


POLÍTICA EDUCACIONAL E BRANQUITUDE – A PRESENÇA-AUSÊNCIA DO NEGRO E DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NAS REFORMAS EDUCACIONAIS

 <https://doi.org/10.56238/arev7n4-242>

Data de submissão: 23/03/2025

Data de publicação: 23/04/2025

Antonio Nacílio Sousa dos Santos

Doutorando em Ciências Sociais

Instituição: Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Endereço: Horizonte, Ceará – Brasil.

E-mail: naciliosantos23@gmail.com

Douglas Luiz de Oliveira Moura

Doutorando em Psicologia

Instituição: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

Endereço: Angra dos Reis, Rio de Janeiro – Brasil;

E-mail: douglasmourapbi@ufrj.br

Wanderson da Silva Santi

Doutorando em Educação

Instituição: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

Endereço: Seropédica, Rio de Janeiro – Brasil.

E-mail: wandersonsanti090@gmail.com

Terezinha Sirley Ribeiro Sousa

Doutora em Educação

Instituição: Universidade do Estado do Pará (UEPA)

Endereço: Belém, Pará – Brasil.

E-mail: terezinha.sirley@uepa.br

Marcus Antonio Cunha Bezerra

Mestre em Administração

Instituição: Universidade de Fortaleza (UNIFOR)

Endereço: Fortaleza, Ceará – Brasil.

E-mail: maruscunha9@gmail.com

Alex de Mesquita Marinho

Mestre em Filosofia

Instituição: Universidade Federal do Piauí (UFPI)

Endereço: Lagoa de São Francisco - Piauí - Brasil

E-mail: alexmarinho@prp.uespi.br

Rosana de Medeiros Silva

Doutoranda em Ciências Sociais

Instituição: Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Endereço: Patos, Paraíba – Brasil.

E-mail: medeirosrosana01@gmail.com

Daniel de Oliveira Baptista

Doutor em Antropologia Social
Instituição: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Endereço: Belo Horizonte, Minas Gerais – Brasil.
E-mail: daniel_baptista@yahoo.com.br

Milene Vasconcelos Leal Costa

Mestra em Educação
Instituição: Universidade do estado do Pará (UEPA)
Endereço: Belém, Pará – Brasil.
E-mail: milenelealuepa@gmail.com

Marlon Messias Santana Cruz

Doutor em Memória, Linguagem e Sociedade.
Instituição: Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Endereço: Guanambi, Bahia – Brasil.
E-mail: mmscruz@uneb.br

Italo Emanuel Rolemberg dos Santos

Doutor em Desenvolvimento e Meio Ambiente
Instituição: Universidade Federal de Sergipe (UFS)
Endereço: Itapipoca, Ceará – Brasil.
E-mail: italogrh@yahoo.com.br

Roseli dos Santos Andrade

Mestra em Educação
Instituição: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Endereço: Nova Iguaçu, Rio de Janeiro – Brasil.
E-mail: roseliandradecruz@gmail.com

Monique Navarro Souza

Doutoranda em Psicologia Social e Institucional
Instituição: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Endereço: Porto Alegre, Rio Grande do Sul – Brasil.
E-mail: moniquenavarro0410@gmail.com

Flavio José Gomes Cabral

Doutor em História
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Endereço: Recife, Pernambuco – Brasil.
E-mail: gomecabral@uol.com.br

Ricardo Correia de Sá Leitão

Especialista em Docência do Ensino Superior
Instituição: Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS)
Endereço: São Paulo, São Paulo – Brasil.
E-mail: ricardo.correia@terra.com.br

Alcicleide Alexandre dos Santos Bezerra

Mestra em Educação

Instituição: Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

Endereço: Maceió, Alagoas – Brasil.

E-mail: alcicleidealexandre@gmail.com

RESUMO

Embora o discurso oficial sobre equidade racial tenha ganhado espaço nas últimas décadas, a política educacional brasileira ainda revela, de forma persistente, um padrão estrutural de invisibilização da população negra. Nesse contexto, o presente artigo investiga como a branquitude opera silenciosamente nas reformas educacionais, naturalizando a ausência do negro como sujeito epistêmico e despolitizando a proposta de uma educação antirracista. Ainda que legislações como a Lei 10.639/2003 representem marcos importantes, é notável que sua implementação, em muitos casos, se dilui nas entrelinhas dos currículos, dos documentos oficiais e das políticas formativas, que seguem centradas em uma lógica eurocêntrica e monocultural. Diante disso, propomos como objeto de estudo a análise crítica das reformas educacionais recentes no Brasil, com ênfase nas formas pelas quais essas políticas reforçam ou silenciam a centralidade do enfrentamento ao racismo estrutural nas escolas. Partimos do pressuposto de que a branquitude não se apresenta apenas como ausência do outro, mas como presença ativa de um projeto que exclui, normatiza e legitima determinadas formas de saber, existência e pertencimento. A partir dessa reflexão, a pergunta de partida que orienta a pesquisa é: de que maneira a branquitude tem moldado as reformas educacionais brasileiras, afetando a presença da população negra e o avanço de uma educação antirracista no país? Teoricamente, fizemos uso dos trabalhos de Almeida (2019), Bento (2022), Billings (2009), Brookfield (2019), Casey (2020), Dabiri (2021), DiAngelo (2018), Dijk (2020), Fanon (2008), hooks (2013; 2019), Husband (2016), Ignatiev (1995), Kendi (2019), Ladson (2009), McManimon (2020), Rankine (2022), Ribeiro (2019), Saviani (2018; 2021), Schwarcz (1993; 2019; 2022; 2024), Stephen (2019), Van Dijk (2020), entre outros. A pesquisa é de cunho qualitativa a partir de Minayo (2007), descritiva e bibliográfica conforme Gil (2008) e com o viés analítico compreensivo de Weber (1949). A pesquisa revelou que, embora os discursos de diversidade e inclusão estejam cada vez mais presentes nos marcos legais educacionais, a branquitude continua operando como estrutura normativa silenciosa que esvazia a potência crítica da educação antirracista. As reformas educacionais mantêm uma lógica eurocêntrica, que marginaliza a presença negra e impede a ruptura com padrões excludentes. Verificou-se que a diversidade é frequentemente tratada como retórica apaziguadora, enquanto o enfrentamento ao racismo estrutural é evitado ou diluído. Além disso, observou-se a “ausência” da branquitude como categoria analítica nos documentos, o que contribui para a manutenção de seu poder epistêmico invisível.

Palavras-chave: Educação Antirracista. Reforma Educacional. Invisibilidade Estrutural. Branquitude.

1 ENTRE SILÊNCIOS E NORMAS: A BRANQUITUDE COMO ARQUITETURA OCULTA DAS REFORMAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS – INTRODUZINDO

A educação brasileira, desde suas raízes, foi moldada sob a égide de um projeto colonial excludente e racializada, estruturada para manter hierarquias e privilégios. À medida que se consolidava a institucionalização do ensino, os corpos negros foram sistematicamente excluídos do direito à educação formal, reforçando a lógica de submissão herdada da escravidão. Conforme denuncia Lilia Moritz Schwarcz (2024, p. 17), “[...] a branquitude corresponde a um sistema internalizado de privilégios materiais e simbólicos que se ancora no passado, mas exerce suas prerrogativas no presente”. Ao mesmo tempo, bell hooks observa que “[...] a escola, quando fundada em princípios autoritários, tende a reproduzir desigualdades e não a questioná-las” (2013, p. 42). Assim, compreendemos que a estrutura educacional brasileira nasceu alicerçada sobre exclusões raciais profundamente arraigadas.

Branquitude corresponde a um sistema internalizado de privilégios materiais e simbólicos que se ancora no passado mas exerce suas prerrogativas no presente. [...] A branquitude também cria padrões de beleza e de sociabilidade, ao mesmo tempo que é grande produtora de imagens e, portanto, de imaginários nacionais. Estes, à sua maneira, e como veremos neste livro, ajudam a estabilizar esse cenário – como se fossem naturais. [...] A despeito de a sociedade branca ser uma categoria relativa, já que atravessada por outros marcadores sociais de diferença como raça, gênero/sexo, região, geração e classe social, pertencer a ela em geral significa uma espécie de passaporte de privilégio (Schwarcz, 2024, p. 15-16).

Não apenas os índices educacionais refletem essa herança excludente, mas também a produção simbólica do saber escolar, que ainda hoje é marcada pela ausência do negro como sujeito epistêmico. Desde que as primeiras escolas foram fundadas no Brasil, a exclusão da população negra foi legitimada por discursos de inferiorização, reforçando a marginalização. Como afirma Djamila Ribeiro (2019, p. 22): “[...] movimentos de pessoas negras há anos debatem o racismo como estrutura fundamental das relações sociais, criando desigualdades e abismos”. Do mesmo modo, Silvio Almeida (2019, p. 37) ressalta que “[...] o racismo estrutural¹ não é uma falha do sistema, mas um dos seus principais fundamentos”. Dessa forma, a educação brasileira, longe de ser universal, tem servido como um dos principais dispositivos de manutenção das desigualdades raciais.

¹ O racismo estrutural não se manifesta apenas em ações individuais ou episódios isolados de discriminação, mas constitui uma lógica profunda que organiza as instituições, práticas e relações sociais. Ele opera de modo difuso, atravessando o sistema educacional, o mercado de trabalho, os meios de comunicação e o sistema de justiça, naturalizando desigualdades e desumanizando corpos negros. Na educação, essa estrutura se evidencia na exclusão simbólica da história e das epistemologias africanas e afro-brasileiras, na baixa representatividade docente e na ausência de políticas efetivas de valorização das identidades negras. Como afirma Silvio Almeida, “[...] o racismo estrutural é aquele que organiza a sociedade de forma a reproduzir e justificar a desigualdade racial como algo natural” (2019, p. 57), tornando a injustiça racial parte constitutiva do funcionamento das instituições e das normas sociais. Assim, o combate ao racismo exige ações que ultrapassem o plano individual, exigindo transformações profundas nos marcos normativos, curriculares e institucionais da sociedade brasileira. Ver: ALMEIDA, Silvio. Racismo estrutural. São Paulo: Pólen, 2019.

Ao longo do século XX, especialmente no pós-abolição, as barreiras para o acesso da população negra à educação formal foram mantidas por meio de políticas públicas omissas e currículos eurocentrados. Por outro lado, o acesso à educação foi instrumentalizado como ferramenta de branqueamento simbólico e assimilação cultural. Conforme Ibram X. Kendi (2019, p. 48): “[...] ideias racistas fazem com que pessoas não brancas pensem menos de si mesmas, o que as torna mais vulneráveis a outras ideias racistas”. Além disso, Teun A. van Dijk (2020, p. 3) aponta que “[...] o racismo no Brasil é uma forma específica de dominação baseada em diferenças raciais imaginadas e socialmente reforçadas”. Assim sendo, a estrutura educacional seguiu excluindo, silenciando e deslegitimando as vozes negras, em nome de uma pretensa neutralidade.

