticas pedagógicas, a mestiçagem é celebrada como evidência de uma convivência harmoniosa, ocultando os mecanismos de dominação que a estruturaram. Schwarcz (2012) observa que a narrativa da mistura racial se sustenta pela idealização do Brasil cordial, que tolera diferenças sem entrar em conflito. Essa ficção pedagógica impede que os estudantes compreendam o racismo como estrutura e não como exceção. Ao estetizar a diferença, a escola desmobiliza o debate.

Ao ocultar os conflitos, o currículo inviabiliza a construção de uma consciência histórica crítica. A escola que se furta a narrar as insurreições negras, os quilombos e os intelectuais que denunciaram o racismo reforça a lógica da passividade atribuída à

população negra. Como demonstra Gonzalez (1982), o silenciamento das formas de resistência impossibilita que os alunos reconheçam a negritude como força criadora, política e transformadora. A história ensinada, assim, segue incompleta e hierarquizada.

Essa incompletude não é apenas epistemológica, mas também afetiva e identitária. Quando a escola silencia as lutas negras e normaliza as conquistas brancas, transmite aos estudantes negros uma mensagem de não pertencimento. Como aponta Carneiro (2011), esse processo opera na construção da subjetividade racializada, que aprende a se ver como exceção ou como sombra. A ausência de identificação com o conteúdo escolar fragiliza a autoestima e compromete o direito pleno à educação emancipadora.

A construção simbólica da diferença também se expressa na maneira como os corpos negros são representados ou silenciados nos materiais escolares. Simas (2015) observa que o corpo negro raramente aparece como portador de autoridade, beleza ou conhecimento. Nos livros didáticos, quando ele surge, está vinculado à escravidão, à servidão ou à musicalidade. Essa presença seletiva reforça o imaginário da subalternidade, deslegitimando sua historicidade e apagando sua pluralidade existencial.

Essa representação não ocorre apenas nos textos, mas sobretudo nas imagens, que reproduzem um olhar branco como norma. Simas (2015) analisa que a ausência de diversidade nas ilustrações escolares reafirma os limites da participação simbólica do negro. Como ele afirma:

A iconografia escolar brasileira consagra o corpo branco como universal e o corpo negro como exceção marcada. O negro que aparece nos livros é o que dança, o que canta ou o que sofre. Quase nunca é o que pensa, o que lidera ou o que escreve. Essa pedagogia visual é tão poderosa quanto qualquer teoria, porque educa pelo olhar (SIMAS, 2015, p. 42).

Essa pedagogia visual não apenas educa pelo olhar, mas estrutura a percepção sobre quem pertence ao espaço do saber e quem permanece como visitante. Apple (2006) demonstra que o currículo visual, assim como o textual, carrega intencionalidades políticas. Ao restringir os corpos negros aos papéis do sofrimento ou da cultura popular, a escola naturaliza desigualdades raciais como resultado da ordem e não como imposições históricas, alimentando uma lógica de exclusão contínua.

O corpo negro que resiste ou que lidera raramente tem espaço no campo simbólico da escola. Nos conteúdos de história, personagens como Zumbi, Dandara, Luís Gama ou Lélia Gonzalez são ou omitidos, ou reduzidos a figuras simbólicas esvaziadas de contexto. A ausência dessas referências compromete a formação crítica e empobrece a

possibilidade de identificação positiva para estudantes negros. O currículo, nesse sentido, não forma apenas intelectos, mas subjetividades racializadas.

Essa subjetivação ocorre paralelamente à construção do que se entende como aluno ideal: branco, masculino, dócil e racional. A escola opera sob um regime silencioso de validação da branquitude como norma de comportamento e aparência. Os corpos que se desviam desse padrão são interpretados como problema, e não como presença legítima. Essa norma implícita modela os afetos, as avaliações e até os destinos escolares, reiterando desigualdades como se fossem naturais (Carneiro, 2011).

A permanência do mito da cordialidade racial nas práticas escolares funciona como uma estratégia de silenciamento das desigualdades. Schwarcz (2012) argumenta que esse mito, consolidado no imaginário nacional, sustenta a ideia de que o Brasil superou suas tensões raciais por meio da mistura e da tolerância. Ao ser internalizado pelos currículos, ele transforma o racismo em uma abstração do passado, desmobilizando qualquer análise crítica sobre a violência estrutural que segue operando.

Esse apagamento ideológico tem efeitos profundos sobre a forma como a história é ensinada e compreendida. Ao evitar conflitos e enfatizar a miscigenação como virtude, a escola oferece uma imagem higienizada da formação nacional. Skidmore (1976) mostra que essa concepção de harmonia racial foi forjada como resposta simbólica ao temor de convulsão social, mascarando os mecanismos de dominação. O currículo, ao naturalizar essa narrativa, reforça a despolitização do debate racial.

Nos materiais didáticos, esse processo se manifesta tanto na seleção de conteúdos quanto na forma como são apresentados. Nogueira (1985), ao diferenciar preconceito de marca e de origem, evidencia como o racismo brasileiro opera de maneira velada, por meio da hierarquização de traços fenotípicos. Quando o livro didático adota uma linguagem conciliadora e evita discutir a racialização das desigualdades, legitima esse modelo. A exclusão ocorre não por confronto, mas por consenso silencioso.

O consenso, entretanto, não é sinônimo de equidade. Quando a escola se omite diante das disputas simbólicas que atravessam a sociedade, ela se torna agente da reprodução do racismo. Apple (2006) sustenta que o currículo é uma arena de poder, onde se definem os limites do pensável e do dizível. O silêncio sobre a violência racial é, portanto, uma forma de consentimento. A omissão curricular não é apenas pedagógica, mas política, pois preserva o status quo sob a aparência de neutralidade.

Essa neutralidade, repetido ano após ano, consolida-se como norma. Coelho e Rocha (2018) alertam que, mesmo quando se propõe uma abordagem da diversidade, ela

costuma ser apresentada em tom celebrativo, distante das estruturas sociais que produzem a desigualdade. A festa da consciência negra substitui o debate sobre as cotas, os dados de exclusão ou a epistemologia negra. A escola, assim, promove um multiculturalismo inofensivo, que acolhe a diferença desde que ela não questione a ordem.

Para superar a resistência dos currículos escolares à plena valorização da identidade negra, é necessário que o currículo escolar seja reestruturado de forma radical. Apple (2006) aponta que o currículo não é apenas um reflexo do conhecimento, mas um campo de luta simbólica e epistemológica. Portanto, a mudança não pode se restringir à inclusão de conteúdos afro-brasileiros, mas deve reorientar a própria lógica de seleção e validação do saber. Essa reestruturação implica uma revisão profunda das bases epistemológicas que sustentam o ensino da história nacional.

A Lei nº 10.639/2003, embora tenha dado um passo importante ao incluir a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, deve ser acompanhada de ações concretas para assegurar a efetividade dessa norma. Coelho e Rocha (2018) defendem que o Estado deve garantir a formação contínua dos professores, para que eles se sintam capacitados a trabalhar com a temática racial de maneira crítica e não apenas superficial. Além disso, é urgente que sejam elaborados materiais didáticos que não apenas representem, mas também dêem voz ativa às comunidades negras na formação da sociedade.

A revisão do PNLD é uma das ações mais urgentes para transformar os currículos escolares. Como observa Boulos Júnior (2018), a seleção de livros deve ser feita com base em critérios antirracistas explícitos, que assegurem a inclusão de intelectuais negros, a visibilidade das lutas negras e a representação realista da diáspora africana. O material didático precisa ser mais do que um suporte para a lei: deve ser um vetor de mudança, promovendo uma educação que reverencie a pluralidade e a dignidade de todas as etnias.

