



<http://climacom.mudancasclimaticas.net.br/o-que-pode-exu/>

O que pode Exu contra o epistemicídio saber/ver nas imagens de religiões de matriz afro-brasileira e africana presentes num livro didático de artes?

Aparecido Vasconcelos de Souza[1]

Fabio de Carvalho Cordeiro[2]

Megg Rayara Gomes de Oliveira[3]

RESUMO: Este artigo analisa como as religiões de matriz afro-brasileira e africana são representadas no livro didático de Arte da coleção Araribá Conecta, volume 1 (Editora Moderna, 2022), distribuído pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2024/2027 para o 6º ano do Ensino Fundamental. Em consonância com a Lei nº 10.639/2003, investiga-se se imagens e narrativas visuais contribuem para desconstruir estereótipos racistas e promover representações positivas das religiosidades afro. A partir de uma perspectiva decolonial, o estudo dialoga com Stuart Hall (2016), Luiz Rufino (2017) e Megg Rayara Gomes de Oliveira (2017), evidenciando críticas à branquitude, à colonialidade do saber e ao epistemicídio de saberes ancestrais. A metodologia é multidisciplinar e adota análise do discurso de textos e imagens, orientada por Exu como método e pedagogia da encruzilhada. Os resultados preliminares indicam que, apesar das exigências legais, a presença de Exu e outras entidades na obra analisada é pequena e limitada a abordagens descritivas e folclorizadas. Essa superficialidade reforça o epistemicídio e reduz a compreensão das cosmologias africanas. Considerando Exu como princípio epistemológico (Rufino, 2017), o artigo discute como as imagens podem subverter hierarquias, valorizar saberes ancestrais e fomentar práticas pedagógicas antirracistas.

PALAVRAS-CHAVE: Artes Visuais. Exu. Livro Didático. Religiões de Matriz Africana



What can Exu do against epistemicide when knowing/seeing the images of Afro-Brazilian and African-based religions present in an arts textbook??

Abstract: This article analyzes how Afro-Brazilian and African-based religions are represented in the *Araribá Conecta Artes* textbook, volume 1 (Editora Moderna, 2022), distributed by the National Textbook Program (PNLD) 2024/2027 for the 6th grade of Elementary Education. In line with Law No. 10.639/2003, it investigates whether images and visual narratives contribute to deconstructing old stereotypes and promoting positive representations of Afro-Brazilian religiosities. From a decolonial perspective, the study dialogues with Stuart Hall (2016), Luís Rufino (2019), and Megg Rayara Gomes de Oliveira (2017), highlighting critiques of whiteness, the coloniality of knowledge, and the epistemicide of ancestral wisdom. The methodology is multidisciplinary and adopts discourse analysis of texts and images, guided by Exu as both method and pedagogy of the crossroads. Preliminary results indicate that, despite legal requirements, there is little representation of Exu and other entities, restricted to descriptive and folklorized approaches. Such superficiality reinforces epistemicide and limits the understanding of African cosmologies. Considering Exu as an epistemological and methodological principle (Rufino, 2017), the article discusses how images may subvert hierarchies, value ancestral knowledge, and foster antiracist pedagogical practices.

KEYWORDS: Visual Arts. Exu. Textbook. African-based Religions.

Introdução

A educação brasileira contemporânea é atravessada por tensões raciais, sociais, políticas e culturais, reflexo de um processo histórico colonialista e de um sistema moderno colonial em constante operação. No entanto, o Movimento Negro, entre outros movimentos sociais, a partir de um histórico de lutas e reivindicações tem reposicionado tais tensões perante o Estado e a



sociedade civil, construindo uma perspectiva educacional antirracista nas escolas, como em outras instituições da nossa sociedade.

Entre suas reivindicações, destaca-se a necessidade de reeducar o olhar sobre o passado colonial e construir imagens positivas das pessoas negras como forma de combate ao racismo. Nesse sentido, a promulgação da Lei nº 10.639/03 tornou obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, buscando promover uma formação antirracista, inclusiva e equitativa.

Consideramos também importante destacar outro marco normativo fruto dessa reestruturação educacional que centraliza o debate étnico-racial em nosso país: o parecer nº 003/2004 do Conselho Nacional de Educação, de autoria da professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Nesse cenário, o livro didático, sobretudo nas escolas públicas, ocupa lugar estratégico. Ele pode difundir narrativas positivas sobre a cultura afro-brasileira e africana ou, ao contrário, reforçar estereótipos racistas. Como observa Megg Rayara Gomes de Oliveira (2018), o livro didático não apenas transmite conteúdos, mas também veicula valores e ideologias dominantes, tornando-se um espaço de disputa e de (re)construção de representações que impactam diretamente a formação dos estudantes.