A colonialidade do poder² se enraíza na própria organização escolar, que continua operando sob uma lógica excludente, disciplinar e branca. Apesar de que as diretrizes legais proclamem uma educação para todos, o cotidiano escolar revela a permanência de epistemologias e práticas pedagógicas que ignoram a história e a cultura afro-brasileira. Gloria Ladson-Billings (2009, p. 12) evidencia que “[...] a ausência de professores negros e de currículos culturalmente responsivos contribui para o fracasso escolar de estudantes negros”. E Zachary A. Casey (2020, p. 27) sustenta que “[...] professores brancos são formados em contextos que reforçam a fragilidade racial e evitam o enfrentamento da branquitude como estrutura de poder”. Em outras palavras, a escola brasileira ainda reproduz a lógica colonial e racista sob o verniz da igualdade formal.

Colonialidade do poder, visto que os espaços escolares reproduziam em sua microesfera o racismo estrutural presente na macroestrutura, ou seja, as pessoas que ocupavam os espaços de poder das escolas tinham o mesmo fenótipo daquelas que ocupavam os espaços de poder da sociedade como um todo. Pessoas brancas dirigiam as escolas e também eram as coordenadoras, professoras, psicólogas e administradoras, enquanto as pessoas negras estavam em espaços escolares que, por mais que fossem importantes para o desenvolvimento do ambiente, eram desprestigiados principalmente do ponto de vista econômico – eram as pessoas negras que limpavam o chão da escola e o bumbum das crianças, eram elas que serviam o cafezinho, que cozinhavam, que abriam o portão, que manobravam os carros. A partir dessa leitura, crianças de três anos já conseguiam construir suas subjetividades compreendendo que, no mundo, pessoas brancas mandam enquanto pessoas negras obedecem (Carine, 2023, p. 58)

² A colonialidade do poder, conceito formulado por Aníbal Quijano, refere-se à persistência dos padrões de dominação racial, econômica e epistêmica instaurados durante a colonização e que continuam a estruturar as relações sociais nas sociedades contemporâneas. Não se trata apenas da presença histórica do colonialismo, mas da forma como as hierarquias raciais e culturais continuam operando como lógica de controle do trabalho, do saber e da subjetividade. No campo da educação, a colonialidade se expressa na centralidade dos referenciais eurocêntricos e na desvalorização dos saberes produzidos pelos povos originários e afrodescendentes. Como aponta Quijano (2005, p. 123), “[...] a colonialidade do poder está baseada na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como instrumento de dominação social”. Portanto, romper com essa lógica exige a descolonização dos currículos, dos epistemes e das práticas pedagógicas, de modo a afirmar outras formas de existência e conhecimento historicamente marginalizadas. Ver: QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

A emergência das pautas antirracistas nas políticas educacionais é resultado direto da mobilização de movimentos negros, que denunciaram a omissão histórica do Estado frente à desigualdade racial. Ainda que com avanços pontuais, como a Lei 10.639/2003³, a implementação das diretrizes curriculares permanece um desafio concreto. Como aponta Djamila Ribeiro (2019, p. 29): “[...] é necessário reconhecer que a prática antirracista se dá nas atitudes mais cotidianas, e não apenas no plano das leis”. Do mesmo modo, Cida Bento (2022, p. 17) relata que “[...] nos altos postos de empresas, universidades, do poder público, enfim, em todas as esferas sociais, temos [...] uma cota não explicitada de 100% para brancos”. A fim de que tais políticas ganhem corpo, é imprescindível que se enfrentem as estruturas que perpetuam o racismo institucional⁴.

Entretanto, o reconhecimento legal da diversidade racial ocorreu de forma tardia e frequentemente simbólica, como demonstram as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008⁵. Apesar de que representem um marco na luta antirracista, sua efetividade está condicionada à transformação de uma cultura escolar profundamente resistente. Lilia Schwarcz (2019, p. 41) adverte: “[...] a história oficial apagou a presença negra, restringindo sua participação a papéis secundários ou folclóricos”. Por sua vez, Stephen Brookfield (2019, p. 54) salienta que “[...] desenvolver consciência racial crítica implica reconhecer o papel da branquitude no controle dos currículos e das práticas pedagógicas”. Portanto, mais do que legislar, é preciso garantir formação docente e revisão epistemológica.

Ao mesmo tempo, é fundamental destacar as contradições entre os avanços legais e a realidade das salas de aula, onde o racismo ainda se manifesta de forma velada e cotidiana. Da mesma forma, as

³ A Lei 10.639/2003 representa um marco legal na luta pela valorização da história e cultura afro-brasileira no sistema educacional, determinando a obrigatoriedade do ensino da história da África e das populações negras no Brasil nos currículos da educação básica. Essa legislação emergiu da mobilização dos movimentos negros e de educadores comprometidos com a justiça racial, buscando romper com a invisibilidade histórica imposta às contribuições negras para a formação da sociedade brasileira. No entanto, sua implementação ainda encontra diversos obstáculos, como a ausência de formação docente adequada, a escassez de materiais didáticos comprometidos com a perspectiva antirracista e a resistência de setores da sociedade à valorização de narrativas não eurocentradas. Como previsto na legislação, “[...] 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” (Brasil, 2003). Dessa forma, a efetivação da Lei 10.639/2003 é fundamental para a construção de uma educação democrática, plural e antirracista. Ver: 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: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 10 jan. 2003.

⁴ O racismo institucional diz respeito às práticas, normas, políticas e estruturas que, mesmo quando não explicitamente racistas, produzem efeitos sistemáticos de exclusão e desigualdade racial. Ele opera de maneira silenciosa e persistente dentro de instituições como escolas, hospitais, universidades e órgãos do Estado, naturalizando desigualdades e dificultando o acesso de populações negras a direitos básicos e oportunidades. Na educação, por exemplo, manifesta-se na evasão escolar de estudantes negros, na baixa expectativa sobre seu desempenho e na ausência de representatividade nos materiais didáticos e no corpo docente. Como aponta Silvio Almeida (2019, p. 59), “[...] o racismo institucional diz respeito à forma como as instituições públicas e privadas operam a manutenção da desigualdade racial, mesmo sem a intenção declarada de discriminar”. Por isso, o enfrentamento ao racismo institucional requer políticas de ação afirmativa, formação antirracista e revisão crítica das estruturas institucionais que o sustentam. Ver: ALMEIDA, Silvio. Racismo estrutural. São Paulo: Pólen, 2019.

⁵ O conceito sobre “racismo institucional” será desenvolvido mais a frente no artigo. Ver referências.

escolas seguem reproduzindo estigmas, invisibilizando o legado negro e reforçando privilégios brancos. Emma Dabiri (2021, p. 66) reflete que “[...] enquanto a branquitude não for nomeada, continuará operando como norma universal”. Claudia Rankine (2022, p. 37) complementa: “[...] o silêncio branco é o mecanismo pelo qual se naturalizam as hierarquias raciais”. Assim sendo, a dissonância entre legislação e prática revela que o racismo não se dissolve com decretos, mas exige rupturas profundas na cultura institucional.

Nas escolas, por exemplo, sempre professoras e gestoras brancas, brinquedos e livros didáticos, planos de aula, projetos político-pedagógicos que dialogam exclusivamente com a branquitude. É na organização da instituição, ao longo da história, que se constrói a estrutura racista. É na escolha exclusiva de perspectivas teóricas e metodológicas eurocêntricas que se manifesta a branquitude. Elementos da cultura negra e indígena, quando presentes no currículo, não são reconhecidos como tais ou estão estigmatizados (Bento, 2022, p. 88).

Por outro lado, a branquitude permanece como uma estrutura invisível e normativa na formulação e condução das reformas educacionais. Visto que raramente é nomeada, ela se configura como um lugar de privilégio que naturaliza a exclusão dos sujeitos racializados. Lilia Schwarcz (2024, p. 21) aponta: “[...] a branquitude transforma-se na norma que não precisa ser nomeada, que classifica e estuda os ‘outros’, mas que não é classificada”. Do mesmo modo, Robin DiAngelo (2018, p. 12) observa que “[...] a fragilidade branca impede o reconhecimento do racismo como uma estrutura que beneficia brancos cotidianamente”. Dessa forma, a crítica à branquitude é elemento central para a construção de políticas realmente igualitárias.

Não apenas como ausência, mas como presença hegemônica, a branquitude organiza as diretrizes curriculares, os materiais didáticos e os modelos de excelência educacional. Conforme a análise de Terry Husband (2016, p. 44), “[...] a educação antirracista exige o desmantelamento da branquitude como norma pedagógica”. Já Kenneth Fasching-Varner (1992, p. 31) afirma que “[...] os professores precisam se reconhecer como agentes racializados para que possam, de fato, atuar contra o racismo”. Em síntese, pensar a educação antirracista implica desnaturalizar os alicerces que sustentam o epistemicídio da população negra nas escolas.

A presença-ausência do negro na educação brasileira é resultado direto desse regime normativo de branquitude que silencia, apaga e instrumentaliza a diversidade racial. Conforme Noel Ignatiev (1995, p. 87), “[...] a branquitude é um projeto político, e não uma identidade biológica”. Já Lilia Moritz Schwarcz (1993, p. 59) lembra que “[...] a ideia de mestiçagem foi historicamente manipulada para apagar a violência do racismo”. Assim sendo, o reconhecimento do negro como sujeito epistêmico continua sendo um processo em disputa, permeado por resistências institucionais e culturais.

O conceito de racismo institucional foi um enorme avanço no que se refere ao estudo das relações raciais. Primeiro, ao demonstrar que o racismo transcende o âmbito da ação individual, e, segundo, ao frisar a dimensão do poder como elemento constitutivo das relações raciais, não somente o poder de um indivíduo de uma raça sobre outro, mas de um grupo sobre outro, algo possível quando há o controle direto ou indireto de determinados grupos sobre o aparato institucional. [...] Em uma sociedade em que o racismo está presente na vida cotidiana, as instituições que não tratem de maneira ativa e como um problema a desigualdade racial irão facilmente reproduzir as práticas racistas já tidas como 'normais' em toda a sociedade (Almeida, 2019, p. 82).

Dado esse panorama, o objeto desta pesquisa é analisar criticamente como as reformas educacionais brasileiras recentes foram moldadas por essa lógica de branquitude normativa. O recorte analítico se detém sobre as políticas curriculares e legais implementadas a partir dos anos 2000, especialmente após a aprovação das leis que tornam obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. Conforme Dermeval Saviani (2018, p. 31): “[...] a política educacional brasileira oscila entre avanços formais e retrocessos estruturais”. E Lilia Schwarcz (2009, p. 68) sintetiza: “[...] há uma insistente ausência de perspectivas negras nos espaços de decisão sobre o que deve ser ensinado”. Com isso, a análise das reformas revela tanto suas potencialidades quanto seus limites.