Além da reformulação dos livros didáticos, a escola deve ser entendida como um espaço de disputa pela memória coletiva. Gonzalez (1982) já alertava para a necessidade de uma educação que não apenas recupere as memórias do povo negro, mas que seja capaz de reconstruir o entendimento de que o negro é sujeito da história. Para tanto, os currículos devem incorporar a ideia de um passado dinâmico, no qual os negros não foram passivos, mas construíram e continuaram a construir a nação.

Essa reformulação curricular deve também ser acompanhada de uma avaliação rigorosa de como a Lei nº 10.639/2003 está sendo aplicada em cada rede de ensino. A avaliação não pode ser apenas formal, mas deve envolver a produção acadêmica, as

experiências de sala de aula e a percepção dos próprios estudantes negros. Carneiro (2011) sugere que essa avaliação precisa se concentrar na qualidade das representações negras, no impacto na autoestima dos estudantes e no reconhecimento das contribuições dos negros à sociedade brasileira.

4 ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO: RAÇA E CIDADANIA NA COLEÇÃO HISTÓRIA, SOCIEDADE E CIDADANIA (FTD, 2022)

O livro didático, enquanto ferramenta pedagógica central na educação básica brasileira, exerce papel estruturante na formação das identidades e das leituras de mundo dos estudantes. Neste capítulo, propõe-se uma análise crítica da coleção *História: Sociedade e Cidadania – 8º ano*, de Alfredo Boulos Júnior, aprovada no âmbito do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e amplamente utilizada em escolas públicas. A obra, ao articular conteúdos históricos segundo uma narrativa linear e institucional, assume responsabilidade formativa diante das exigências legais como a Lei nº 10.639/2003 e as competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A

investigação parte do princípio de que o silenciamento de sujeitos e conceitos centrais à história afro-brasileira compromete não apenas o conteúdo, mas o próprio projeto político-pedagógico do ensino de História.

O capítulo organiza-se em três eixos de análise. A seção 4.1 discute a proposta pedagógica da obra e sua adequação às diretrizes da BNCC, com ênfase na abordagem da diversidade étnico-racial. A seção 4.2 debruça-se sobre o tratamento conferido ao pós-abolição no capítulo “Abolição, Migração e Indigenismo”, observando a presença (ou ausência) de conexões críticas com a cidadania negra no Brasil republicano. Por fim, a seção 4.3 investiga os silenciamentos estruturais, superficialidades conceituais e ausências epistêmicas que marcam a obra, problematizando seus efeitos na formação dos sujeitos escolares. A análise evidencia que, mais do que lacunas pontuais, o livro reproduz uma pedagogia da conciliação, omissa frente às demandas históricas por justiça curricular e representatividade.

4.1 A proposta pedagógica da obra e as diretrizes da BNCC

A coleção *História: Sociedade e Cidadania – 8º ano*, de Alfredo Boulos Júnior, publicada pela FTD em 2022, é amplamente adotada nas redes públicas brasileiras por meio do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). A aprovação da obra ocorreu sob o edital do PNLD 2020, que exige adequação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), principal orientadora dos conteúdos escolares no país (Brasil, 2018). Sua influência é significativa, sendo parte da formação da consciência histórica de milhões de estudantes.

A BNCC determina, em sua Competência Geral nº 9, que a educação básica deve promover o respeito às diferenças e a valorização da diversidade sociocultural. Especificamente no componente de História, o documento enfatiza o reconhecimento dos povos africanos e afro-brasileiros como sujeitos históricos (Brasil, 2018). Espera-se, portanto, que o livro didático reflita esse compromisso com uma abordagem plural, crítica e decolonial. Contudo, essa expectativa não se confirma plenamente na prática editorial observada.

A Lei nº 10.639/2003, ao alterar o artigo 26 da LDB, tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira em todas as etapas da educação básica. A legislação estabelece que o conteúdo deve incluir o estudo da história da África, das lutas dos negros no Brasil e de sua participação na formação da sociedade nacional (Brasil, 2003). Tais

determinações não constituem apenas um acréscimo temático, mas implicam uma reorientação epistêmica do currículo escolar, exigindo comprometimento ético e político.

Gomes (2017) argumenta que a efetiva aplicação da Lei nº 10.639/2003 requer mais do que menções pontuais à cultura afro-brasileira: exige a valorização dos sujeitos negros como autores da história. Isso implica repensar o currículo sob uma perspectiva antirracista, que vá além da inclusão simbólica. Carneiro (2011) reforça que o não enfrentamento do racismo institucional na escola perpetua desigualdades e produz exclusões sutis, mas estruturantes. A omissão é, portanto, uma forma ativa de negação.

Fonseca (2012) sustenta que o currículo não é um campo neutro, mas o resultado de disputas sobre o que merece ser ensinado. O livro didático, como expressão material do currículo, tem papel central na definição das versões legitimadas da história. Se silencia vozes negras ou as limita a papéis subalternizados, ele reforça as hierarquias que estruturam a sociedade. Logo, é necessário avaliar se a proposta pedagógica da obra em questão confronta ou reforça esse modelo de exclusão.

A estrutura da obra organiza os conteúdos históricos em uma narrativa linear e cronológica, valorizando os eventos políticos e institucionais. Essa abordagem, apesar de metodologicamente clássica, tende a reforçar uma visão eurocentrada da história, concentrando-se em personagens brancos e elites dominantes. A presença de sujeitos negros aparece de modo periférico, quase sempre associados à escravidão. Essa opção editorial compromete a construção de um currículo crítico e plural (Boulos Júnior, 2022).

Nos capítulos analisados, verifica-se que a inserção da temática racial ocorre de maneira episódica e desarticulada. A população negra aparece vinculada a determinados temas, como o tráfico atlântico ou a escravidão colonial, mas raramente é apresentada como agente político pós-abolição. Segundo Munanga (2005), esse tipo de abordagem contribui para reforçar o imaginário da passividade negra, mesmo após a conquista da liberdade formal. A agência histórica é, assim, diluída pela omissão narrativa.

As atividades propostas no livro seguem a mesma lógica. Predominam exercícios de fixação de conteúdo factual, com pouco estímulo ao pensamento crítico sobre as relações raciais. Poucas questões provocam o aluno a refletir sobre desigualdades contemporâneas ou heranças da escravidão (Simas, 2015). Silva (2012) critica essa ausência de problematização, apontando que o livro didático, quando neutro, legitima o status quo. O silêncio pedagógico é, nesse caso, instrumento de normalização da exclusão.

A análise das imagens revela padrão semelhante. As representações visuais da população negra concentram-se em contextos de trabalho forçado ou em festividades

culturais. O corpo negro, nos livros didáticos, aparece quase sempre como expressão da dor ou do folclore. A ausência de figuras negras associadas ao conhecimento, à liderança ou à intelectualidade limita as possibilidades de identificação positiva. A pedagogia visual também constrói hierarquias simbólicas (Santos, 2012).

Além disso, Carneiro (2011) destaca que os textos da obra evitam o uso de conceitos como racismo, branquitude ou resistência negra, o que empobrece o debate formativo. A ausência desses termos não é neutra: ela impede que os alunos nomeiem as estruturas que sustentam as desigualdades. A linguagem do livro contribui, assim, para uma pedagogia do consenso, em que a violência racial é esvaziada de historicidade. A omissão conceitual compromete a função crítica da educação histórica.