Segundo Stuart Hall (2016), a representação é um conceito complexo, que vai além da ideia de que a imagem é um reflexo neutro da realidade. Ela constitui um campo ativo de produção de sentidos, profundamente vinculado às relações de poder e às estruturas culturais. Nesse processo, o poder hegemônico se vale da representação como ferramenta para fixar nas mídias imagens e narrativas que reforcem formas de controle e perpetuam opressões, como o racismo estrutural, por meio da veiculação de imagens estereotipadas, racializadas e subalternizadas da população negra.

No Brasil, essa lógica se intensifica pela repetição de estereótipos racistas desde o período colonial, sobretudo a partir do século XIX, com o avanço do racismo científico, reproduzido nos livros didáticos. Essa ideologia promoveu o apagamento das culturas africanas e afro-brasileiras e naturalizou o projeto de branqueamento da população. Um exemplo está no tratamento dado às religiões afro-brasileiras – como o Batuque, o Candomblé e a Umbanda –, frequentemente estigmatizadas, distorcidas e subordinadas a uma lógica eurocristã (Bispo, 2019).



Considerando os pontos discutidos, este artigo propõe-se a investigar como as religiões de matriz africana e afro-brasileira são representadas no livro didático de Arte – Volume I da coleção Araribá Conecta (Editora Moderna, 2022), destinado ao 6º ano do Ensino Fundamental. Esse material foi amplamente distribuído pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) no ciclo 2024/2027. A escolha da obra como objeto deste estudo justifica-se pela sua ampla circulação e pela relevância da disciplina de Arte na formação do imaginário dos(as) estudantes.

A análise parte de uma abordagem decolonial, voltada a desvelar as camadas de poder presentes nas representações culturais. Para tanto, fundamenta-se nas contribuições de Stuart Hall (2016), que compreende a representação como uma prática ideológica e performativa, enraizada nas disputas simbólicas e nas relações de poder.

A crítica à branquitude e à cisgeneridade é central para compreender como estruturas hegemônicas atuam de forma naturalizada na constituição do imaginário visual. Segundo Nascimento (2016), a branquitude opera para excluir e distorcer valores da população negra, impactando especialmente a percepção das cosmologias de matriz africana e afro-brasileira nos espaços escolares. Nesse processo, a colonialidade do saber e o epistemicídio evidenciam a exclusão e a deslegitimação dos saberes ancestrais, frequentemente exotizados ou reduzidos à mitologia nos livros didáticos.

Nesse contexto, Exu é ressignificado como princípio epistemológico e metodológico (Rufino, 2017). Como senhor das encruzilhadas, representa uma lógica que desafia binarismos e hierarquias coloniais, propondo uma “pedagogia das encruzilhadas” capaz de revelar ambiguidades, desmontar estereótipos e valorizar saberes ancestrais na escola.

Assim, este artigo analisa se as imagens e narrativas do livro *Araribá Conecta Arte – 6º ano* contribuem para a desconstrução de estereótipos racializados e para a construção de representações positivas da população negra e de suas manifestações religiosas. A análise fundamenta-se na Lei nº 10.639/2003, em teorias decoloniais e na análise de discursos visuais e textuais.

Apesar dos avanços na educação brasileira rumo a uma sociedade mais justa e antirracista – impulsionados pela luta do Movimento Negro, pelas disputas no campo universitário e pela atuação em setores como o Legislativo e o Judiciário –, os desafios ainda são grandes. Como ressaltam pesquisadoras e pesquisadores como Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2007), Nilma



Lino Gomes (2017) e Paulo Vinícius Baptista da Silva (2022), o país insiste em manter práticas conservadoras, racistas e coloniais.

Raça, racismo e colonialidade na análise do livro *Araribá Conecta Arte – 6º ano*

No âmbito escolar, é fundamental compreender os processos, tramas e relações de poder que atravessam práticas pedagógicas, currículos, livros didáticos e a formação docente. Nesta seção, destacamos conceitos e categorias analíticas que orientam nossa análise: raça, racismo, negritude, branquitude, colonialidade do saber e epistemicídio. Esses conceitos consolidam uma base teórica nos estudos das relações étnico-raciais, situando-se histórica, política e culturalmente. Assim, o pertencimento racial é tomado como categoria analítica central para debater a estrutura educacional e suas interfaces.

Deste modo, é imprescindível analisarmos as práticas pedagógicas e o cotidiano escolar sem considerar a raça como uma categoria que faça parte da organização e do funcionamento de tais processos, visto que, para autores/as como Kabengele Munanga (1990), Stuart Hall (2003) e Nilma Lino Gomes (2012), raça não possui determinantes biológicos. Apesar de a biologia e a medicina terem propagado por anos tal determinismo, como forma de inferiorização da população negra, o conceito de raça pode ser definido como uma construção social e política que organiza, sistematiza e estrutura a nossa sociedade a partir do pertencimento racial de seus sujeitos.