Em conclusão, a problematização central que orienta esta investigação é: de que maneira a branquitude tem moldado as reformas educacionais no Brasil, afetando a presença da população negra e o avanço de uma educação antirracista? Porque as políticas públicas não são neutras, urge analisar os discursos e práticas que sustentam as escolhas pedagógicas e curriculares. Conforme Cida Bento (2022, p. 61), “[...] o pacto da branquitude é operado cotidianamente nas instituições que, mesmo bem-intencionadas, mantêm a exclusão”. Já Bárbara Carine (2023, p. 47) enfatiza que “[...] a formação docente precisa ser racialmente consciente para que o antirracismo não se transforme apenas em retórica”. Dessa forma, esta pesquisa pretende contribuir para uma leitura crítica das reformas educacionais e para a construção de uma escola que reconheça, valorize e repare as desigualdades históricas.

2 ENTRE SILÊNCIOS E PRESENÇAS: CAMINHOS METODOLÓGICOS PARA DESVELAR A BRANQUITUDE NAS REFORMAS EDUCACIONAIS

À medida que se buscou compreender os mecanismos pelos quais a branquitude opera nas reformas educacionais brasileiras, adotou-se uma abordagem qualitativa crítica-compreensiva, com influência weberiana, adequada à investigação de fenômenos sociais complexos que envolvem disputas simbólicas e epistemológicas. Essa escolha metodológica fundamentou-se na premissa de que a pesquisa social exige não apenas rigor analítico, mas também engajamento político com as transformações que se pretende estudar. Como explicita Minayo (2007, p. 27): “[...] a pesquisa

qualitativa trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Do mesmo modo, Stake (2011, p. 24) observa que “[...] a pesquisa qualitativa se preocupa em compreender como as coisas funcionam em contextos específicos, reconhecendo o papel central da experiência”.

A essência da abordagem qualitativa é igualmente conhecida [...] pela integridade de seu pensamento. Não existe uma única forma de pensamento qualitativo, mas uma enorme coleção de formas: ele é interpretativo, baseado em experiências, situacional e humanístico. Cada pesquisador fará isso de maneira diferente, mas quase todos trabalharão muito na interpretação. Eles tentarão transformar parte da história em termos experienciais. Eles mostrarão a complexidade do histórico e tratarão os indivíduos como únicos, mesmo que de modos parecidos com outros indivíduos (Stake, 2011, p. 41).

Ao mesmo tempo, reconheceu-se que a política educacional não é neutra, mas profundamente marcada por interesses de classe, raça e poder. Por isso, optou-se por uma análise documental crítica de legislações, diretrizes curriculares e políticas públicas de educação, com especial atenção à Lei 10.639/2003, à BNCC e às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER). Conforme destaca Gil (2008, p. 51): “[...] a análise documental permite conhecer tanto os conteúdos explícitos quanto os silêncios estruturais que os textos carregam”. Da mesma forma, Prodanov e Freitas (2013, p. 126) argumentam que “[...] o exame sistemático de documentos deve ser orientado por perguntas críticas e categorias de análise coerentes com os objetivos da pesquisa”.

Desde que se compreendeu que o currículo é um campo de disputa política e simbólica, buscou-se identificar, nos documentos oficiais, os sentidos atribuídos à diversidade racial e à presença negra na escola. Para tanto, adotou-se como referencial teórico a interseção entre os estudos sobre branquitude, epistemologias do Sul e pedagogias críticas. Como lembra Djamila Ribeiro (2019, p. 64): “[...] todos os sujeitos têm lugar de fala, mas é preciso reconhecer as hierarquias que definem quais falas são legitimadas como conhecimento”. Em consonância, Cida Bento (2022, p. 34) aponta que “[...] o pacto narcísico da branquitude se realiza justamente quando se afirma a diversidade sem redistribuir poder”.

Conforme se aprofundou a análise, percebeu-se que a simples presença do termo “diversidade” nos marcos legais não garantia compromisso antirracista. A investigação exigiu, portanto, uma leitura que articulasse discurso e estrutura, forma e conteúdo, nomeação e ausência. Para isso, foi essencial recorrer a autores como hooks (2019, p. 58), que denuncia que “[...] as escolas preferem ensinar cultura negra desprovida de conflito, ignorando o racismo e sua função de dominação”. Da mesma maneira, Ladson-Billings (2009, p. 89) enfatiza que “[...] não se trata de ensinar sobre negros, mas de ensinar a partir de uma consciência negra”.

Apesar de que os documentos analisados muitas vezes apresentassem um léxico de inclusão, o apagamento estrutural do negro persistia na lógica de silenciamento epistêmico. Por isso, a pesquisa não buscou apenas identificar menções à negritude, mas compreender em que medida tais menções contribuíam para a manutenção ou ruptura das hierarquias raciais. Ribeiro (2019, p. 59) adverte que “[...] muitas pessoas que consomem cultura negra não se preocupam com as mazelas que a população negra vive no país”. Da mesma forma, Dabiri (2021, p. 74) afirma que “[...] há um consumo cultural da negritude que não se traduz em redistribuição de poder”.

Visto que a pesquisa se debruçou sobre as estruturas normativas da educação, a escolha de uma abordagem teórico-metodológica crítica implicou reconhecer que o conhecimento é situado e politicamente atravessado. Assim, privilegiou-se o diálogo com autores comprometidos com a justiça racial e a descolonização dos saberes. Como sustenta Minayo (2007, p. 30): “[...] não há pesquisa neutra: todo processo de investigação é atravessado pelas escolhas teóricas, políticas e éticas do pesquisador”. E conforme aponta Flick (2009, p. 21), “[...] o pesquisador qualitativo interpreta os significados sociais produzidos nas relações, e não apenas os dados em si”.

Outra observação importante é acerca das diferenças conceituais entre análise e interpretação. [...] Na pesquisa qualitativa a interpretação assume um foco central, uma vez que ‘é o ponto de partida (porque se inicia com as próprias interpretações dos atores) e é o ponto de chegada (porque é a interpretação das interpretações)’. [...] Em relação a essas três formas de tratamento de dados qualitativos, é importante observarmos que elas não se excluem mutuamente. [...] Isso significa, por exemplo, que, quando descrevemos dados de uma pesquisa, podemos fazê-lo a partir de um esquema de análise, que por sua vez já reflete uma certa interpretação (Minayo, 2007, p. 104).

Desde que se assumiu o compromisso de construir uma crítica à branquitude nas políticas públicas de educação, fez-se necessário adotar critérios rigorosos para análise dos documentos. Foram estabelecidas quatro categorias principais: a) presença-ausência do negro como sujeito epistêmico; b) menções à diversidade racial e seus contextos; c) silenciamentos estruturais sobre o racismo; d) abordagens da formação docente e currículo. Como afirma Prodanov e Freitas (2013, p. 39): “[...] a definição clara das categorias analíticas é o que confere objetividade e consistência ao percurso metodológico”. Nesse mesmo sentido, Gil (2008, p. 126) enfatiza que “[...] a clareza das categorias de análise é essencial para a coerência entre os objetivos e os resultados da pesquisa”.

Dessa forma, com o propósito de garantir o rigor e a coerência da análise, a seleção dos documentos obedeceu a critérios de atualidade, abrangência normativa e impacto na formação de professores. A escolha por documentos como a BNCC, as DCNERER e a LDB justificou-se pelo fato de estarem entre os instrumentos mais influentes nas políticas educacionais atuais. Como observam Minayo et al. (2007, p. 64): “[...] a escolha do corpus deve estar articulada ao problema de pesquisa e

às hipóteses formuladas, de modo a permitir inferências pertinentes”. Já Gil (2008, p. 51) reitera que “[...] o material documental deve ser pertinente, representativo e passível de interpretação crítica”.

Desse modo, a metodologia adotada buscou articular criticidade, coerência e compromisso ético-político com a justiça racial. Ao investigar como a branquitude opera nos textos das reformas educacionais, procurou-se evidenciar que a exclusão do negro não é apenas uma lacuna, mas um projeto estruturado. Assim sendo, a metodologia não foi apenas um caminho técnico de pesquisa, mas uma postura epistemológica situada e insurgente. Conforme lembra Stake (2011, p. 22): “[...] a pesquisa qualitativa se move por perguntas que importam, e não apenas por técnicas que funcionam”. E, para concluir, Minayo (2007, p. 29) reforça que “[...] pesquisar é um ato político: é escolher o que se quer revelar ao mundo”.

3 POLÍTICA EDUCACIONAL E BRANQUITUDE – A PRESENÇA-AUSÊNCIA DO NEGRO E DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NAS REFORMAS EDUCACIONAIS

À medida que analisamos a arquitetura das políticas educacionais brasileiras, percebemos que a branquitude opera não apenas como um pano de fundo silencioso, mas como uma engrenagem ativa na produção normativa do que se entende por currículo, excelência e neutralidade. Conforme aponta Lilia Moritz Schwarcz, “[...] a branquitude se esconde sob a aparência de universalidade, como se seu ponto de vista fosse o ponto de vista de todos” (2024, p. 33). Do mesmo modo, Gloria Ladson-Billings enfatiza que “[...] a escola não é apenas um espaço pedagógico, mas um repositório de valores hegemônicos racializados” (2009, p. 58). Portanto, reconhecer a branquitude como uma matriz de sentido é crucial para desconstruir os pilares que sustentam a exclusão racial no campo da educação.

Ao mesmo tempo, a branquitude se reproduz pela sutileza de suas práticas cotidianas e pela institucionalização de uma estética, linguagem e currículo que invisibilizam outras formas de existência e conhecimento. Barbara Carine observa que “[...] a neutralidade pretendida nos documentos oficiais é, na verdade, o rosto disfarçado da branquitude normativa” (2023, p. 62). Não apenas isso, mas também Emma Dabiri denuncia que “[...] a branquitude constrói para si o direito de não ser questionada, criando uma blindagem simbólica que se apresenta como bom senso” (2021, p. 94). Assim sendo, a construção de políticas verdadeiramente plurais exige nomear aquilo que historicamente se escondeu sob o nome de “universal”.

A branquitude pode ser definida como [...] uma posição em que sujeitos que ocupam esta posição foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo imperialismo, e que se mantêm e são preservados na contemporaneidade. [...] A supremacia branca é uma forma de hegemonia, ou seja, uma forma de dominação que é exercida não apenas pelo exercício bruto do poder, pela pura força, mas também pelo estabelecimento de mediações e pela formação de

consensos ideológicos. A dominação racial é exercida pelo poder, mas também pelo complexo cultural em que as desigualdades, a violência e a discriminação racial são absorvidas como componentes da vida social (Almeida, 2019, p. 82-83).