A BNCC (2018) estabelece que o ensino de História deve promover a compreensão crítica do presente por meio da análise de diferentes sujeitos e suas experiências históricas. Entre as competências específicas para o ensino fundamental, destaca-se a valorização da pluralidade étnico-racial e a análise da contribuição dos povos africanos e afro-brasileiros na formação da sociedade brasileira. Espera-se, assim, que o livro didático dialogue com essas diretrizes, incluindo a centralidade dos sujeitos negros e de suas formas de resistência nos processos históricos.

No entanto, a obra analisada falha em estabelecer conexões robustas entre o conteúdo apresentado e as determinações da BNCC. A abordagem sobre a escravidão, por exemplo, é delimitada ao passado colonial e raramente vinculada aos mecanismos contemporâneos de desigualdade (Silva, 2022). Gomes (2017) observa que, ao se restringir à narrativa factual, sem articulação com os efeitos sociais do racismo estrutural, o livro contribui para a perpetuação de um imaginário despolitizado, em que o racismo é invisibilizado como herança histórica.

Coelho e Rocha (2018) apontam que a transversalidade, princípio fundamental da BNCC, que exige a integração entre os temas estruturantes e os componentes curriculares, também não se concretiza de forma significativa na obra. A discussão racial é tratada de maneira compartimentalizada, aparecendo em momentos isolados, sem conexão com os demais conteúdos. Essa fragmentação é uma estratégia recorrente de neutralização das ⁴pautas raciais, pois permite o cumprimento formal da lei sem comprometer o cânone narrativo dominante.

⁴ SANTOS, Bruno Nascimento dos. Em *Raça, racismo e questão racial no livro de história: uma análise a partir dos livros didáticos*, o autor analisa criticamente como os livros didáticos tratam — ou

Outro problema recorrente é a ausência de intelectuais negros nas narrativas históricas. Enquanto nomes como José Bonifácio, D. Pedro II e Rui Barbosa são destacados, figuras como Lélia Gonzalez, Abdias do Nascimento, Clóvis Moura e Luís Gama são ignoradas. Gonzalez (1982) denuncia que esse tipo de omissão não é aleatória, mas parte de um projeto de exclusão epistêmica, que nega à população negra o direito à memória intelectual. Essa ausência compromete o potencial emancipador do currículo.

Essa ausência de aprofundamento crítico impacta diretamente a função social do ensino de História, como previsto na BNCC. O documento estabelece que a educação histórica deve possibilitar a leitura de contextos de desigualdade e fomentar a construção de uma sociedade mais justa (Brasil, 2018). No entanto, quando o livro didático recorre a uma linguagem conciliadora e omite os conflitos raciais, como aponta Carneiro (2011), a escola reproduz a lógica da invisibilidade e limita a cidadania dos sujeitos negros.

A ausência de articulação entre os pressupostos da BNCC e o conteúdo da obra didática analisada não é apenas uma falha técnica, mas revela um padrão estrutural de manutenção das hierarquias raciais. A escola, como espaço de legitimação do conhecimento, torna-se também um lugar de exclusão simbólica quando opta por narrativas que silenciam os conflitos. A ideia de uma história neutra é ilusória: toda escolha curricular expressa uma visão de mundo (Munanga, 2005).

Essa visão, no caso da obra de Boulos Júnior (2022), evita enfrentar os efeitos da colonialidade na educação brasileira. A abordagem da diversidade étnico-racial não questiona os mecanismos de exclusão que estruturam o acesso ao conhecimento. Como afirma Carneiro (2011), a negação da diferença é uma forma sofisticada de violência simbólica, pois silencia os sujeitos que historicamente foram apagados das estruturas formais de saber. A escola, nesse contexto, funciona como espaço de normatização da branquitude.

A escola brasileira é um dos espaços privilegiados de produção da inferiorização do negro. Por meio da seleção de conteúdos, da ausência de referências negras positivas e da linguagem cotidiana, ela ensina que o branco é o centro, o modelo e a norma. A educação, em sua forma hegemônica, constrói o outro como não-ser, impedindo que crianças negras reconheçam a si mesmas como parte legítima da nação (Carneiro, 2011, p. 45).

Essa pedagogia da exclusão, expressa tanto nas escolhas temáticas quanto na linguagem empregada, opera no sentido de legitimar o status quo. Michael Apple (2006) alerta que o currículo não é apenas o que se ensina, mas também aquilo que se decide

negligenciam — a temática racial, destacando a reprodução de silenciamentos e a ausência de uma abordagem comprometida com a história e a cidadania da população negra.

ocultar. Nesse sentido, a obra de Boulos Júnior revela pouco compromisso com a desconstrução das hierarquias raciais. A ausência de conflitos, conceitos críticos e sujeitos negros pensantes denuncia a permanência da hegemonia narrativa.

O próprio processo de homologação pelo PNLD precisa ser revisado à luz das exigências da Lei nº 10.639/2003. A aprovação de materiais que tratam a questão racial de modo superficial indica falhas no monitoramento do Estado. Coelho e Rocha (2018) destacam que a simples presença de temas raciais não garante seu tratamento crítico. O que está em jogo não é apenas o conteúdo, mas a forma como se articula com as estruturas de poder e com a proposta de justiça social inscrita no currículo.

Transformar o livro didático em ferramenta de enfrentamento ao racismo requer reestruturação profunda de seus fundamentos. Isso inclui incorporar intelectuais negros, revisar a iconografia, reconfigurar as propostas pedagógicas e inserir conceitos como branquitude, epistemicídio e resistência. A centralidade da população negra na formação do Brasil não pode ser reduzida a datas ou tópicos isolados. Uma obra verdadeiramente comprometida precisa devolver ao estudante negro o direito à autoria da sua própria história.

4.2 A abordagem do pós-abolição no capítulo “Abolição, Migração e Indigenismo”

O capítulo intitulado “Abolição, Migração e Indigenismo”, presente na obra de Boulos Júnior (2022), insere-se no contexto do Segundo Reinado e do início da República, tratando de forma panorâmica a transição do Brasil escravocrata para o regime de trabalho livre. Embora o título prometa uma abordagem ampla, o espaço dedicado ao pós-abolição é reduzido, e sua profundidade, limitada. O texto expõe os fatos da abolição, mas falha em contextualizar suas consequências sociais, políticas e raciais.

A narrativa da obra estrutura a abolição como resultado de pressões externas e ações institucionais, com ênfase no papel de Joaquim Nabuco e da Princesa Isabel. A atuação de comunidades negras, quilombolas e intelectuais do século XIX é mencionada apenas de forma periférica, sem aprofundamento. Gonzalez (1982) alerta que essa ausência não é neutra: ao ocultar o protagonismo negro, reafirma-se uma lógica de concessão, que transforma a liberdade em dádiva e não em conquista coletiva.

Além disso, a análise do livro reduz o pós-abolição a uma mudança formal de status jurídico, ignorando as permanências estruturais do racismo e da exclusão. O currículo escolar precisa explicitar como a abolição não garantiu cidadania plena à

população negra. O silêncio sobre a marginalização pós-1888 compromete a compreensão dos estudantes sobre as origens históricas da desigualdade racial no Brasil. A omissão reforça o mito da democracia racial (Gomes, 2017).

As ilustrações que acompanham o texto reforçam uma visão pacificada da abolição. A imagem da assinatura da Lei Áurea é central, enquanto fotografias ou gravuras de manifestações populares, quilombos ou registros de trabalho forçado no pós-abolição não aparecem (Silva, 2022). Simas (2015) argumenta que o apagamento visual do corpo negro como sujeito político é prática recorrente no livro didático. A pedagogia da imagem, assim como a textual, participa da construção da memória hegemônica.