Nesse sentido, essa categoria da diferença opera cotidianamente, estabelecendo relações de poder, organizando política e economicamente a sociedade e, a partir desse modo de organização, constituindo estrategicamente um sistema de exploração e desigualdades em constante operação: o racismo (Hall, 2003).

O racismo pode ser compreendido como um sistema de poder que, ao hierarquizar grupos humanos pela ideia de raça, produz violências e garante a manutenção de privilégios para determinados segmentos sociais. Para seguir operando, aciona uma rede de instituições, entre elas as estruturas educacionais e o ensino formal. Nesse sentido, Sueli Carneiro (2005) o define como parte de um dispositivo de racialidade, composto por instituições, discursos, enunciados científicos e práticas sociais que, articulados, sustentam e naturalizam a lógica racial no Brasil.

Com o processo de resignificação da raça (Gomes, 2012) e sua politização pelo Movimento Negro, ativistas e intelectuais negros(as), temos o processo de constituição da negritude, fenômeno este



elaborado quando “o negro se dá conta de que a sua salvação não está na busca pela assimilação do branco, mas sim na retomada de si, isto é, na sua afirmação cultural, moral, física e intelectual [...]” (Munanga, 1990, p. 111).

No entanto, Munanga (1990) alerta para as contradições do conceito de negritude, pois mesmo que reconheçamos a legitimidade histórica do caráter político dessa retomada e afirmação dos valores da população negra, é necessário atentar-se ao fato de que nem todos os(as) negros(as) foram alienados(as) no processo de colonização; houve resistência, inclusive no campo cultural, como exemplificam as religiões de matriz africana, a música e diversas manifestações que resistiram ao longo da história.

Mesmo diante da resistência da negritude brasileira – expressa na música, na arte, nas religiões e nas ressignificações identitárias –, o apagamento da cultura afro-brasileira e africana permanece evidente. Esse processo decorre de um projeto político e ideológico que Nelson Maldonado-Torres (2019) denomina colonialidade. Para o autor, a colonialidade é uma lógica global de desumanização com efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos. Assim, (re)pensar a educação formal e suas práticas pedagógicas implica questionar o sistema-mundo moderno colonial, estruturado pela raça, como destacam Joaze Bernardino-Costa, Nelson Maldonado-Torres e Ramón Grosfoguel (2019), integrantes do grupo de investigação Modernidade/Colonialidade.

Deste modo, se raça é estruturante deste sistema no qual estamos situados, o racismo se constitui como uma tecnologia e artifício que vai organizar parte da concepção do mundo existente, que é inclusive elaborado por hierarquias epistêmicas (Grosfoguel, 2019). Nesse sentido, o racismo também vai organizar o funcionamento da produção e legitimação do conhecimento, tendo o poder de autorizar o que pode e o que não pode ser considerado ciência (Costa; Torres; Grosfoguel, 2019).

Modernidade e colonialidade são vistos como conceitos indissociáveis, pois consistem em situar o eurocentrismo como uma das principais lógicas da ordem moderno-colonial. Portanto, a colonização teve como base o transporte da lógica de modernidade cultural europeia para outras partes do mundo, a exemplo do que ocorreu no Iluminismo, movimento do século XVIII, também denominado como Século das Luzes, que se configura como um episódio crucial para a consolidação do eurocentrismo como pilar da modernidade (Torres, 2019).



Atentemos para a diferença entre colonização/colonialismo e colonialidade/modernidade, para termos bastante lucidez sobre como a colonialidade do saber atravessa a educação, os saberes e a (re)produção de conhecimento. Enquanto colonização pode ser entendida como evento situado em determinado período histórico que teve como um dos principais objetivos a dominação de territórios, seja no continente africano ou nas Américas, a colonialidade se caracteriza como um projeto em curso, em estado de funcionamento (Torres, 2019).

Deste modo, a colonialidade do saber opera nos processos educacionais formais, envolvendo uma transformação radical do saber constituído por uma visão de mundo, a partir de três elementos básicos: sujeito, objeto, método (Torres, 2019). Nesse sentido, o saber onde estão localizadas as epistemologias das religiões de matriz africana não pertence a essa dimensão colonial, visto que as religiões que sustentam o colonialismo são ligadas ao cristianismo, este de perspectivas e fundamentações ocidentais-europeias-brancas.

Considerando que a concepção de raça também regula quais religiosidades são aceitas, respeitadas e integradas à educação formal brasileira, o conceito de branquitude se revela central para a reflexão. O cristianismo, historicamente representado como branco – Jesus é branco, pintado pelos renascentistas –, funciona como um modelo de valores e fé que se apresenta como norma a ser continuamente reproduzida. É nesse sentido que a branquitude opera, naturalizando privilégios e padrões culturais.

A categoria de branquitude surge como uma reação crítica de pesquisadores(as) negros(as) à observação de que, mesmo após décadas de debates sobre relações raciais, o sujeito branco raramente é nomeado ou questionado nos estudos sobre racialidade (Cardoso, 2022). Trata-se de uma ferramenta analítica para revelar os mecanismos de poder, privilégios e invisibilidade racial que sustentam a sociedade e suas instituições.