Percebeu-se, com o passar do tempo, que o currículo escolar serve como um dos principais dispositivos de manutenção dessa normatividade branca. Desde que o sistema educacional foi estruturado, os saberes negros e indígenas foram relegados ao campo do folclórico ou da exceção. Como afirma Cida Bento, “[...] a branquitude molda as diretrizes e o conteúdo a ser ensinado, como se estivesse apenas reproduzindo o natural” (2022, p. 48). Da mesma forma, Robin DiAngelo assinala que “[...] a pedagogia branca se baseia na negação do próprio privilégio branco, reforçando a ideia de que todos partem do mesmo lugar” (2018, p. 37). Dessa forma, o currículo torna-se um espelho que reflete apenas um perfil racial e epistêmico.

Não apenas o conteúdo curricular, mas também as práticas de avaliação e organização do tempo e espaço escolares são impregnadas por critérios racializados. Kenneth Fasching-Varner explica que “[...] os marcadores de competência e disciplina escolar são, na verdade, moldados por expectativas de performance branca” (1992, p. 55). Por outro lado, bell hooks lembra que “[...] os corpos negros na escola são ensinados a performar obediência, não pensamento crítico” (2013, p. 73). Dado isso, é fundamental que a crítica antirracista vá além dos conteúdos e se estenda aos modos como o saber é ensinado e regulado.

À primeira vista, pode parecer que a legislação educacional caminha para a superação dessas estruturas, sobretudo com as leis que reconhecem a história e cultura afro-brasileira. Entretanto, Teun A. van Dijk alerta que “[...] o racismo institucional não desaparece com leis, pois ele está enraizado nas práticas e representações cotidianas” (2020, p. 19). Do mesmo modo, Djamila Ribeiro observa que “[...] a branquitude é protegida por um pacto de silêncio que se reproduz mesmo entre sujeitos progressistas” (2019, p. 41). Portanto, mesmo diante de avanços normativos, a estrutura da branquitude permanece operando nos bastidores da política educacional.

O racismo constitui todo um complexo imaginário social que a todo momento é reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional. [...] A vida ‘normal’, os afetos e as ‘verdades’ são, inexoravelmente, perpassados pelo racismo, que não depende de uma ação consciente para existir. [...] O racismo é parte da estrutura social, e, por isso, não necessita de intenção para se manifestar. Ainda que os indivíduos que cometam atos racistas sejam responsabilizados, o olhar estrutural sobre as relações raciais nos leva a concluir que a responsabilização jurídica não é suficiente para que a sociedade deixe de ser uma máquina produtora de desigualdade racial (Almeida, 2019, p. 82).

Apesar de que a presença negra nas escolas públicas seja majoritária, a gestão e formulação de políticas educacionais continuam hegemonicamente brancas. Zachary Casey argumenta que “[...]”

professores brancos são ensinados a pensar sua branquitude como neutra, o que os torna incapazes de enxergar o racismo que ajudam a reproduzir” (2020, p. 105). Da mesma forma, Dermeval Saviani denuncia que “[...] o discurso da igualdade formal mascara desigualdades históricas, tornando-as invisíveis no planejamento educacional” (2018, p. 68). Para tanto, é urgente racializar o debate sobre quem formula, implementa e avalia as políticas públicas.

Ao longo do tempo, o imaginário da escola ideal se construiu sob referências eurocêtricas, associando branquitude à civilidade, à disciplina e ao mérito. Conforme Noel Ignatiev, “[...] a invenção do branco como categoria política foi um dos pilares da construção do sistema escolar moderno” (1995, p. 112). Do mesmo modo, Rankine alerta que “[...] o olhar que vigia na escola é sempre um olhar branco, treinado para suspeitar do que é negro” (2022, p. 39). Em outras palavras, a escola se constrói como um lugar onde se aprende a ser branco – ou a ser punido por não sê-lo.

Desde que se consolidou a hegemonia da meritocracia como justificativa pedagógica, a branquitude passou a ser sinônimo de competência e superioridade intelectual. Segundo Terry Husband: “[...] a branquitude educacional não precisa se afirmar: ela já é o padrão” (2016, p. 59). E Stephen Brookfield reforça que “[...] as estruturas pedagógicas que não se questionam racialmente operam sempre a favor dos brancos” (2019, p. 84). Com o propósito de desconstruir esse padrão, é necessário que educadores revejam os fundamentos ético-raciais de sua prática.

A meritocracia se manifesta por meio de mecanismos institucionais, como os processos seletivos das universidades e os concursos públicos. Uma vez que a desigualdade educacional está relacionada com a desigualdade racial, mesmo nos sistemas de ensino públicos e universalizados, o perfil racial dos ocupantes de cargos de prestígio no setor público e dos estudantes nas universidades mais concorridas reafirma o imaginário que, em geral, associa competência e mérito a condições como branquitude, masculinidade e heterossexualidade e cisnormatividade. [...] No Brasil, a negação do racismo e a ideologia da democracia racial sustentam-se pelo discurso da meritocracia. Se não há racismo, a culpa pela própria condição é das pessoas negras que, eventualmente, não ‘se esforçaram o suficiente’ (Almeida, 2019, p. 84).

Entretanto, a resistência à racialização das políticas educacionais se revela em práticas constantes de silenciamento, como o apagamento de intelectuais negros nos programas de formação docente. Segundo Frantz Fanon, “[...] não há neutralidade no saber: todo conhecimento carrega uma perspectiva racial, mesmo quando se diz técnico” (2008, p. 99). Da mesma forma, Lília Moritz Schwarcz pontua que “[...] as histórias ensinadas são sempre as histórias de quem venceu, e no Brasil, quem venceu foi a branquitude” (1993, p. 77). Assim sendo, não se trata apenas de incluir autores negros, mas de transformar as estruturas que escolhem quem deve ser lido e ensinado.

A branquitude educacional não se contenta em excluir: ela também se reconfigura para absorver e controlar os discursos antirracistas, esvaziando seu potencial transformador. Conforme Claudia

Rankine, “[...] a branquitude é capaz de performar antirracismo desde que isso não afete seus privilégios” (2022, p. 52). E Emma Dabiri enfatiza que “[...] o antirracismo liberal é uma das formas mais sofisticadas de reprodução do poder branco” (2021, p. 79). Em síntese, combater a branquitude exige vigilância sobre seus mecanismos de adaptação e cooptação.

Portanto, reconhecer a branquitude como matriz oculta das políticas educacionais não é um exercício de denúncia moral, mas uma exigência analítica e histórica. Como afirma Ibram X. Kendi: “[...] não basta não ser racista: é preciso ser ativamente antirracista, o que inclui combater a branquitude como estrutura” (2019, p. 103). E Cida Bento endossa que “[...] o pacto da branquitude só se rompe quando há desconforto real e redistribuição de poder” (2022, p. 66). Dessa forma, enfrentar a branquitude nas políticas educacionais é enfrentar o próprio projeto de nação que ainda insiste em se imaginar branco.

A branquitude é um conceito dialético que articula o lugar de sujeito universal branco com os privilégios que beneficiam todos/as os/as integrantes deste coletivo. Por mais antirracista que a pessoa branca seja, ela se beneficia do racismo, mesmo sem querer. E é disso que todo/a educador/a branco/a precisa se conscientizar, no mínimo. Nesse sentido, pautamos o fim da branquitude e, reforço, isso não versa sobre o extermínio de pessoas brancas, mas sobre o fim do sistema social que as privilegia. [...] A luta antirracista não é contra pessoas brancas, mas contra um sistema que as beneficia em detrimento da dignidade de outros grupos raciais (Carine, 2023, p. 64-65).

Desse modo, à medida que os movimentos negros organizados avançavam no século XX, especialmente a partir da Constituição de 1988, emergiu uma nova compreensão sobre os direitos educacionais da população negra no Brasil. Não apenas isso, mas também foi possível observar um crescente reconhecimento da urgência em rever os currículos escolares, incorporando a diversidade étnico-racial como um direito constitucional. Como afirma Eneida Oto Shiroma: “[...] a política educacional não se materializa de forma neutra, mas expressa interesses sociais em disputa” (2021, p. 58). Do mesmo modo, Silvio Almeida destaca que “[...] o racismo estrutural está presente nos próprios mecanismos de elaboração das políticas públicas” (2019, p. 117). Assim sendo, a luta por uma educação antirracista no Brasil é, antes de tudo, uma luta por justiça histórica.

Conforme o Brasil foi se comprometendo com tratados internacionais de direitos humanos, as pressões internas se intensificaram para que o Estado implementasse medidas antidiscriminatórias, inclusive no campo da educação. Desde que a Lei 10.639/2003 foi promulgada, tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas, esse marco legal se converteu em um divisor de águas. Lilia Moritz Schwarcz comenta que “[...] essa lei, embora tardia, carrega um enorme potencial simbólico de transformação do imaginário racial brasileiro” (2019, p. 96). Da mesma forma, Bárbara Carine enfatiza que “[...] não se trata de uma concessão do Estado, mas de uma vitória política

forjada na luta do povo negro” (2023, p. 133). Com isso, o campo educacional se tornou uma das principais arenas de disputa contra o racismo.

Entretanto, apesar de que essas leis tenham conquistado status legal, sua implementação esbarra em inúmeras barreiras institucionais, culturais e epistemológicas. Por outro lado, ainda há uma forte resistência à presença da questão racial nos currículos das áreas de exatas, ciências naturais e matemática. Como denuncia Carine: “[...] a abordagem da ERER⁶ deve estar presente em todo o currículo, e não só em história e artes” (2023, p. 146). Do mesmo modo, Lilia Schwarcz observa que “[...] o risco de uma abordagem essencialista sobre uma África mítica permanece alto, especialmente diante da baixa formação docente” (2022, p. 57). Portanto, a efetividade da legislação depende de um processo de formação docente e curricular que vá além do cumprimento formal da norma.

Digo isso porque é muito comum as pessoas desassociarem a lei das áreas de ciências naturais e exatas, como se a ERER fosse apenas para as disciplinas de humanas. Mas, se a gente for olhar a letra da Lei 10.639/2003, não tem essa especificidade. A obrigatoriedade é para toda a extensão curricular. Então, a gente precisa tratar da cultura negra, africana e afro-brasileira na aula de biologia, na aula de química, na aula de matemática. Precisamos tensionar o currículo como um todo, pois é ali que estão os maiores silêncios. A lógica eurocentrada nas ciências é uma barreira imensa para a presença negra como produtora de conhecimento científico (Carine, 2023, p. 91).

Ao mesmo tempo, o cotidiano escolar revela contradições profundas entre os avanços legais e as práticas pedagógicas reais. Embora muitas escolas aleguem cumprir a legislação, o fazem de modo superficial, reduzindo a cultura afro-brasileira a eventos pontuais. Eneida Oto Shiroma argumenta que “[...] as reformas educacionais são implementadas muitas vezes como instrumentos de governança, mais voltadas à gestão do que à equidade” (2021, p. 103). Em consonância, Djamila Ribeiro alerta que “[...] as práticas escolares ainda se organizam por uma lógica racial que insiste em tornar o negro invisível ou folclórico” (2019, p. 69). Para tanto, é fundamental repensar a política curricular com base na realidade do chão da escola.