Essa abordagem limitada contraria os princípios da BNCC, que propõe o reconhecimento da diversidade e a valorização de sujeitos historicamente silenciados (Brasil, 2018). O ensino do pós-abolição, segundo Mattos (1995), deve incluir os desafios da inserção da população negra na sociedade de classes, a negação do acesso à terra e à educação, e o surgimento de novas formas de controle social. Nenhum desses pontos é tratado com a devida complexidade no material analisado.

O livro menciona a imigração europeia como solução para a escassez de mão de obra pós-escravidão, mas evita discutir o racismo implícito nessa política. Gomes (2017) ressalta que o incentivo à entrada de europeus visava “embranquecer” o país, fortalecendo um ideal de nação baseada na exclusão racial. Essa política foi acompanhada do abandono dos ex-escravizados, sem reparações sociais, econômicas ou jurídicas. O material didático ignora essa intencionalidade racializada da política imigratória.

A Lei de Terras de 1850, um dos principais instrumentos para impedir o acesso da população negra à propriedade rural, é completamente omitida no capítulo. Essa legislação exigia pagamento em dinheiro para aquisição de terras, o que excluiu os libertos do processo de posse fundiária. Mattos (1995) afirma que a abolição não garantiu cidadania, pois foi articulada com medidas de contenção econômica e territorial. O apagamento dessa relação revela uma narrativa descomprometida com a crítica histórica.

O tratamento dado aos povos indígenas é limitado a uma visão utilitária, que os associa ao atraso ou à resistência à “civilização”. Gonzalez (1982) denuncia que a representação dos indígenas no currículo escolar brasileiro muitas vezes os reduz a figuras do passado, sem protagonismo contemporâneo. No livro analisado, a ausência de vozes indígenas e de seus projetos históricos perpetua a lógica colonial. O indigenismo aparece como política do Estado, e não como pauta dos povos originários.

As organizações negras surgidas no pós-abolição, como associações culturais, jornais e clubes sociais, são inteiramente desconsideradas na obra. Tais iniciativas foram fundamentais na reconstrução de laços comunitários e na denúncia das novas formas de exclusão. O livro ignora a vitalidade do ativismo negro no período, reforçando a falsa ideia de que a luta política só emergiu com os movimentos contemporâneos. Essa ausência empobrece a compreensão da continuidade histórica da resistência (Carneiro, 2011).

A linguagem utilizada no capítulo reforça um discurso conciliador, repleto de eufemismos que atenuam a violência racial. Termos como “integração” e “adaptação” substituem conceitos como exclusão, repressão e marginalização. Apple (2006) afirma que o vocabulário nos livros didáticos nunca é neutro, pois molda percepções e delimita o campo do possível. A escolha lexical da obra evita conflitos, apaga tensões e impede que o leitor compreenda o pós-abolição como tempo de luta e reconfiguração social.

A narrativa do capítulo não contempla os dispositivos legais que, no pós-abolição, reorganizaram a exclusão da população negra. A Lei de Vadiagem e o Código Penal de 1890 transformaram práticas culturais em infrações e deslocaram o controle do cativo para o policiamento da liberdade. A liberdade jurídica foi substituída por uma liberdade tutelada. No livro didático, essa transição não é problematizada, o que enfraquece a compreensão do racismo como estrutura histórica (Mattos, 1995).

Gomes (2017) demonstra que as consequências da repressão sobre manifestações afro-brasileiras também foram suprimidas da narrativa. Candomblé, capoeira, samba e religiosidades de matriz africana foram perseguidos por décadas, marcando a criminalização da identidade negra. A marginalização cultural se deu tanto por normas legais quanto por discursos escolares. Ao ignorar essas repressões, o livro esvazia o pós-abolição de seus enfrentamentos e reduz a experiência negra à ausência de grilhões.

A articulação entre a abolição e o século XX é desfeita pela linearidade com que os temas são apresentados. Não há menção aos efeitos de longo prazo da exclusão econômica e simbólica dos libertos. Carneiro (2011) sublinha que o racismo à brasileira opera na sutileza da permanência. O material analisado, ao não tecer ligações entre o passado escravocrata e os índices atuais de desigualdade, impede que os estudantes leiam o racismo como elemento constitutivo da realidade nacional.

A forma como o conteúdo é organizado reforça essa linearidade. A disposição fragmentada dos subtópicos inviabiliza a leitura do pós-abolição como processo. Apple (2006) adverte que o currículo estruturado em blocos isolados estimula uma

aprendizagem despolitizada. A abordagem desconexa dos temas contribui para a impressão de que os eventos históricos não dialogam entre si, comprometendo a formação de um pensamento histórico complexo e atento às permanências.

A exclusão de relatos de vida e experiências de sujeitos negros evidencia o viés elitista da obra. A voz do ex-escravizado, sua vivência no período republicano e sua luta por reconhecimento foram substituídas por descrições institucionais. Gonzalez (1982) observa que a ausência dessas vozes sinaliza não apenas omissão, mas recusa. A escola, ao silenciar essas experiências, priva os estudantes de conhecerem trajetórias plurais, empobrecendo o repertório identitário das novas gerações.

A forma como o capítulo apresenta a abolição revela uma visão limitada e conciliadora da transição histórica. A narrativa prioriza a assinatura da Lei Áurea como gesto isolado, desprovido de contexto social, político e econômico. Embora mencione brevemente a ausência de indenização aos libertos, essa constatação não é vinculada às consequências materiais da exclusão. Gomes (2017) aponta que a liberdade sem direitos equivale à permanência da subjugação sob novas formas.

O livro evita qualificar o pós-abolição como um projeto de exclusão institucionalizado, recorrendo a uma linguagem neutra e desmobilizadora. Essa escolha é evidente na seguinte passagem:

Em 13 de maio de 1888, a princesa Isabel assinou a Lei Áurea. A escravidão estava, assim, oficialmente abolida no Brasil. Apesar disso, os ex-escravizados não receberam nenhum tipo de indenização ou apoio oficial para integrar-se à sociedade. Muitos deles continuaram trabalhando nas fazendas em condições difíceis, e outros foram para as cidades em busca de trabalho (Boulos Júnior, 2022, p. 292).

A passagem reconhece a desigualdade, mas a naturaliza sem análise crítica. Ao descrever a permanência da desigualdade como um desdobramento “difícil”, o livro silencia os dispositivos de controle e contenção direcionados à população negra. Carneiro (2011) sustenta que o racismo institucional não opera apenas pela ausência, mas pela camuflagem das estruturas que sustentam a exclusão. A descrição da obra omite as práticas sistemáticas de repressão, vigilância e criminalização impostas aos libertos, esvaziando o sentido histórico da violência estatal.

A própria estrutura discursiva da obra recorre a expressões eufemísticas que diluem o peso político do pós-abolição. Apple (2006) adverte que o currículo atua como filtro ideológico: a seleção de palavras, exemplos e imagens define o que será lembrado e o que poderá ser esquecido. A escolha de uma terminologia conciliadora, aliada à

omissão de agentes negros, reduz a história a uma sucessão de atos administrativos e compromete a construção de uma memória crítica.

A negação do protagonismo negro se concretiza na ausência de figuras como Luís Gama, André Rebouças e Beatriz Nascimento. Esses sujeitos, ativos no debate sobre liberdade, cidadania e reparação, são invisibilizados. Gonzalez (1982) afirma que uma história que marginaliza vozes negras reforça o monopólio narrativo das elites. O livro, ao não incluir essas figuras, compromete o direito à pluralidade histórica e perpetua a ideia de que o negro foi libertado, mas nunca livre.