Apesar de a categoria aparecer anteriormente em alguns trabalhos no Brasil na década de 1990, inspirados nos Estudos Críticos da Branquitude dos Estados Unidos, a primeira tese de doutorado que teve como foco principal a identidade racial branca foi defendida no ano de 2002. O trabalho, intitulado “Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público”, foi apresentado pela pesquisadora Maria Aparecida da Silva Bento no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.



Para Bento (2022), o fato de o sujeito branco não ser citado nas discussões acerca do dilema racial brasileiro retrata a naturalização desse sujeito como modelo universal de humanidade. De acordo com a autora, existe uma ideia que não apenas afirma o grupo racial branco como referência de uma espécie, mas também legitima tudo que compõe a branquitude, seus valores, cultura, manifestações religiosas, entre outros aspectos (Bento, 2022).

Portanto, a branquitude consiste em uma categoria analítica que tem por objetivo analisar e descrever o grupo racial branco, seus modos de estruturação nas dinâmicas de poder e hierarquias raciais, suas dinâmicas subjetivas, políticas e aspectos socioculturais, e que privilegia material e simbolicamente as pessoas brancas em nossa sociedade (Bento, 2022; Cardoso, 2010).

Para Oliveira (2023), no Brasil, a branquitude continua ocupando o lugar de referência de humanidade e, através das instituições educacionais, segue em processo de legitimação de si como norma, seja nas ementas dos cursos de formação de professores/as ou nos os livros didáticos adotados nas salas de aula da educação básica. Esse contexto eurocêntrico-branco-universal da sala de aula brasileira também foi contestado por Abdias do Nascimento na obra *O genocídio do negro brasileiro*: “Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira, no currículo escolar?” (2016, p. 113).

A partir do questionamento da colonialidade do saber, do racismo e da branquitude, Sueli Carneiro (2005) desenvolve o conceito de epistemicídio, entendido como instrumento de dominação racial na produção do conhecimento, capaz de apagar, silenciar e deslegitimar saberes e sujeitos de grupos historicamente marginalizados.

Esse conceito permite enfrentar questões educacionais relacionadas à população negra, uma vez que “desse lugar, o epistemicídio aplicado ao campo da educação permite discutir, por meio dela, a construção do Outro como Não-ser do saber e do conhecimento, seus nexos com o contexto da modernidade ocidental, na sua intersecção com o experimento colonial [...]” (Carneiro, 2005, p. 277).

Na seção seguinte, avançaremos para a discussão do conceito de artes visuais em construção, articulando-o aos conceitos de raça, branquitude e colonialidade apresentados aqui.

As artes visuais afro-brasileiras: um conceito em construção



A arte afro-brasileira é originalmente vinculada às religiões de matriz africana presentes no Brasil – como o Candomblé, a Umbanda, o Batuque e o Tambor de Mina – e constitui um campo estético profundamente enraizado em cosmologias híbridas. Essas tradições religiosas não apenas inspiraram a produção de imagens – esculturas, pinturas, indumentárias e objetos rituais –, mas também mobilizam sentidos visuais que expressam o sagrado, a ancestralidade e a conexão entre culturas. Como apontam Conduru (2012) e Munanga (2019), essas manifestações configuram um sistema de representação visual que desafia a lógica ocidental da arte, afirmando outras epistemologias e modos de ver.

Mesmo diante da repressão do projeto colonial escravocrata e da lógica cristã eurocentrada, as religiões de matriz africana resistiram por meio da reinvenção, do sincretismo e da oralidade ancestral. Emanuel Araújo (1988), ao organizar a exposição “A mão afro-brasileira”, destacou como o sistema de arte brasileiro marginalizou essas produções, subordinando-as a padrões estéticos europeus e elitistas.

Nelma Barbosa de Mattos (2020) observa que a arte afro-brasileira, fortemente ligada a práticas religiosas e rituais, historicamente emergiu na clandestinidade. A deslegitimação de seus fundamentos estéticos pela crítica hegemônica e a ausência de mapeamento sistemático contribuíram para sua marginalização, mantendo-a periférica nas narrativas da história da arte no Brasil.

Como lembra Barbosa (2020), é difícil estabelecer uma data para a emergência dessa arte, pois ela foi invisibilizada por séculos. Mesmo após a promulgação da Lei nº 10.639/2003, o campo artístico ainda é marcado pela hegemonia eurocêntrica. A autora aponta que agentes especializados(as) seguem negando valor à criatividade afrodescendente, mantendo hierarquias visuais e apagando os saberes expressos nas religiões afro-brasileiras, de Mattos (2020) explica que a arte afro-brasileira pode ser reconhecida por seu vínculo com os cultos afro-brasileiros, com os universos sociais negros e com os repertórios plásticos da população negra no Brasil.