⁶ As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (ERER), aprovadas em 2004, constituem um instrumento normativo fundamental para a efetivação da Lei 10.639/2003. Elas estabelecem parâmetros para que escolas e sistemas de ensino desenvolvam práticas pedagógicas comprometidas com a valorização da diversidade étnico-racial, a superação do racismo e a promoção de uma educação antidiscriminatória. As ERER propõem a transversalidade da temática racial no currículo, a formação continuada de professores e a produção de materiais didáticos que contemplem a contribuição dos povos africanos e afro-brasileiros. No entanto, sua implementação ainda enfrenta entraves, como o desconhecimento das diretrizes por parte de gestores e docentes, além da ausência de mecanismos de fiscalização e avaliação efetiva. Como afirmam as diretrizes, “[...] o desafio é construir uma proposta educativa que reconheça, valorize e inclua os afrodescendentes como parte constitutiva da sociedade brasileira” (BRASIL, 2004, p. 16), rompendo com o silêncio histórico em torno das relações étnico-raciais na escola. Ver: BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2004.

Desde que a Lei 11.645/2008 incluiu a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena, o desafio da interseccionalidade entre etnia, território e ancestralidade se ampliou. Entretanto, o reconhecimento legal não eliminou os entraves que dificultam a aplicação plena dessas leis. Segundo Bárbara Carine, “[...] é necessário cobrar das instituições de ensino superior que incluam a EREER nos cursos de formação docente” (2023, p. 147). Bell hooks complementa que “[...] a escola que se nega a repensar seu currículo a partir das múltiplas vozes, reafirma sua função como espaço de dominação” (2019, p. 44). De modo que, sem formação adequada e compromisso político, as leis tornam-se letra morta.

Além disso, é importante observar que a atuação do setor editorial privado ainda limita a pluralidade nos materiais didáticos. Conforme Bianca Santana, “[...] os livros que chegam às escolas continuam sendo produzidos majoritariamente por autores brancos do sudeste, o que reforça estereótipos e invisibiliza a diversidade” (2012, p. 88). Do mesmo modo, Silvio Almeida argumenta que “[...] a ação afirmativa deve incluir medidas que descentralizem a produção de conhecimento e democratizem a autoria” (2019, p. 163). Portanto, uma política pública antirracista também precisa investir na produção de conteúdo educacional fora da lógica mercadológica.

Por outro lado, os exemplos concretos das reformas educacionais mostram como a lógica gerencial muitas vezes anula a potência emancipadora da pauta antirracista. Conforme Shiroma, “[...] a racionalidade técnico-burocrática das reformas reduz o papel das políticas educacionais à melhoria de índices, obscurecendo a luta por justiça social” (2021, p. 89). Essa crítica é ecoada por bell hooks, que denuncia “[...] a colonização do currículo pelas demandas do mercado, que relega a formação crítica e ética a um segundo plano” (2019, p. 38). Assim sendo, uma reforma que ignore a dimensão racial da desigualdade perpetua os problemas que diz querer enfrentar.

Os ensaios da primeira parte – ‘A barbárie gerencial’ – expõem o embuste das agendas educacionais empresariais, cada vez mais capilarizadas e indistinguíveis das políticas educacionais oficiais. [...] O que se apresenta na educação como ‘novo’, ‘moderno’, ‘eficiente’, ‘eficaz’ e ‘responsável’ – produz esfacelamento dos sistemas públicos de ensino, rebaixamento da formação escolar dos mais pobres, desqualificação da atividade docente, redução do financiamento público, pauperização das escolas e ampliação dos processos de privatização (hooks, 2019, p. 17).

Apesar de que existam políticas afirmativas mais robustas no ensino superior, como as cotas raciais, a educação básica ainda opera sob uma lógica meritocrática que penaliza os estudantes negros e indígenas. Lilia Schwarcz relata que “[...] crianças negras continuam ouvindo que anjos são brancos, ou que não podem interpretar personagens centrais nas peças escolares” (2019, p. 95). Silvio Almeida, por sua vez, afirma que “[...] a democracia racial não é realidade nas escolas, mas uma ficção

sustentada por quem nunca foi alvo de exclusão” (2019, p. 141). Em outras palavras, o racismo estrutural segue atravessando a escola como uma pedagogia do silenciamento.

Desde que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁷ foi aprovada, os desafios de articulação com as leis da EREER se intensificaram. Ao mesmo tempo em que o documento menciona a diversidade, ele não garante o protagonismo das epistemologias negras e indígenas. Eneida Oto Shiroma observa que “[...] a BNCC absorve discursos sobre diversidade, mas mantém inalterados os fundamentos neoliberais da avaliação e do currículo” (2021, p. 77). Da mesma forma, Bárbara Carine alerta que “[...] não basta mencionar diversidade: é preciso reorganizar o currículo em torno de uma pedagogia que valorize outras racionalidades” (2023, p. 155). Com o propósito de cumprir as leis raciais, é preciso revisar os próprios fundamentos da BNCC.

Assim, os espaços escolares que têm efetivado a pauta antirracista são aqueles que rompem com a lógica da repetição e criam práticas curriculares inovadoras. Conforme relata Carine, “[...] a reinvenção do calendário escolar, o uso de referências afro-brasileiras e o letramento racial cotidiano transformam o ambiente escolar” (2023, p. 167). Isso é corroborado por hooks, que afirma: “[...] ensinar para a liberdade exige coragem institucional, não apenas boas intenções” (2019, p. 51). Em síntese, o antirracismo nas escolas só se realiza quando há ruptura com a tradição eurocêntrica e colonial do ensino.

A prática pedagógica transformadora não ocorre de forma espontânea em sistemas que foram moldados para manter a ordem dominante. Quando educadores e educadoras se comprometem com uma pedagogia libertadora, enfrentam barreiras institucionais e culturais que não desaparecem com a simples boa vontade. É preciso coragem institucional para criar espaços de escuta, troca e reinvenção curricular, especialmente quando a proposta é romper com a tradição autoritária e eurocentrada do ensino. O desafio não está apenas em incluir novos conteúdos, mas em rever a forma como ensinamos e por que ensinamos (hooks, 2019, p. 63).

Portanto, reconhecer as contradições entre a legislação e a prática é o primeiro passo para construir uma política educacional verdadeiramente antirracista. Como afirma Eneida Oto Shiroma: “[...] as políticas educacionais precisam dialogar com os sujeitos e seus territórios, caso contrário, serão sempre percebidas como imposição e não como direito” (2021, p. 118). Dado que o racismo não é

⁷ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, estabelece os direitos e objetivos de aprendizagem para todas as etapas da educação básica no Brasil, sendo apresentada como um instrumento de equidade e garantia de qualidade educacional. Contudo, apesar de seu discurso de inclusão e diversidade, a BNCC tem sido criticada por omitir o enfrentamento efetivo ao racismo e por tratar a questão étnico-racial de forma fragmentada e superficial. Em muitos trechos, a pluralidade cultural é abordada em termos genéricos, sem explicitar a centralidade da luta antirracista na formação cidadã. Isso contribui para a permanência da lógica eurocêntrica e monocultural nos currículos escolares. Conforme previsto no documento, a formação ética do estudante deve ser pautada “[...] na valorização da diversidade e no respeito aos direitos humanos” (BRASIL, 2017, p. 9), mas esse princípio carece de mecanismos concretos que garantam a transversalidade da temática racial e o combate às desigualdades históricas no ambiente escolar. Ver: BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 23 Mar. 2025.

apenas uma questão de conteúdo, mas de estrutura e prática, a transformação exige escuta, formação crítica e coragem para deslocar o centro da normatividade. Dessa forma, as leis podem deixar de ser apenas conquistas formais e se tornar, de fato, ferramentas de transformação social.

À medida que o Brasil reconhecia suas dívidas históricas com a população negra, foi promulgada, em 9 de janeiro de 2003, a Lei 10.639, que altera a LDB para tornar obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira na educação básica. À primeira vista, esse marco legal representou um passo importante na luta contra o epistemicídio praticado historicamente nas escolas brasileiras. Como explica Lilia Moritz Schwarcz, “[...] a Lei 10.639/2003 [...] visa recuperar a diversidade de nossa formação e fazer jus à riqueza de nossa história híbrida” (2019, p. 95). Da mesma forma, Bárbara Carine enfatiza: “[...] a letra da lei é explícita ao dizer que cria a obrigatoriedade em toda a extensão curricular [...] desde o grupo IV até a universidade” (2023, p. 63). No entanto, a realidade escolar ainda está longe de cumprir essa determinação legal em sua integralidade.

Conforme se amplia o debate sobre a efetivação da lei, torna-se evidente que seu potencial emancipador vem sendo esvaziado por resistências institucionais e por uma lógica de adesão meramente simbólica. Apesar de que a lei represente uma conquista histórica dos movimentos negros, ela é frequentemente tratada como uma exigência periférica e não como eixo estruturante da formação. Como adverte bell hooks: “[...] não é possível falar em liberdade educacional quando as estruturas racistas permanecem intactas” (2019, p. 41). Bianca Santana complementa que “[...] autoras e autores brancos, do Sudeste, em sua maioria, não possuem repertório para dar conta da diversidade do país” (2019, p. 71). Isso demonstra o quanto a aplicação da lei tem sido marcada por uma superficialidade que perpetua a invisibilidade negra.

Uma lei como essa não é de fácil aplicação. Tem sido necessária uma ampla formação de professores em, por exemplo, História da África, ou no universo das culturas afro-brasileiras, para que não sejam divulgadas visões muito essencialistas sobre uma África mítica, ou acerca de uma só cultura e ainda mais exotizada. Também não se desconhecem as dificuldades enfrentadas quando se trata de estudar concepções religiosas complexas como o candomblé, sobretudo diante do predomínio do cristianismo em nosso país. Essa lei, no entanto, visa recuperar a diversidade de nossa formação e fazer jus à riqueza de nossa história híbrida em povos e culturas (Schwarcz, 2022, p. 95-96).

Desde que foi sancionada, a implementação da Lei 10.639 enfrenta omissões e formas disfarçadas de resistência. Não apenas as formações docentes são insuficientes, mas também os materiais didáticos utilizados nas escolas seguem reproduzindo estereótipos e apagamentos históricos. Bárbara Carine denuncia: “[...] é muito comum as pessoas desassociarem a lei das áreas de ciências naturais e matemática, como se a África não tivesse história nesses campos” (2023, p. 117). Por outro lado, Lilia Schwarcz destaca que “[...] essa lei [...] exige ampla formação docente para evitar visões

essencialistas de uma África mítica” (2019, p. 97). A resistência silenciosa, portanto, atua não apenas pela omissão, mas também pela deformação dos conteúdos.