A omissão de sujeitos históricos negros do período pós-abolição não é apenas lacuna factual, mas escolha editorial com implicações pedagógicas profundas. Quando a obra prioriza personagens brancos em papéis centrais, ela constrói um imaginário racializado sobre a produção da história. Gomes (2017) aponta que esse tipo de narrativa desautoriza a experiência negra como lugar legítimo de saber. Ao naturalizar o silêncio, o livro restringe o horizonte de identificação dos estudantes negros. A ausência de representatividade intelectual também compromete a amplitude formativa da obra. Luís Gama, por exemplo, foi jurista, poeta e um dos principais abolicionistas do século XIX, mas não é sequer citado no material. Gonzalez (1982) observa que a exclusão dessas vozes é um gesto de recusa simbólica. O livro opera como instrumento de memória seletiva, perpetuando o apagamento como parte do projeto nacional. O silêncio não é neutro: é pedagogia da exclusão.

A narrativa que se forma, centrada no Estado e em seus representantes, esvazia a história de sua dimensão conflitiva. Mattos (1995) reforça que a abolição foi também fruto da luta organizada dos próprios negros, nas senzalas, nas fugas e nos quilombos urbanos. Ao desconsiderar essas lutas, o livro limita a compreensão da liberdade como construção coletiva e resistente. O apagamento dessa dimensão impede a formação de uma consciência histórica enraizada na pluralidade das lutas sociais.

A ausência de conflito racial na narrativa também reproduz o mito da democracia racial, segundo o qual o Brasil teria superado suas tensões por meio da miscigenação e da cordialidade. Schwarcz (2012) mostra como esse mito ainda estrutura o imaginário nacional e é reproduzido nos currículos escolares. O capítulo analisado reforça essa concepção ao não problematizar o racismo como estrutura de poder. O leitor é levado a crer que a abolição encerrou o ciclo de desigualdades raciais.

A leitura do texto evidencia que a história do pós-abolição é apresentada como continuidade sem ruptura. O uso de conectores como “apesar disso” e “muitos

continuaram” suaviza os efeitos da exclusão e normaliza a marginalização. Apple (2006) sustenta que esse tipo de organização discursiva gera uma aceitação tácita da desigualdade. Ao não nominar o racismo, o livro impede o estudante de reconhecer suas manifestações e de compreender suas raízes históricas.

O apagamento das iniciativas negras no período pós-abolição não é apenas um erro de conteúdo, mas uma decisão pedagógica que compromete a construção da cidadania. Carneiro (2011) defende que reconhecer as estratégias de resistência dos libertos é fundamental para quebrar o ciclo de inferiorização simbólica. O livro, ao não dar visibilidade a clubes, jornais, irmandades e espaços de organização negra, reproduz a imagem de um povo que não soube o que fazer com a liberdade.

A ausência de referências à imprensa negra, ao ativismo jurídico e às redes de solidariedade pós-1888 fragiliza a dimensão histórica do sujeito negro como agente político. Gomes (2017) demonstra que essas formas de articulação foram fundamentais para denunciar o racismo nascente da República e propor alternativas de inserção social. A história ensinada sem essas trajetórias oferece aos estudantes uma narrativa mutilada, onde a exclusão parece inevitável e não construída.

As escolhas visuais reforçam esse apagamento. As imagens que acompanham o capítulo retratam majoritariamente líderes brancos ou documentos oficiais, como a Lei Áurea. Não há fotografias ou gravuras que mostrem manifestações negras, comunidades remanescentes ou ações coletivas dos libertos. Simas (2015) critica essa pedagogia visual excludente, argumentando que o que não se vê também educa. Ao omitir os corpos negros em ação, o livro restringe o campo da imaginação política.

O capítulo apresenta a imigração como solução econômica sem relacionar essa política ao ideal de embranquecimento da população brasileira. Munanga (2005) denuncia que essa prática, amparada pelo Estado, refletia um projeto de modernização racializada, que excluía deliberadamente os negros da cidadania produtiva. A naturalização da substituição do trabalho escravizado por imigrantes brancos reforça a lógica de que a liberdade negra era incompatível com o progresso nacional.

A ausência de qualquer menção à Lei de Terras de 1850, que inviabilizou o acesso dos libertos à propriedade rural, demonstra uma desconexão entre narrativa legal e estrutura social. Mattos (1995) aponta que essa lei foi um dos pilares da exclusão material dos ex-escravizados. A omissão dessa política agrária impede o entendimento das raízes

históricas da desigualdade fundiária no Brasil, reduzindo a questão racial a um problema moral e não estrutural.⁵

A ausência de articulação entre a Lei de Terras e o projeto de embranquecimento evidencia a escolha por uma narrativa que dissocia raça e política pública. Essa separação compromete a leitura do Estado como agente da exclusão negra. Gomes (2017) adverte que o currículo precisa expor como o racismo foi operado por dispositivos legais e econômicos. O livro, ao desconectar essas dimensões, reforça a ideia de que a desigualdade racial decorre da inércia, e não da intencionalidade histórica.

Essa intencionalidade também se manifesta na exclusão da memória coletiva das populações negras do campo. Comunidades rurais de ex-escravizados, como os quilombos pós-abolição, são invisibilizadas pela obra. Gonzalez (1982) afirma que silenciar a continuidade dos quilombos é negar a existência de formas autônomas de organização negra. Ao ignorar essas experiências, o livro limita a liberdade ao espaço urbano e apaga os sujeitos que reinventaram territórios de resistência no campo.

A abordagem sobre os indígenas, embora presente no título do capítulo, é igualmente marcada por superficialidade. Eles são descritos de forma genérica, vinculados à resistência à expansão territorial, sem identidade histórica própria. Silva (2012) argumenta que a representação do indígena no currículo brasileiro oscila entre o exótico e o obstáculo. A obra de Boulos Júnior reproduz esse padrão, sem contemplar a diversidade cultural e política dos povos originários ou sua luta por direitos.

A falta de articulação entre escravidão, abolição e cidadania também enfraquece a formação crítica dos estudantes. Carneiro (2011) sustenta que sem compreender as continuidades do racismo, o aluno é levado a imaginar que a abolição encerrou a desigualdade racial. A consequência é a reprodução de um discurso meritocrático, onde a ausência de ascensão social negra é interpretada como falha individual e não como produto de uma estrutura historicamente excludente.

A superficialidade analítica da obra compromete os princípios formativos estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A competência geral nº 9, que propõe o reconhecimento da diversidade e a valorização da equidade, exige um material que vá além da enumeração de fatos. BRASIL (2018) estabelece que o ensino

⁵ CAIMI, Flávia Eloísa. Em *Por que os alunos não aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História* (2007), a autora problematiza os desafios enfrentados no ensino da disciplina, destacando limitações na formação docente, a ausência de metodologias adequadas e a distância entre o conteúdo escolar e as experiências dos estudantes.

deve promover a empatia, o diálogo intercultural e a justiça social. O livro, ao evitar conflitos, inibe a formação de sujeitos capazes de interpretar criticamente as desigualdades que os cercam.

A forma como o livro trata o período pós-abolicionista impede a formação de uma consciência histórica crítica, centrada na análise das estruturas de exclusão. Quando os conteúdos são apresentados sem conexões entre passado e presente, o estudante perde a capacidade de compreender a gênese das desigualdades raciais. A escola tem o dever de explicitar os elos entre história e racismo estrutural. A obra analisada se distancia desse compromisso (Gomes, 2007).

A negação do protagonismo negro compromete a elaboração de uma pedagogia antirracista. Apple (2006) sustenta que o currículo é campo de disputa, onde se definem não apenas saberes, mas identidades. Ao não incorporar vozes negras e indígenas, o livro reforça uma visão monocultural da história nacional. Gonzalez (1982) aponta que a exclusão simbólica opera como ferramenta de dominação, limitando o repertório identitário de crianças e adolescentes racializados.