Nos livros didáticos de Arte, a arte afro-brasileira é silenciada ou aparece de forma estereotipada. Quando representadas, as religiões de matriz africana são frequentemente abordadas de modo folclorizado, desprovido de profundidade simbólica. Conduru (2012) propõe que se compreenda a arte afro-brasileira como um campo de tensões, no qual se entrelaçam religiosidade, brasilidade e africanidade, e que deve ser lido como tal também nos materiais pedagógicos. O apagamento ou



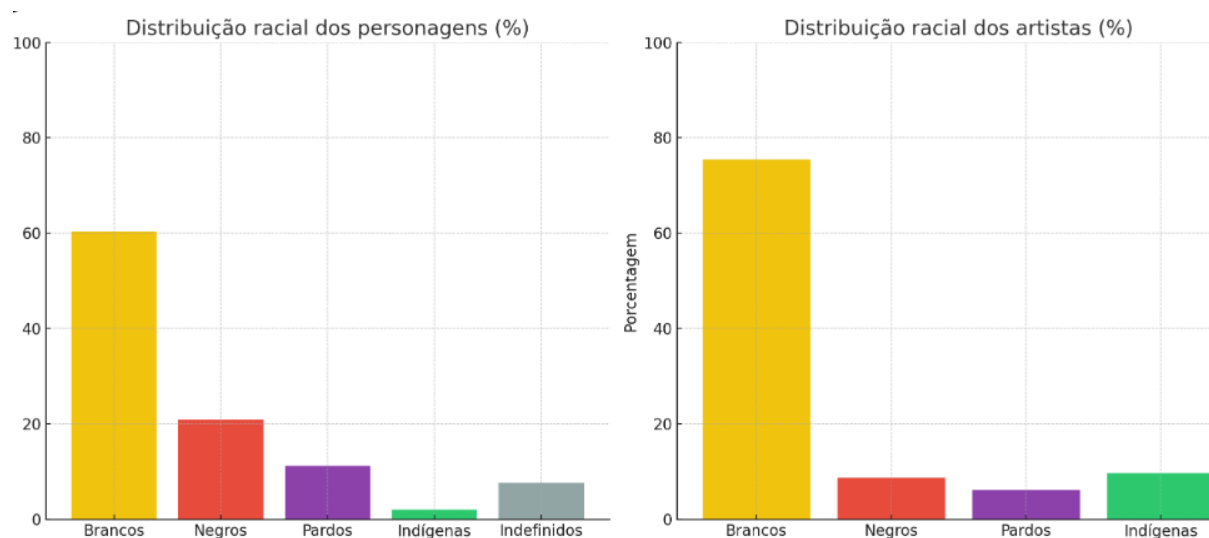
distorção dessas imagens nos livros didáticos contribui para a manutenção da colonialidade do saber e para o epistemicídio.

Reconhecer a arte religiosa afro-brasileira como produtora de imagens e de sentidos é, portanto, um passo fundamental para uma educação antirracista e decolonial. Incorporar essas representações nos livros de Arte, com profundidade e respeito, permite não apenas cumprir as exigências da Lei nº 10.639/2003, mas também promover um currículo que valorize a história, os saberes e as subjetividades negras. É por meio da circulação de imagens positivas que se pode desestabilizar estereótipos, reconstituir epistemologias e afirmar estéticas outras – críticas, plurais e ancestrais.

Livro didático *Araribá Conecta Arte: representações, branquitude e epistemicídio*

Com um total de 340 personagens, o livro apresenta uma distribuição racial com 60,29% de brancos(as), 20,88% negros(as), 10,18% pardos(as), 2,06% indígenas e 6,59% com identidade indefinida. Essa assimetria evidencia o que Cida Bento (2023) denomina de “pacto narcísico da branquitude”, no qual os corpos brancos são normalizados como representantes universais da humanidade. Soma-se a esse privilégio simbólico o fato de que a maior parte das referências artísticas ao longo da obra também se concentra em artistas brancos(as). Aproximadamente 75,44% dos artistas são brancos(as), 8,77% são negros(as), 6,14% são pardos(as) e 9,65% são indígenas. Apoiados em Oliveira (2018), podemos inferir que esses dados revelam uma lógica de representação racial desigual, que reforça a hegemonia da branquitude, bem como o racismo estrutural no campo das artes.

Representação de pessoas brancas, pretas, pardas e indígenas no livro *Araribá Conecta Arte* – 6º ano



Fonte: os autores (2025).

O livro *Araribá Conecta Arte*, destinado ao 6º ano do Ensino Fundamental e distribuído pelo PNLD (2024/2027), apresenta uma abordagem da arte que, embora se proponha a abranger diversas culturas, falha em promover uma representação verdadeiramente decolonial e antirracista. A análise revela que temas centrais da cultura e identidade afro-brasileira são tratados de maneira genérica, superficial e muitas vezes descontextualizada. Devido à abrangência temática do livro, esta resenha foca nas principais observações críticas relacionadas à arte e às religiões de matriz afro-brasileira e africana.