Ao mesmo tempo, muitos gestores e professores alegam “cumprir” a lei por meio de projetos pontuais, semanas temáticas ou eventos comemorativos no mês de novembro. Todavia, tais ações não integram o currículo de modo orgânico e não desafiam as epistemologias eurocêntricas que seguem dominando o conteúdo escolar. Como aponta Eneida Oto Shiroma: “[...] a política educacional deve ser compreendida como campo de disputas simbólicas e materiais, cujos efeitos afetam diretamente a constituição dos sujeitos escolares” (2021, p. 111). Já bell hooks afirma que “[...] é preciso mais que boas intenções: é necessário romper com a estrutura que escolhe o que deve ser lembrado e o que pode ser esquecido” (2019, p. 49). Com isso, vemos uma prática pedagógica que simula a diversidade sem se comprometer com a transformação.

Desde que a legislação passou a valer, a chamada “inclusão simbólica” tornou-se uma estratégia frequente nas escolas: incluir sem mudar. A inclusão simbólica se apresenta como uma forma de neutralizar demandas por justiça racial ao mesmo tempo que preserva a normatividade branca no currículo e na gestão escolar. Bárbara Carine explica: “[...] inclusão significa ser convidada para uma festa onde já escolheram a música, a comida e a roupa que você deve usar” (2023, p. 138). Silvio Almeida complementa que “[...] a branquitude é o padrão não nomeado que regula os espaços e os corpos” (2019, p. 157). Portanto, a inclusão simbólica não altera estruturas, apenas encena uma abertura que não chega a acontecer.

Inclusão significa ser incluída/convidada para uma festa na qual as pessoas já estabeleceram o que você pode vestir, comer, qual música você deve dançar. Trata-se de uma falsa abertura que não reconhece esses sujeitos como agentes sociais, que o tempo todo transformam a realidade social em seu entorno. O que estou chamando aqui de pedagogia da implosão destrói/implode o edifício brancocêntrico ocidental e constrói, a várias mãos, a nova festa da diversidade, cada um escolhendo seu par, sua vestimenta, sua comida, seu modo de dançar... uma verdadeira celebração da existência humana e de suas amplas potencialidades (Carine, 2023, p. 138).

Apesar de que a Lei 10.639/2003 determine a integração do conteúdo afro-brasileiro em todas as disciplinas, a maior parte das escolas restringe sua aplicação às áreas de história e artes, negligenciando completamente ciências, matemática, geografia e até mesmo literatura. Bianca Santana relata: “[...] os livros que chegam às escolas continuam sendo produzidos majoritariamente por autores brancos do Sudeste, o que reforça estereótipos e invisibiliza a diversidade” (2019, p. 73). Da mesma forma, Bárbara Carine denuncia: “[...] as escolas tratam a história negra como algo à parte, descolado da história nacional” (2023, p. 121). Assim sendo, a não transversalidade do conteúdo transforma a obrigatoriedade legal em uma exceção curricular.

Não apenas isso, mas também é recorrente o relato de estudantes negros que não se reconhecem nos conteúdos ensinados, nem nos livros, nem nos professores. A ausência de representação continua sendo um fator central de exclusão simbólica. Como afirma Cida Bento: “[...] o impacto da discriminação racial na vida de crianças e adolescentes negros se evidencia na evasão escolar [...] e no desempenho educacional prejudicado” (2022, p. 82). Lilia Schwarcz reforça: “[...] se a democracia racial não é realidade, é ao menos uma utopia que a lei tenta imaginar” (2019, p. 96). Dessa forma, a lei encontra um campo institucional despreparado – e muitas vezes desinteressado – em efetivar sua proposta.

Por outro lado, o campo da formação docente ainda carece de mudanças estruturais para incorporar, de fato, a EREER (Educação para as Relações Étnico-Raciais) como fundamento epistemológico. Conforme Bárbara Carine, “[...] é na formação inicial que se deve romper com o silenciamento sobre as contribuições negras na produção do conhecimento” (2023, p. 156). E Eneida Oto Shiroma destaca: “[...] a ausência de intelectuais negros nas universidades compromete a democratização do conhecimento e da prática pedagógica” (2021, p. 89). Para tanto, é fundamental enegrecer a universidade, os currículos e os referenciais teóricos.

A experiência cotidiana em muitas escolas revela a permanência de práticas racistas mesmo após a promulgação da lei. Crianças negras ainda são chamadas de “exóticas”, excluídas de papéis principais em festas escolares e vistas como “fora do padrão” estético da escola. Bianca Santana lamenta: “[...] por mais que tenha havido avanço, os livros didáticos ainda não refletem a diversidade do país” (2019, p. 72). Bell hooks reforça: “[...] a escola continua sendo um lugar onde as hierarquias são ensinadas e normalizadas” (2019, p. 45). Com isso, a desigualdade se reproduz sob a aparência de legalidade.

Entretanto, apesar de a escola parecer uma bolha diante do caos social em que estamos imersos, não há como fugir da opressão estrutural que nos molda subjetivamente todos os dias, por isso nem mesmo a Maria Felipa esteve isenta de vivências racistas. Certa vez, uma menininha negra de pele menos escura e cabelo cacheado chegou para uma menina negra retinta de cabelo crespo 4C e disse que o cabelo dela era feio. A mãe da criança nos procurou e disse que a garotinha estava se sentindo feia e não queria ir mais para a escola. Nesse episódio paramos todos os projetos que estavam sendo desenvolvidos e iniciamos o projeto antirracista “Meu crespo é de rainha” (Carine, 2023, p. 75).

Da mesma forma, o discurso da meritocracia segue sendo um obstáculo para a aplicação plena da Lei 10.639/2003. Ao afirmar que “todos são iguais”, muitas escolas e educadores apagam as desigualdades históricas que a lei justamente tenta reparar. Cida Bento afirma: “[...] o diverso é definido a partir da comparação com o branco, que é considerado ‘a referência’, ‘o universal’” (2022, p. 91). Silvio Almeida pontua que “[...] o racismo estrutural cria um padrão de humanidade do qual o

negro é excluído” (2019, p. 124). Portanto, implementar a lei exige enfrentar o mito da neutralidade que habita o discurso pedagógico tradicional.

Em síntese, a Lei 10.639/2003 é mais que uma norma jurídica: é um marco civilizatório que exige da escola brasileira uma profunda revisão de seus fundamentos. Todavia, sua efetivação ainda esbarra em estruturas conservadoras, em currículos brancocentrados e em gestões que optam pela comodidade da inércia. Como aponta Bárbara Carine: “[...] o antirracismo precisa sair do plano simbólico e estruturar o projeto político-pedagógico das escolas” (2023, p. 149). E Lilia Schwarcz adverte: “[...] a resistência ao ensino da história negra é a face pedagógica do racismo institucional” (2019, p. 101). Dessa forma, cumprir a lei não é apenas uma exigência legal, mas um ato de reparação histórica e de compromisso com a justiça.

Assim, à medida que o Brasil avançava em reformas educacionais, como a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), esperava-se uma inclusão efetiva da diversidade étnico-racial. À primeira vista, esse marco legal representou um progresso formal; no entanto, a BNCC, em muitos aspectos, perpetua o silenciamento da negritude. Segundo o documento, “[...] a BNCC estabelece os direitos de aprendizagem e desenvolvimento para cada etapa da Educação Básica”, mas não há menção explícita à história e cultura afro-brasileira como componente obrigatório (BNCC, 2017). Esse apagamento reflete o que Sueli Carneiro denomina como “epistemicídio”, ou seja, a destruição sistemática dos saberes de grupos subalternizados. Ela afirma: “[...] o epistemicídio é a destruição dos conhecimentos dos grupos subalternizados, como os negros, os indígenas, as mulheres, os pobres” (2005, p. 89).

A negação aos negros da condição de sujeitos de conhecimento, por meio da desvalorização, negação ou ocultamento das contribuições do continente africano e da diáspora africana ao patrimônio cultural da humanidade; pela imposição do embranquecimento cultural e pela produção do fracasso e evasão escolar. A esse processo denominamos epistemicídio. [...] Os sinais de apagamento da produção negra são evidentes. É raro que as bibliografias dos cursos indiquem mulheres ou pessoas negras; mais raro ainda é que indiquem a produção de mulheres negras, cuja presença no debate universitário e intelectual é extremamente apagada (Ribeiro, 2019, p. 72).

Desde que a Lei 10.639/2003 foi sancionada, tornando obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, esperava-se uma mudança significativa nos currículos escolares. Entretanto, a implementação efetiva da lei ainda enfrenta desafios. O Parecer CNE/CP 03/2004 destaca: “[...] a inclusão da história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares busca corrigir injustiças históricas, combater discriminações e enfatizar a inclusão social” (CNE/CP, 2004, p. 2). Apesar disso, muitos educadores relatam a falta de formação adequada para abordar esses temas. Como observa Ana Célia da Silva: “[...] cabe uma formação específica para o professor de Ensino Fundamental, com o objetivo

de fundamentá-lo para uma prática pedagógica, com condições necessárias para identificar e corrigir os estereótipos e invisibilidade constatados nos materiais pedagógicos” (2003, p. 113).

Ao mesmo tempo, a ausência de epistemologias negras nos documentos oficiais é evidente. A BNCC, por exemplo, enfatiza competências e habilidades alinhadas a uma perspectiva eurocêntrica de conhecimento. O documento afirma: “[...] a BNCC estabelece os direitos de aprendizagem e desenvolvimento para cada etapa da Educação Básica” (BNCC, 2017), mas não reconhece saberes oriundos das culturas africanas e afro-brasileiras. Essa lacuna é criticada por autores como Walter Mignolo, que propõe a “[...] desobediência epistêmica” como forma de romper com a hegemonia do conhecimento ocidental. Ele argumenta: “[...] a desobediência epistêmica é uma forma de descolonizar o saber e abrir espaço para outras epistemologias” (2008, p. 287).

Além disso, a manutenção de referenciais eurocêtricos nos currículos escolares reforça a exclusão epistêmica. Os conteúdos privilegiam narrativas históricas centradas na Europa, marginalizando as contribuições africanas e afro-brasileiras. Como destaca o artigo “Eurocentrismo e currículo”: “[...] a racionalidade eurocêntrica é hegemônica na organização dos currículos escolares” (Silva, 2019, p. 178). Essa perspectiva é criticada por Boaventura de Sousa Santos, que afirma: “[...] a epistemologia do Norte global é apresentada como universal, enquanto as epistemologias do Sul são desqualificadas” (2007, p. 45).