A permanência de uma narrativa pacificada, que evita termos como racismo, desigualdade e resistência, é expressão de uma pedagogia da conciliação. Carneiro (2011) ressalta que a neutralidade discursiva é parte do problema: ela reproduz a lógica da exclusão ao apresentar a história como processo natural, e não como campo de conflito. A construção da cidadania crítica exige o reconhecimento das violências fundantes do Brasil e dos sujeitos que lhes resistiram (Santos, 2012).

Reformular o material didático implica uma mudança de paradigma, que reconheça a educação como instrumento de justiça racial. Isso envolve não apenas revisar conteúdos, mas reposicionar a autoria negra dentro da narrativa escolar. Coelho e Rocha (2018) argumentam que não basta a presença do negro no currículo, é preciso que ele seja centro de produção de saber. Um livro comprometido com equidade deve romper com a lógica do silêncio e da concessão.

A obra *História: Sociedade e Cidadania – 8º ano* precisa ser revisitada à luz da Lei nº 10.639/2003 e das diretrizes da BNCC (BRASIL, 2018). A ausência de análise do pós-abolição como estrutura histórica revela um distanciamento dos princípios da educação democrática. O currículo não pode apenas informar, mas formar sujeitos capazes de transformar o mundo. Quando o livro silencia, a escola falha. Quando o currículo apaga, o racismo se perpetua em silêncio.

4.3 Silenciamentos, superficialidades e ausências conceituais

Os silenciamentos observados no livro *História: Sociedade e Cidadania – 8º ano* não são pontuais, mas estruturais. Eles decorrem de uma concepção pedagógica que evita o conflito e esvazia as relações de poder da narrativa histórica. Apple (2006) afirma que o currículo é um território onde se disputam sentidos sociais e políticos. Quando o livro opta por não nomear o racismo, nem aprofundar as formas de resistência, está escolhendo preservar a hegemonia narrativa das elites.

A superficialidade no tratamento da história negra não se restringe à ausência de nomes ou fatos. Ela se manifesta na recusa em explorar conceitos-chave que permitiriam uma leitura crítica da realidade brasileira. Termos como racismo estrutural, branquitude, reparação ou epistemicídio não aparecem em nenhum momento. Gomes (2017) alerta que sem o domínio desses conceitos, os estudantes não conseguem compreender a lógica que sustenta a desigualdade, mesmo após o fim formal da escravidão.

O livro também evita abordar a história da população negra como trajetória intelectual, política e estética. Gonzalez (1982) insiste que a negritude deve ser tratada como vetor de pensamento, e não apenas como dado demográfico. Ao apresentar o negro apenas como escravizado, a obra reduz sua complexidade e desumaniza sua história. Essa omissão não apenas silencia vozes, mas retira do currículo sua capacidade de formar sujeitos autônomos e críticos.

As ausências conceituais enfraquecem o desenvolvimento das competências da BNCC. A competência geral nº 9 propõe a valorização da diversidade, o respeito às diferenças e o enfrentamento do preconceito (Brasil, 2018). No entanto, isso exige mais do que menções episódicas: requer a incorporação de categorias analíticas que permitam interpretar os fenômenos sociais em profundidade. Quando essas ferramentas teóricas são excluídas, a formação crítica é comprometida (Almeida 2018).

O apagamento também se revela na ausência de conexão entre os conteúdos históricos e os dados sociais contemporâneos. Não há articulação entre a abolição e as estatísticas atuais sobre desigualdade, violência ou acesso à educação. Carneiro (2011) defende que a escola tem o dever de demonstrar a continuidade do racismo como projeto de sociedade. Ao não estabelecer esse vínculo, o livro esvazia o poder explicativo da história e oferece aos alunos uma narrativa desconectada da vida real.

A forma como o livro didático evita termos estruturantes como racismo institucional, branquitude ou epistemicídio compromete sua função pedagógica. Michael

Apple (2006) argumenta que o currículo não é apenas uma lista de conteúdos, mas um mecanismo de seleção política do que pode ser dito. A omissão de conceitos críticos enfraquece o pensamento reflexivo dos estudantes e colabora com uma pedagogia conformista. O que não é nomeado não pode ser enfrentado no espaço escolar.

Essa omissão tem implicações profundas na constituição simbólica do sujeito negro. Quando a escola não oferece referências positivas, reforça a inferiorização como dado natural. Sueli Carneiro é contundente ao afirmar:

O negro está fora do lugar porque a estrutura da sociedade foi montada para a sua exclusão. A escola, ao não incorporá-lo como sujeito histórico e cultural, transforma-se em um lugar de violência simbólica. A ausência de um currículo que valorize a sua identidade compromete sua autoestima, limita sua ambição e enfraquece sua cidadania (Carneiro, 2011, p. 46).

Esse projeto de invisibilização não é acidental. As imagens presentes no livro também expressam esse silêncio. Não há representações de sujeitos negros em situações de liderança, criação ou resistência. As poucas figuras negras aparecem como mão de obra, em contextos de servidão, sem individualidade. Simas (2015) denuncia que o olhar escolar é disciplinado por uma estética da subalternidade. Ao restringir os corpos negros ao passado escravocrata, a escola compromete o imaginário dos alunos sobre o que o negro pode ser.

Além das imagens, o vocabulário do texto consolida uma narrativa sem conflito. Expressões como “trabalho livre” e “integração” são utilizadas para suavizar processos de exclusão. Gonzalez (1982) sustenta que a linguagem educacional é muitas vezes cúmplice da opressão, pois naturaliza relações de poder. A ausência de termos como resistência, luta ou reparação indica que o livro não prepara os alunos para ler a história como campo de disputa, mas como sucessão pacífica de fatos.

A Base Nacional Comum Curricular propõe uma educação voltada à justiça social, com ênfase na equidade e no reconhecimento das diversidades (BRASIL, 2018). No entanto, a construção dessa justiça depende do acesso a instrumentos conceituais adequados. Sem vocabulário crítico, o estudante não consegue identificar as formas contemporâneas de racismo e exclusão. A obra de Boulos Júnior, ao evitar os conceitos que estruturam o debate racial, distancia-se da formação cidadã proposta pela BNCC.

O modo como os livros didáticos evitam certos termos não é neutro, mas profundamente ideológico. Apple (2006) demonstra que o currículo opera como filtro simbólico, que seleciona não apenas o que ensinar, mas também o que manter invisível. A exclusão de palavras como “racismo estrutural” ou “branquitude” revela uma intenção

de preservar a aparência de equilíbrio. Essa linguagem higienizada dilui conflitos e afasta o estudante da leitura crítica da sociedade em que vive.

A crítica de Sueli Carneiro (2011) é incisiva ao apontar como a escola se torna instrumento de exclusão simbólica quando evita nomear os mecanismos do racismo. Ela afirma:

A negação da presença negra no espaço do saber escolar, a invisibilização de seus saberes, experiências e trajetórias, e a insistência na lógica da branquitude como referência de excelência acadêmica, são práticas pedagógicas que reforçam a inferiorização negra e a supremacia simbólica branca. Esse processo é sutil, institucionalizado, e geralmente se apresenta sob o manto da neutralidade (CARNEIRO, 2011, p. 47).

A obra analisada encaixa-se exatamente nesse padrão de apagamento didático. As imagens presentes no capítulo seguem a mesma lógica de omissão sofisticada. Quase não há representações visuais de resistência negra, muito menos de sujeitos intelectuais ou políticos afrodescendentes. Simas (2015) observa que a iconografia dos materiais escolares contribui para naturalizar hierarquias raciais, ao invisibilizar figuras negras fora dos papéis subalternos. Essa pedagogia da imagem colabora com a manutenção do imaginário colonial sobre quem pode ocupar o centro da história.