Inicialmente, a representação da identidade negra na arte antiga é generalizada e desvinculada de uma localização geográfica precisa. Imagens de pirâmides egípcias, por exemplo, são apresentadas sem referência pontual ao Egito como país do continente africano, invisibilizando a importância de uma das grandes civilizações africanas da Antiguidade. A cosmologia egípcia é frequentemente reduzida a um campo mitológico sem ancoragem cultural, histórica ou filosófica, o que esvazia seu sentido epistemológico. Como observa Oliveira (2018), essa prática de apagamento das referências negras em narrativas visuais reforça o epistemicídio e a negação de subjetividades negras nos espaços escolares.

Na unidade “Arte e Espaço de Expressão”, o livro destaca a obra “Reis e Rainhas de Lakeview Terrace” (2016), da artista brasileira Ananda Nahu. Apesar da potência visual da imagem, o livro oferece uma explicação genérica e deslocada da realidade afro-americana. A relação entre Estados



Unidos e África é abordada de forma superficial, ignorando os impactos da diáspora africana e das políticas escravistas nos Estados Unidos da América. Além disso, o presente é tratado como herança estática de tradições africanas atemporais, apagando conflitos e lutas contemporâneas da população negra contra o racismo. O apagamento das desigualdades estruturais que marcam a vida de crianças negras globalmente reforça estereótipos e compromete o papel formativo do livro.

As seções de textos complementares mantêm uma narrativa centrada na história da arte europeia, relegando a população negra a uma posição marginal e marcada por representações estereotipadas. Máscaras africanas são tratadas como objetos exóticos, associados ao passado místico e religioso, contrastando com as representações formais da cultura greco-romana. A influência da arte africana sobre a vanguarda europeia é ignorada. De acordo com bell hooks (2019), essa apropriação estética branca frequentemente ocorre de forma descontextualizada, apagando a agência dos povos africanos e reafirmando a centralidade da branquitude como padrão estético universal.

O foco persistente em aspectos folclóricos e exóticos da cultura negra, conforme aponta Silva (2015), é uma estratégia para distanciá-la da modernidade e restringi-la a um campo arcaico. Essa operação discursiva priva os(as) estudantes do contato com a complexidade e a contemporaneidade da arte afro-brasileira. Para Bakhtin (2003), narrativas que fixam culturas no passado não produzem reflexão crítica sobre o presente, mas reforçam estereótipos e hierarquias existentes.

O tratamento dado ao grafite também revela contradições. Embora a população negra nos EUA e na França seja reconhecida, no Brasil o livro destaca o artista branco Alex Vallauri, dando pouco espaço para o protagonismo de artistas negros, como Mauro Neri. Neri é apresentado de forma secundária, e sua entrevista, embora potente, é deslocada para uma discussão sobre desigualdade social, reforçando estigmas que vinculam negritude à pobreza, periferia e informalidade.

A imagem da mulher negra na arte contemporânea também é tratada de maneira simplificada. A obra “Ori” (2021), de Tainá Lima (Criola), é apresentada sem explicitar o sentido sagrado do termo nas religiões de matriz afro-brasileira. O texto ignora o papel do conceito de Ori como princípio de identidade, ancestralidade e espiritualidade. A abordagem universalizante da figura feminina silencia a interseccionalidade entre classe, raça, gênero e religião.



As seções “De olho na imagem” e “Foco na linguagem” instruem a leitura de obras como “Escravidão na Plantação de Cana-de-Açúcar” de Diego Rivera, “América Hispânica”, de José Clemente Orozco, e “Cacau”, de Cândido Portinari. Essas imagens são importantes para discutir o colonialismo, mas a narrativa reforça um passado congelado e estereotipado. As representações da população negra seguem atreladas à força física, ao trabalho manual e à dor, esvaziando a diversidade estética e intelectual da produção afro-brasileira.

Em síntese, o livro *Araribá Conecta Arte* – 6º ano falha em promover uma abordagem verdadeiramente antirracista e decolonial. Ao perpetuar apagamentos, estereótipos e deslocamentos, a obra contribui para o epistemicídio dos saberes afro-brasileiros e reafirma a branquitude como norma implícita. A ausência de representações visuais positivas das religiosidades afro-brasileiras e da estética negra denuncia uma estrutura que ainda resiste à aplicação plena da Lei nº 10.639/2003. O livro didático, enquanto espaço formativo, precisa superar a falsa neutralidade e assumir um compromisso efetivo com a diversidade, a justiça racial e a valorização das imagens e epistemes produzidos pelas populações negras.