Era pensado e reproduzido a partir de uma perspectiva eurocêntrica, na qual pessoas brancas fundaram todas as formas de conhecimento – apenas elas tinham ancestrais potentes (pensadores, cientistas, reis e rainhas); pessoas negras, mesmo sendo as primeiras humanas, tinham suas histórias barradas nos últimos quatro séculos de subserviência programada dentro da lógica escravista moderna; pessoas indígenas eram colocadas em um entendimento de selvageria, destituídas de território, de história, de narrativa (Carine, 2023, p. 39).

Conforme se observa, as reformas educacionais brasileiras, ao não incorporarem efetivamente as epistemologias negras, perpetuam desigualdades históricas. A ausência de representatividade nos materiais didáticos é um exemplo disso. Um estudo sobre livros de Geografia⁸ para a Educação de Jovens e Adultos no Rio de Janeiro revela que “[...] há uma predominância de representações negativas

⁸ Um estudo conduzido por Dionísio e Stribel (2020) sobre o material didático de Geografia do programa “Nova EJA” no Rio de Janeiro revelou que “[...] há uma predominância de representações negativas ou estereotipadas da população negra” nos conteúdos analisados. A pesquisa destaca que, embora a maioria dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) seja composta por pessoas negras, os materiais didáticos frequentemente negligenciam ou distorcem suas identidades, reforçando estigmas e contribuindo para a perpetuação do racismo institucional no ambiente escolar. Os autores argumentam que essa representação inadequada compromete a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e antirracista, enfatizando a necessidade de uma revisão crítica dos conteúdos pedagógicos para promover a valorização da diversidade étnico-racial e combater as desigualdades históricas presentes no sistema educacional brasileiro. Ver: DIONÍSIO, Tiago; STRIBEL, Guilherme Pereira. Representatividade da população negra no material didático de geografia do programa “Nova EJA”: para além da denúncia, um outro olhar. *Horizontes*, v. 38, n. 1, p. e020067, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v38i1.935>. Acesso em: 23 Mar. 2025.

ou estereotipadas da população negra” (Oliveira, 2016, p. 92). Essa representação limitada contribui para a construção de uma identidade nacional excludente. Como afirma Nilma Lino Gomes: “[...] a ausência de representações positivas da população negra nos materiais didáticos contribui para a construção de uma identidade nacional que exclui os negros” (2003, p. 167).

Apesar de que existam diretrizes que orientam a inclusão da história e cultura afro-brasileira nos currículos, sua efetivação ainda é limitada. O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais destaca a necessidade de formação de professores e produção de materiais didáticos específicos (Brasil, 2009). No entanto, muitos educadores relatam a falta de apoio institucional para implementar essas diretrizes. Como observa Petronilha Gonçalves: “[...] a implementação das diretrizes depende de vontade política e de ações concretas das instituições de ensino” (2004, p. 12).

Por outro lado, a resistência à inclusão de conteúdos afro-brasileiros nos currículos também se manifesta em discursos que questionam a relevância desses temas. Alguns argumentam que a história e cultura afro-brasileira não são pertinentes para todas as regiões do país. Essa perspectiva ignora a presença e contribuição da população negra em todo o território nacional. Como destaca Kabengele Munanga: “[...] a presença negra é uma realidade nacional e não pode ser ignorada nos currículos escolares” (2003, p. 58). Além disso, essa resistência reflete o racismo estrutural presente na sociedade brasileira. Como afirma Silvio Almeida, “[...] o racismo não está apenas nas atitudes individuais, mas nos mecanismos institucionais que organizam a vida social” (2019, p. 87).

À medida que o discurso da diversidade se institucionaliza nas reformas educacionais, cresce também a necessidade de questionar o que efetivamente se transforma no cotidiano das escolas. À primeira vista, documentos como a BNCC apresentam a ideia de inclusão e pluralidade cultural como norteadoras da formação cidadã. No entanto, como alerta Djamila Ribeiro, “[...] o racismo é constantemente reproduzido por estruturas que fingem neutralidade” (2019, p. 72). Da mesma forma, bell hooks aponta que “[...] as reformas que não enfrentam as relações de poder racial são apenas um novo nome para o mesmo tipo de exclusão” (2019, p. 61). Portanto, a presença do termo “diversidade” muitas vezes encobre a ausência de compromisso antirracista real.

As organizações constroem narrativas sobre si próprias sem considerar a pluralidade da população com a qual se relacionam, que utiliza seus serviços e que consome seus produtos. Muitas dizem prezar a diversidade e a equidade, inclusive colocando esses objetivos como parte de seus valores, de sua missão e do seu código de conduta. Mas como essa diversidade e essa equidade se aplicam se a maioria de suas lideranças e de seu quadro de funcionários é composta quase exclusivamente de pessoas brancas? [...] Esse fenômeno tem um nome, branquitude, e sua perpetuação no tempo se deve a um pacto de cumplicidade não verbalizado entre pessoas brancas, que visa manter seus privilégios (Bento, 2022, p. 34).

Desde que a BNCC foi aprovada, em 2017, ela passou a orientar os currículos em todo o território nacional. Entretanto, a abordagem das relações étnico-raciais na BNCC é vaga, marginal e desconectada de um projeto de formação emancipatória. Como afirma Bárbara Carine: “[...] a diversidade virou um lugar-comum esvaziado de sentido, que não altera estruturas nem conteúdos” (2023, p. 143). Do mesmo modo, Lilia Schwarcz denuncia que “[...] o apagamento da presença negra nos documentos curriculares é tão sistemático quanto o racismo que estrutura a sociedade brasileira” (2019, p. 91). Assim sendo, a suposta inclusão não se traduz em práticas que desestabilizem a hegemonia branca na produção do conhecimento escolar.

Conforme o Plano Nacional de Educação (PNE) define metas para a década, esperava-se um avanço em políticas de equidade racial, especialmente após a promulgação da Lei 10.639/2003. No entanto, o PNE (2014-2024) não explicita a população negra em suas metas e diretrizes, tornando invisível a urgência de reparação histórica. Como observa Silvio Almeida: “[...] a omissão do sujeito negro nas políticas públicas é uma escolha política e não um descuido técnico” (2019, p. 133). Da mesma forma, Claudia Rankine afirma: “[...] a ausência é uma forma de presença estruturada – uma maneira de manter o poder onde sempre esteve” (2022, p. 59). Dado que o PNE se propõe a nortear a política educacional nacional, sua negligência quanto às desigualdades raciais perpetua o pacto da branquitude⁹.

Apesar de que a formação docente seja um dos pilares apontados para garantir a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER), os cursos de licenciatura seguem resistindo a uma mudança epistemológica. Como pontua Petronilha Gonçalves: “[...] não basta abordar a questão racial em disciplinas optativas ou isoladas: é preciso integrar essa perspectiva à estrutura curricular” (2004, p. 27). Além disso, Kenneth Fasching-Varner destaca que “[...] formar professores sem consciência racial é preparar educadores para perpetuar o status quo” (2016, p. 111). Com o propósito de combater o racismo estrutural, é fundamental romper com a lógica de formação que trata a raça como conteúdo complementar.

Infelizmente os cursos iniciais de formação de professores/as (pedagogias e licenciaturas) no Brasil não cumprem esse papel, mesmo depois de vinte anos da Lei n. 10.639/2003. Fizemos

⁹ O pacto da branquitude, conceito desenvolvido por Cida Bento, refere-se ao acordo implícito entre pessoas brancas que, mesmo sem ação deliberada, mantêm privilégios raciais ao naturalizar a exclusão de pessoas negras dos espaços de poder e decisão. Esse pacto opera silenciosamente nas instituições, garantindo a reprodução das desigualdades raciais por meio da omissão, da neutralidade aparente e da seletividade nas oportunidades. No campo educacional, esse pacto se manifesta na manutenção de currículos eurocentrados, na invisibilização das epistemologias negras e na resistência à implementação de práticas pedagógicas antirracistas. Como afirma Bento (2022, p. 20), “[...] o pacto narcísico da branquitude é um pacto de silenciamento e negação das desigualdades, firmado entre pessoas brancas para manter seus privilégios em detrimento da população negra”. Dessa forma, desvelar esse pacto é fundamental para enfrentar o racismo estrutural e promover a equidade racial nas políticas públicas, especialmente na educação. Ver: BENTO, Maria Aparecida Silva. O pacto da branquitude. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

isso pontualmente com nossos/as educadores/as, que se desenvolveram localmente e depois se tornaram sementes, aprimorando os conhecimentos adquiridos não só nas práticas escolares na Maria Felipa, mas nos seus outros locais de trabalho e na sua vida como um todo. Vale destacar também que, com o crescimento da escola, pessoas de todo o Brasil passaram a pedir que contássemos um pouco dos nossos processos pedagógicos. Vimos ali que havia uma carência gigantesca nos/as educadores/as de todo o país (Pinheiro, 2023, p. 169).

Ao mesmo tempo, a linguagem presente nas diretrizes e reformas educacionais invoca a diversidade como valor universal, mas raramente nomeia o racismo como problema concreto. Todavia, a negação do racismo como estrutura impede que as políticas educacionais avancem para além da retórica. Emma Dabiri aponta: “[...] a ideia de diversidade virou um escudo para manter o privilégio, porque permite que se fale sobre diferença sem confrontar poder” (2021, p. 87). Do mesmo modo, Teun A. van Dijk afirma: “[...] o discurso da diversidade pode se tornar uma armadilha, quando serve para mascarar desigualdades em vez de enfrentá-las” (2020, p. 94). Em outras palavras, uma política que não nomeia o problema é parte do problema.

Desde que o termo “equidade” passou a figurar em documentos oficiais, tornou-se frequente a associação entre qualidade educacional e inclusão. Entretanto, a lógica de avaliação por resultados e meritocracia impede que as escolas reconheçam e enfrentem as desigualdades históricas que afetam a população negra. Como denuncia Gloria Ladson-Billings: “[...] o fracasso escolar dos estudantes negros é resultado de políticas que fingem equidade, mas operam com base em parâmetros brancos de sucesso” (2009, p. 54). Da mesma forma, Robin DiAngelo afirma que “[...] a fragilidade branca transforma qualquer crítica ao racismo em ataque pessoal, bloqueando qualquer avanço real” (2018, p. 88). Para tanto, é necessário que a linguagem da equidade seja acompanhada por compromissos concretos com a justiça racial.