A superficialidade conceitual também impede que os alunos se apropriem criticamente de temas como escravidão e abolição. Gonzalez (1982) denuncia que o apagamento do pensamento negro no currículo contribui para a continuidade da colonialidade do saber. Quando o livro apresenta a escravidão como dado histórico isolado, sem conectar seus desdobramentos ao racismo contemporâneo, ele relega à memória negra o lugar da dor, mas nunca da reflexão ou da autoria histórica.

Essa ausência de profundidade teórica compromete diretamente a competência formativa proposta pela BNCC. O documento exige que o ensino valorize os saberes historicamente excluídos e promova a justiça social (Brasil, 2018). Contudo, essa meta não será atingida se o material escolar seguir omitindo os conceitos que permitiriam aos alunos compreenderem as estruturas que sustentam a desigualdade. Ensinar sem categorias críticas é ensinar a não ver.

A negação conceitual produz efeitos formativos que não são imediatos, mas cumulativos. Quando o racismo não é nomeado, ele também não é enfrentado. A escola ensina pelo que mostra, mas também pelo que esconde (Nascimento, 1978). Carneiro (2011) ressalta que o silêncio curricular reforça a inferiorização simbólica e priva o aluno negro da possibilidade de se reconhecer como sujeito histórico. A ausência reiterada de conceitos fundamentais constrói um currículo da negação.

Essa negação não ocorre por ignorância editorial, mas por conformação com uma pedagogia da conciliação. Apple (2006) afirma que os livros didáticos operam sob um regime de “conservadorismo tecnocrático”, no qual os conteúdos são esvaziados de conflito para tornarem-se palatáveis às políticas públicas. Essa busca por consenso compromete a função crítica do ensino e transforma a história em narrativa moral. O livro, assim, evita tensões para preservar a ordem simbólica dominante.

A abordagem do pós-abolição no livro exemplifica essa lógica. Ao não vincular a liberdade formal à exclusão real, a obra legitima a ideia de que a desigualdade racial decorre de fatores externos à história. Gonzalez (1982) denuncia esse tipo de narrativa como mecanismo de branqueamento ideológico. A história ensinada como sucessão de leis e datas afasta o estudante da complexidade das disputas sociais e desarma sua capacidade de questionamento.

A escolha de uma linguagem descritiva, sem carga analítica, reforça esse esvaziamento. Os termos “integração” e “adaptação” são utilizados para descrever o pós-abolição, substituindo palavras como “desigualdade” e “repressão”. O vocabulário escolar molda o horizonte de pensamento dos alunos. O uso de expressões suaves e neutras naturaliza a violência, legitima a injustiça e consolida o silêncio como parte da formação cidadã (Simas, 2015).

A ausência de quadros comparativos, dados estatísticos ou relatos de vida dificulta a conexão entre o passado e as experiências atuais dos estudantes. Gomes (2017) defende que o currículo só se torna relevante quando estabelece vínculos com a realidade do aluno. Ao não apresentar indicadores de desigualdade, o livro priva o professor de ferramentas para desenvolver uma prática pedagógica crítica. O apagamento dos números sustenta o mito da igualdade racial como dado consumado.

A ausência de referências às contribuições intelectuais negras cria um vazio formativo que compromete o direito à identidade. Gonzalez (1982) afirma que o apagamento do pensamento negro no currículo impede que os estudantes reconheçam suas raízes como lugar de elaboração crítica. Quando nomes como Beatriz Nascimento, Lélia Gonzalez ou Abdias do Nascimento não são citados, a escola ensina que os saberes válidos são sempre brancos e europeus. O resultado é a reiteração da hierarquia epistêmica.

Essa exclusão atinge especialmente os estudantes negros, que não se veem como protagonistas nem como produtores de conhecimento. Carneiro (2011) ressalta que essa ausência gera um processo de autoexclusão simbólica, reforçando a ideia de inferioridade

cultural. Ao mesmo tempo, os estudantes brancos não são convocados a refletir sobre seus privilégios, mantendo-se protegidos por uma narrativa escolar que os centra como norma. O currículo, assim, naturaliza o lugar de cada um.

A falta de pluralidade conceitual também limita a formação de professores, que utilizam os livros como principal recurso em sala. Sem ferramentas teóricas, o docente tem dificuldade de conduzir debates sobre desigualdade e racismo. Gomes (2017) destaca que a formação continuada deve ser acompanhada de materiais que subsidiem práticas antirracistas. Quando o livro silencia, o professor fica sem base para enfrentar temas sensíveis, recuando à neutralidade como defesa.

Essa neutralidade, no entanto, é uma forma de pacto com o silêncio. Apple (2006) insiste que a omissão curricular não é apenas ausência, mas ato deliberado de preservação da hegemonia. O que não se ensina é tão político quanto o que se ensina. Ao escolher não aprofundar temas estruturantes da formação brasileira, como o racismo, a obra analisada participa da manutenção do status quo, mesmo que sob a aparência de imparcialidade e objetividade.

A ausência de uma abordagem crítica compromete o compromisso com os princípios da educação emancipadora. A BNCC (Brasil, 2018) propõe que o ensino promova a equidade, a justiça social e o respeito à diversidade. Sem conceitos que sustentem essas práticas, a escola torna-se um espaço de reprodução de desigualdades. Quando o conteúdo é esvaziado de conflito, os estudantes perdem a chance de compreender a história como campo de disputas. A omissão forma sujeitos conformados.

A persistência de um currículo monocultural se reflete na naturalização da ausência. Quando o livro didático apresenta a história do Brasil sem as contribuições de africanos, indígenas e suas descendências, transmite uma ideia de linearidade branca e homogênea. Gonzalez (1982) denuncia esse modelo como uma pedagogia da exclusão, que reforça a ideia de que só há protagonismo onde há branquitude. Esse silenciamento é constitutivo e precisa ser desmontado, não apenas corrigido pontualmente.

Para Coelho e Rocha (2018) reverter esse quadro exige uma revisão profunda dos critérios de homologação do PNLD, vinculando-os a exigências reais de justiça curricular. Simas (2015) argumenta que a simples presença de conteúdos sobre diversidade étnico-racial não garante seu tratamento crítico. É necessário que o material didático incorpore referências teóricas, narrativas plurais e representações visuais que coloquem em evidência os sujeitos historicamente marginalizados. Sem isso, a inclusão permanece formal.

Além disso, é urgente a reestruturação das abordagens metodológicas, com ênfase na formação docente para o uso de categorias como branquitude, racismo estrutural, epistemicídio e resistência. Sem um vocabulário crítico, os professores ficam limitados à repetição de enunciados inofensivos. O enfrentamento das desigualdades exige linguagem precisa, coragem pedagógica e materiais que sustentem essa transformação em sala de aula (Gomes, 2017).

A escola precisa deixar de ser espaço de reprodução da lógica colonial para tornar-se território de enfrentamento simbólico. Carneiro (2011) propõe que a educação antirracista não se resuma à presença de temas negros, mas à reconfiguração da narrativa em sua totalidade. Isso significa ensinar a partir das ausências, preenchendo lacunas com saberes negados, nomes omitidos e experiências deslegitimadas. A desconstrução do currículo monocromático é tarefa contínua e coletiva.