Dando continuidade a essa análise crítica, a próxima seção se concentrará especificamente nas imagens e narrativas visuais que fazem referência — ainda que de forma limitada — às religiões de matriz afro-brasileira e africana. Serão examinados os modos pelos quais essas manifestações são representadas, silenciadas ou distorcidas, evidenciando como a lógica colonial ainda atua para invisibilizar esses saberes e sustentar o epistemicídio no interior dos materiais didáticos.

As representações das religiões de matriz afro-brasileira e africana no livro didático *Araribá Conecta Arte*

O livro apresenta o artista africano Calixte Dakpogan (1958-), do Benim, destacando sua relação com a cultura iorubá e a divindade Ogum, senhor do ferro. Apesar da relevância dessa abordagem para a compreensão da arte africana contemporânea e sua conexão com os orixás, o conteúdo transita de forma superficial para o contexto afro-brasileiro, mencionando a religião do Candomblé sem discutir os impactos históricos da escravização, do racismo religioso nas religiões de matriz afro-brasileira e africana. Ao ignorar esse processo, a narrativa esvazia o potencial político e epistemológico da religiosidade afro-brasileira.



Figura 1 – Obras de Calixte Dakpogan



Fonte: DAKPOGAN, Calixte. *Iya Iodé* (2011), *Fotógrafo* (2011). In: ARARIBÁ Conecta Arte, 6. Ed. São Paulo: Editora Moderna, 2022. V. 1, p. 74. Manual do Professor, PNLD 2024. Localização das obras: Galeria Magnin-A, Paris, França. Fotografia do artista: Calixte Dakpogan em Porto Novo, República do Benim. Fotografia de 2011.

Na tentativa de apresentar positivamente os orixás como divindades ligadas à natureza e à coletividade, o livro os introduz de maneira pontual e desarticulada do restante do capítulo, que prioriza máscaras africanas. Essa inserção fragmentada revela uma tendência à estetização e à folclorização das práticas afro-religiosas, sem aprofundar seus sentidos simbólicos ou históricos. A imagem que acompanha o trecho – uma estátua branca de Iemanjá – agrava o problema, ao reproduzir visualmente o branqueamento das divindades negras. De acordo com Munanga (2019) as máscaras são elementos sagrados e confeccionadas por pessoas iniciadas nas religiões de matriz africana.

Como afirma Stuart Hall (2016), a representação é sempre um ato ideológico e político: ao apresentar Iemanjá com traços europeus, o livro reforça o apagamento da negritude como base das religiões afro-brasileiras. Lélia Gonzalez (2020) identifica nessa prática uma forma de racismo cultural que desqualifica a identidade negra, enquanto Bento (2022) e Oliveira (2018) observam que a branquitude se impõe como norma nos currículos escolares, moldando imaginários e perpetuando desigualdades de forma silenciosa.

Além disso, as orientações pedagógicas presentes no manual do professor adotam um tom conciliatório e reducionista, ao enfatizar o sincretismo religioso como um fenômeno espontâneo e harmônico, sem discutir as violências que condicionaram sua emergência. Ao tratar o culto aos



orixás como uma “mistura cultural” derivada da convivência entre africanos escravizados e o catolicismo imposto, o livro apaga o caráter de resistência e reexistência presente nas religiões de matriz africana. Tal abordagem contribui para a manutenção de uma pedagogia que naturaliza o racismo religioso e enfraquece a potência crítica da Lei nº 10.639/2003.

Considerações finais

O presente estudo demonstrou que o livro didático *Araribá Conecta Arte*, mesmo operando sob a égide da Lei nº 10.639/2003, falha em promover uma representação verdadeiramente antirracista e decolonial das religiões e da cultura de matriz afro-brasileira e africana. A análise, fundamentada em uma perspectiva crítica e na pedagogia das encruzilhadas proposta por Luiz Rufino, revelou que o material didático persiste em estratégias de apagamento, exotização e folclorização, que reforçam a colonialidade do saber e o epistemicídio da população negra.

A assimetria racial na representação de personagens e artistas, a invisibilização de referências geográficas e históricas e a abordagem superficial do papel da mulher negra na arte e de conceitos-chave como Exu e orixás são evidências de uma estrutura que prioriza a branquitude como norma (Oliveira, 2018). A representação de lemanjá com traços europeus não é um deslize, mas sim a manifestação de um pacto narcísico da branquitude que opera de forma silenciosa, moldando o imaginário dos estudantes e deslegitimando a identidade negra.

A ausência de uma discussão profunda sobre o sincretismo como estratégia de resistência, e não como um fenômeno harmonioso, esvazia o potencial político e epistemológico dessas manifestações religiosas. A superficialidade com que o livro aborda as cosmologias e a arte de matriz afro-brasileira e africana reforça a ideia de que esses saberes são meramente descritivos e mitológicos, sem contraporlos efetivamente à racionalidade eurocristã.