Com base no exposto, entende-se que a coleção “História: Sociedade e Cidadania – 8º ano”, ao silenciar conceitos e sujeitos, contraria as diretrizes da BNCC e o espírito da Lei nº 10.639/2003. O livro não forma apenas estudantes mal-informados, mas cidadãos impedidos de interpretar criticamente sua própria história. Sem ruptura com a pedagogia da omissão, a educação pública seguirá formando leitores dóceis da desigualdade. Revisar o material didático é, portanto, um ato de justiça epistêmica e social.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do livro *História: Sociedade e Cidadania – 8º ano* permitiu evidenciar uma série de falhas estruturais na forma como a história do Brasil é apresentada aos estudantes da educação básica. O apagamento de sujeitos negros e indígenas, a ausência de categorias críticas e a superficialidade no tratamento de temas como o pós-abolição indicam uma escolha pedagógica que favorece a manutenção da ordem simbólica tradicional. O currículo, assim como o livro, forma não apenas o que se sabe, mas também o que se ignora.

Ao longo do trabalho, foi possível identificar que o conteúdo apresentado, embora formalmente adequado aos parâmetros oficiais, falha em promover uma leitura crítica, plural e historicamente comprometida com a realidade brasileira. A ausência de protagonismo negro, de conexões com o presente e de linguagem que enfrente as desigualdades revela um projeto de formação despolitizada. O livro educa para a conciliação, para a omissão e para a invisibilidade de conflitos estruturais.

Essa narrativa escolar, ao evitar o enfrentamento das tensões sociais que marcam a história do Brasil, compromete o papel formador da educação pública. Os estudantes são privados de compreender os mecanismos históricos que estruturam a exclusão, o que fragiliza sua capacidade de leitura da sociedade e, conseqüentemente, de transformação. O conhecimento oferecido é fragmentado, moralizado e esvaziado de potencial emancipador.

O trabalho também demonstrou que a omissão não é inocente. Quando se escolhe não falar de racismo, não mencionar resistência, não problematizar o lugar social de determinados grupos, reafirma-se o silêncio como estratégia de controle. O livro didático deixa de ser ferramenta de construção de consciência e passa a funcionar como instrumento de normalização da desigualdade. O que está ausente também educa – e educa para a indiferença.

Diante desse cenário, torna-se evidente a necessidade de revisão urgente dos materiais escolares, com critérios mais exigentes, não apenas formais, mas políticos e pedagógicos. A educação básica deve se comprometer com a formação de sujeitos críticos, capazes de reconhecer sua história, questionar suas narrativas e propor novos caminhos. A escola não pode ser lugar de apagamento, mas de afirmação de memórias, vozes e trajetórias diversas.

Concluir este trabalho é reafirmar que não há neutralidade na escolha do que se ensina. O silêncio, a ausência e a superficialidade são também escolhas, e essas escolhas moldam o imaginário de gerações. O livro analisado representa um modelo que precisa ser superado. Se a educação pretende contribuir para a justiça social, é necessário romper com a pedagogia da omissão e assumir, com coragem, o compromisso com uma história plural, crítica e transformadora.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2018.

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. **A abolição dos escravos no Brasil: história e historiografia**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História: sociedade & cidadania** – 8º ano: ensino fundamental. 3. ed. São Paulo: FTD, 2018.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História: sociedade & cidadania** – 8º ano: ensino fundamental. 3. ed. São Paulo: FTD, 2022.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Seção 1, p. 1.

CAIMI, Flávia Eloisa. **Por que os alunos (não) aprendem História?** Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de história. *Tempo*, Niterói, v. 11, n. 21, p. 17–32, 2006.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

COELHO, Denize G.; ROCHA, Roseli F. **Representações do negro nos livros didáticos e práticas escolares**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 44, e156186, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844156186>.

COELHO, Denize Tavares; ROCHA, Joel Zito. A construção do imaginário racial brasileiro nos livros didáticos. In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Racismo no Brasil: percepção, práticas e políticas públicas**. Brasília: Ipea, 2018.

CUNHA JUNIOR, Henrique. **Tecnologia africana na formação brasileira**. Rio de Janeiro: CEAP, 2010.

CHALHOUB, Sidney. **Lar, senzala e botequim: cultura e sociedade urbana no Rio de Janeiro do século XIX**. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.

DOMINGUES, Petrônio. Cidadania por um fio: o associativismo negro no Rio de Janeiro (1888-1930). *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 34, n. 67, p. 251–281, jun. 2014.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Globo, 2008.

FONSECA, Marcus Vinícius. **A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil**. Bragança Paulista: EDUSF, 2012.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 53. ed. São Paulo: Global, 2006.

GATO, Elizabeth Tunes. Reparações e silêncios: a não política do pós-abolição. *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 31, n. 64, p. 15–38, 2018.

GOMES, Nilma Lino. **Educação para a diversidade: a Lei 10.639/2003 em debate**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. **Educação para a igualdade racial: identidade e representações sociais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

GOMES, Nilma Lino. **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GOMES, Nilma Lino. **Políticas educacionais e enfrentamento ao racismo**. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/UNESCO, 2012.

GONZALEZ, Lélia. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: HOLANDA, Heloísa Buarque de (org.). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 1982. p. 315-324.

MACEDO, Elizabeth. **Como a diferença passa do centro à margem nos currículos: o exemplo dos PCN. Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 87–109, jan./abr. 2014.

MARTINS, Paulo Henrique de Souza. **Escravidão, abolição e pós-abolição no Ceará:** sobre histórias, memórias e narrativas dos últimos escravos e seus descendentes. 2012. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História, UFF, Niterói, 2012.

MATTOS, Hebe Maria. **Das cores do silêncio:** os significados da liberdade no Sudeste escravista, Brasil século XIX. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

GOMES, Nilma Lino. **Educação para a diversidade:** a Lei 10.639/2003 em debate. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. **Educação para a igualdade racial:** identidade e representações sociais. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

GOMES, Nilma Lino. **Um olhar além das fronteiras:** educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GOMES, Nilma Lino. **Políticas educacionais e enfrentamento ao racismo.** In: MUNANGA, Kabengele (Org.). Superando o racismo na escola. Brasília: MEC/UNESCO, 2012.

GONZALEZ, Lélia. **Lugar de negro.** Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: HOLANDA, Heloísa Buarque de (org.). **Pensamento feminista:** conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 1982. p. 315-324.

JESUS, Mateus Gato de. **Raça e cidadania no pós abolição maranhense (1888-1889).** Brasília, p. 235-274, out/2018.

PRANDI, Reginaldo. **Religião e sociedade:** ensaios de sociologia da religião. São Paulo: Editora 34, 2001.

REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos. **Liberdade por um fio:** história dos quilombos no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **O espetáculo das raças:** cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870–1930). São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SANTOS, R. A. Silva R. M. N. B. Racismo científico no Brasil: um retrato racial do Brasil pós-1964. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 68, p. 253-268, 2018.

SANTOS, Bruno Nascimento dos. Raça, **Racismo e questão racial no ensino de história:** uma análise a partir dos livros didáticos. Amambai/MS. Amambai, programa de pós-graduação em história pela universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. 2018. (Dissertação de mestrado).

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. A política nacional de formação de professores e a formação para as relações étnico-raciais. **Revista da FAEEBA**, Salvador, v. 21, n. 37, p. 11-24, 2012.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Racismo, desigualdade e políticas públicas na escola. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 921–946, 2012.

SILVA, Marcio Antônio. **A fetichização do Livro Didático no Brasil**: Porto Alegre, v.37, n.3, p. 803-821, set/dez 2012.

SIMAS, Luiz Antônio. **O corpo encantado das ruas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no branco**: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

VIANNA, Oliveira. **Populações meridionais do Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1920. (citado por NOGUEIRA, 1985).