O livro didático, enquanto dispositivo pedagógico, tem a responsabilidade de ir além da mera menção de conteúdo. Ele precisa se constituir como um agente ativo na desconstrução de hierarquias raciais e epistêmicas. Para uma educação verdadeiramente antirracista, é imperativo que os materiais didáticos incorporem representações visuais positivas e narrativas que reconheçam a complexidade, a agência e o protagonismo das populações negras e de suas produções artísticas e religiosas.



A análise aqui apresentada reforça a necessidade de um olhar crítico e permanente sobre os materiais pedagógicos. O cumprimento da Lei nº 10.639/2003 exige uma vigilância constante e uma práxis pedagógica decolonial, que seja capaz de reconhecer em Exu, nas encruzilhadas, na arte e na religiosidade de matriz africana a potência de um saber ancestral que resiste e subverte as lógicas coloniais. O desafio é transpor a folclorização e a exotização para valorizar a profundidade epistemológica dessas cosmovisões, transformando o livro didático em um espaço de reexistência e de celebração das identidades negras.

Bibliografia

ARAÚJO, Emanuel. **A mão afro-brasileira**: significado da contribuição artística e histórica. (No Title), 1988.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução: Paulo Bezerra São Paulo Ed. Martins Fontes 2003.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 6 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/CP nº 003/2004, de 10 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 maio 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 6 nov. 2025.

CARDOSO, Lourenço. A branquitude acadêmica, a invisibilização da produção científica negra, a autoproteção branca, o pesquisador branco e o objetivo-fim. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 47, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao>. Acesso em: 1 dez. 2025.

CARDOSO, Lourenço. **Retrato do branco racista e anti-racista**. Reflexão e Ação. V. 18, n. 1, 2010.



CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CONDURU, Roberto. **Arte afro-brasileira**. João Pessoa: C/Arte, 2012.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 120, p. 727–744, 2012.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONZALEZ, Léila. Por um feminismo afro-latino-americano. In: RIBEIRO, Djamila; AKOTIRENE, Carla; PINTO, Ana Claudia; et al. (org.). **Pensamento feminista hoje**: perspectivas decoloniais. São Paulo: Schwarcz/Companhia das Letras, 2020. p. 38-51.

GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón (orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 27-54.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Organização: Liv Sovik. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2016.

hooks, bell. **Olhares negros**: raça e representação. Tradução de: Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019. Título original: Black Looks: Race and Representation.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento: modernidade, império e colonialidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. 2. ed. revisada. São Paulo: Cortez, 2019. p. 337–382.

MATTOS, Nelma Cristina Silva Barbosa de. **Arte afro-brasileira**: identidade e artes visuais contemporâneas. São Paulo: Paco e Littera, 2020.

MUNANGA, Kabengele. Negritude afro-brasileira: perspectivas e dificuldades. **Revista de Antropologia**, v. 33, p. 109–117, 1990.

MUNANGA, Kabengele. Arte afro-brasileira: o que é afinal?. **Paralaxe**, v. 6, n. 1, p. 5-23, 2019.
NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. 3. ed. São Paulo: Perspectiva / IPEAFRO, 2016.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. **O diabo em forma de gente**: (r)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.



OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. O silêncio como estratégia ideológica: a invisibilidade negra na história, na arte, nas diretrizes curriculares de arte para a educação básica e no livro didático público de arte do Paraná. In: SILVA, Paulo Vinícius Baptista da; ARAÚJO, Débora Oyayomi; SANTOS, Wellington Oliveira (orgs.). **Racismo, discurso, educação e estratégias ideológicas**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB), 2018. p. 104–131.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. **A cobaia agora é você!** Cisgeneridade branca, como conceito e categoria de análise, nos estudos produzidos por travestis e mulheres transexuais. Caderno Espaço Feminino, [S. l.], v. 36, n. 1, p. 157–178, 2023. DOI: [10.14393/CEF-v36n1-2023-9](https://doi.org/10.14393/CEF-v36n1-2023-9). Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/neguem/article/view/69857>. Acesso em: 2 dez. 2025.

RUFINO, Luiz. **Exu e a pedagogia das encruzilhadas**. 2017. 283 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, quilombos: modos e significações**. 2. ed. rev. e ampl. Brasília: INCT/PPED, 2019.

SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. **Racismo no livro didático: entre a denúncia e a reprodução do preconceito**. São Paulo: Autêntica, 2015.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. Discurso e relações raciais em livros didáticos. **Journal of African and Afro-Brazilian Studies**, v. 1, n. 1, 2022. DOI: 10.5380/jabs.v1i1.86176.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, v. 30, n. 3, 2007.

Recebido em: 15/09/2025

Aceito em: 15/11/2025

[1] Universidade Federal do Paraná. E-mail: cidomarchetaria@gmail.com

[2] Universidade Federal do Paraná. E-mail: fabio.ufpa2009@hotmail.com

[3] Universidade Federal do Paraná. E-mail: meggrayara@ufpr.br