Embora se fale em multiculturalismo¹⁰, a cultura negra ainda é tratada de forma periférica, como exceção e não como fundamento do conhecimento. A presença do negro é tolerada, desde que despolitizada. Como observa Emma Dabiri: “[...] há um consumo cultural da negritude que não se traduz em redistribuição de poder” (2021, p. 74). E bell hooks reforça que “[...] as escolas preferem ensinar cultura negra desprovida de conflito, ignorando o racismo e sua função de dominação” (2019,

¹⁰ O multiculturalismo, embora apresentado como um discurso de valorização da diversidade, frequentemente atua como uma estratégia de inclusão simbólica que não confronta as hierarquias raciais e as estruturas de poder que sustentam a exclusão. Em contextos educacionais, o multiculturalismo tende a celebrar diferenças culturais de maneira superficial, esvaziando os conflitos históricos e políticos que atravessam as relações raciais. Quando não articulado a uma perspectiva crítica e antirracista, esse modelo pode reforçar a ideia de tolerância à diferença sem redistribuir poder ou questionar privilégios. Como alerta Candau (2008, p. 17), “[...] o multiculturalismo pode ser apropriado como estratégia que reafirma o status quo, ao invés de promover mudanças profundas nas estruturas escolares e sociais”. Portanto, é fundamental ir além da abordagem celebratória da diversidade, buscando práticas pedagógicas que desestabilizem as lógicas excludentes e promovam uma educação comprometida com a justiça social. Ver: CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. Petrópolis: Vozes, 2008.

p. 58). Com isso, as reformas educacionais naturalizam a presença-ausência do negro, como se sua participação fosse simbólica, mas não estrutural.

A questão crucial desse debate é que o interesse pela cultura de certos povos não caminha lado a lado com o desejo de restituir a humanidade de grupos oprimidos. Assim, muitas pessoas que consomem cultura negra não se preocupam com as mazelas que a população negra vive no país. Ou ainda, não se importam com o embranquecimento dessas culturas. [...] A questão da apropriação cultural é sobre uma estrutura de poder. Há um poder instituído na sociedade desde a colonização que delega aos dominantes o direito de definir quem é inferior nessa estrutura e como se pode dispor de suas produções culturais e até de seus corpos (Ribeiro, 2019, p. 59).

Desde que os debates sobre relações étnico-raciais ganharam espaço na produção acadêmica e militante, tornou-se claro que a luta antirracista exige uma reorganização profunda dos currículos escolares. No entanto, as reformas educacionais não absorvem esse acúmulo histórico. Como explica Barbara Carine: “[...] a produção negra sobre educação é vasta, mas raramente integra os documentos oficiais” (2023, p. 151). Da mesma forma, Cida Bento denuncia que “[...] o pacto da branquitude se renova quando as decisões sobre política curricular são tomadas sem a presença negra nos espaços de poder” (2022, p. 83). Dessa forma, não se trata apenas de citar autores negros, mas de transformar os critérios que definem o que deve ser ensinado.

Ao mesmo tempo, as reformas educacionais promovem uma ideia de cidadania que não incorpora as experiências históricas da população negra. A abstração do sujeito universal continua a dominar os textos legais, desconsiderando as marcas da colonialidade na educação brasileira. Como sustenta Frantz Fanon: “[...] a experiência do negro é uma experiência de ausência forçada – de invisibilidade social apesar da presença física” (2008, p. 77). E Djamila Ribeiro observa: “[...] a universalização do sujeito branco na escola é o mecanismo mais sofisticado de exclusão” (2019, p. 68). Com o propósito de superar essa lógica, é preciso construir políticas ancoradas nas vivências concretas de quem historicamente foi silenciado.

Apesar de que as diretrizes atuais mencionem a importância do respeito às diferenças, essa linguagem neutra impede avanços estruturais. A neutralidade, nesse contexto, opera como um disfarce da exclusão. Como afirma Zachary Casey: “[...] os professores brancos muitas vezes são ensinados a ver sua própria branquitude como irrelevante, o que os impede de reconhecer o racismo como estrutura” (2020, p. 93). Da mesma forma, Gloria Ladson-Billings denuncia que “[...] a formação docente despolitizada transforma o antirracismo em um tópico opcional, e não em um princípio pedagógico” (2009, p. 78). Assim sendo, sem uma mudança radical na linguagem e nos conteúdos, a diversidade continuará a ser uma promessa não cumprida.

Desse modo, a presença-ausência do negro nas reformas educacionais não é um erro técnico, mas um projeto político que precisa ser desvelado. A simples citação da diversidade racial não altera

as estruturas se os marcos normativos e curriculares continuarem alicerçados na branquitude. Como conclui Barbara Carine: “[...] uma escola antirracista não se constrói com discursos inclusivos, mas com rupturas e reposicionamentos” (2023, p. 167). E Silvio Almeida reforça: “[...] a justiça racial exige enfrentamento, e não conciliação com estruturas que se beneficiam da desigualdade” (2019, p. 139). Em síntese, o desafio das reformas educacionais está em abandonar a simbologia vazia e assumir uma pedagogia comprometida com a transformação social real.

O livro nos mostra quão coloniais, ocidentais, repletas de dicotomias, binarismos são as nossas práticas escolares e curriculares. Não basta só analisar, produzir artigos e livros que denunciem essa realidade. Já temos muitas produções assim e não nego a sua importância. Mas estamos no século XXI e há uma luta histórica do movimento negro e das educadoras e dos educadores negros e não negros antirracistas que exige a criação de propostas educacionais que se contraponham à escola eurocentrada e ao currículo colonial com os quais convivemos. Urge uma mudança radical nessa situação (Pinheiro, 2023, p. 225).

À medida que cresce a mobilização em torno da justiça racial, emerge com mais força a necessidade de se reconstruir os currículos escolares a partir de uma perspectiva antirracista e decolonial. Desde que a educação foi estruturada nos moldes eurocêtricos, o saber negro foi silenciado sistematicamente. Como lembra bell hooks: “[...] a descolonização do currículo exige mais que adicionar nomes negros: exige retirar o centro do poder” (2019, p. 57). Da mesma forma, Barbara Carine observa que “[...] um currículo que não se pensa em relação ao racismo só pode continuar a produzi-lo” (2023, p. 144). Portanto, o ponto de partida é a recusa ativa da neutralidade que mantém o racismo como substrato pedagógico.

Conforme se amplia a consciência de que o racismo não é apenas um tema, mas uma estrutura que atravessa o cotidiano escolar, as práticas pedagógicas precisam ser reformuladas com base em epistemologias negras e indígenas. Ao mesmo tempo, não basta a inserção pontual de conteúdos: é necessário deslocar a lógica da hierarquização dos saberes. Como argumenta Frantz Fanon: “[...] o conhecimento colonizado precisa ser desarticulado antes de ser reconstruído” (2008, p. 88). Cida Bento complementa: “[...] a ausência da população negra nos espaços de poder curricular não é acidental – é uma continuidade do pacto da branquitude” (2022, p. 79). Dessa forma, romper com o modelo colonial exige incluir e descolonizar ao mesmo tempo.

Embora as legislações avancem na linguagem da inclusão, a práxis educacional ainda está muito aquém do que exige um projeto de justiça racial. Por outro lado, a transformação curricular requer mais do que ajustes temáticos: requer nova matriz ética. Walter Mignolo propõe “[...] uma reorientação epistêmica que permita pensar a partir do Sul global” (2008, p. 290). Já Petronilha Gonçalves adverte que “[...] a mudança curricular precisa reconhecer os lugares de onde falam os

corpos racializados” (2004, p. 35). Assim sendo, qualquer política de currículo antirracista deve começar pelo reconhecimento do lugar de fala como eixo epistemológico.

Assim, entendemos que todas as pessoas possuem lugares de fala, pois estamos falando de localização social. E, a partir disso, é possível debater e refletir criticamente sobre os mais variados temas presentes na sociedade. O fundamental é que indivíduos pertencentes ao grupo social privilegiado em termos de lócus social consigam enxergar as hierarquias produzidas a partir desse lugar, e como esse lugar impacta diretamente a constituição dos lugares de grupos subalternizados. [...] Estamos dizendo, principalmente, que queremos e reivindicamos que a história sobre a escravidão no Brasil seja contada por nossas perspectivas, e não somente pela perspectiva de quem venceu (Ribeiro, 2019, p. 64).

Ao mesmo tempo, os materiais didáticos e as diretrizes continuam operando sob uma lógica que trata a história da população negra como suplemento e não como fundação. Apesar de que a lei 10.639/2003 tenha estabelecido marcos para uma educação das relações étnico-raciais, sua efetivação depende da transformação curricular estrutural. Como alerta Emma Dabiri: “[...] a presença negra nos conteúdos didáticos deve ser crítica, radical, e não celebratória” (2021, p. 93). Teun A. van Dijk acrescenta: “[...] o racismo é reproduzido também pela seleção do que é ensinado e do que é silenciado” (2020, p. 107). Dessa forma, é preciso colocar o racismo e o antirracismo como disputas epistemológicas centrais nos currículos escolares.

Não apenas nos conteúdos, mas também na organização da escola e na gestão do tempo, a lógica da branquitude ainda define o que é considerado bom, útil e eficaz. Entretanto, a política curricular antirracista exige o reconhecimento de outras formas de ensinar, avaliar e se relacionar com o conhecimento. Gloria Ladson-Billings insiste: “[...] a pedagogia crítica precisa se articular com o antirracismo para não se tornar esvaziada” (2009, p. 81). Já Barbara Carine propõe que “[...] ensinar a partir de referências negras não é um ato complementar, mas fundacional” (2023, p. 154). Com o propósito de romper com a monocultura do saber, é necessário pluralizar as formas de ensinar e de aprender.

Desde que os currículos passaram a ser organizados por competências e habilidades, o espaço para epistemologias insurgentes foi ainda mais reduzido. Conforme a BNCC se torna norma, a luta antirracista enfrenta a padronização como um novo obstáculo. Zachary Casey afirma que “[...] padronizar é também branquear o conhecimento: retirar-lhe suas tensões e territorialidades” (2020, p. 97). Da mesma forma, Robin DiAngelo observa que “[...] a universalidade branca está implícita nas formas como estruturamos o que é chamado de conhecimento escolar” (2018, p. 92). Com isso, pensar um currículo antirracista também implica despadronizar e reterritorializar o conhecimento.

Por outro lado, as práticas cotidianas da escola revelam os limites das reformas se estas não forem acompanhadas de formação docente crítica. Não apenas a estrutura curricular, mas o ethos da

docência precisa ser reformulado. Como aponta bell hooks: “[...] o professor que não reconhece sua própria racialidade reproduz a dominação sem perceber” (2019, p. 63). Silvio Almeida reforça: “[...] o enfrentamento ao racismo exige saber, mas também exige posição” (2019, p. 106). A fim de que a justiça racial seja prática viva, o corpo docente precisa estar disposto a revisitar suas crenças e convicções.

Embora a legislação proponha a abordagem da diversidade, a formação dos professores ainda desconsidera o racismo como eixo formativo. A abordagem permanece muitas vezes no plano das boas intenções, ignorando os efeitos concretos da racialização. Gloria Ladson-Billings afirma: “[...] não se trata de ensinar sobre negros, mas de ensinar a partir de uma consciência negra” (2009, p. 89). Kenneth Fasching-Varner destaca: “[...] a formação que ignora o racismo prepara educadores para o fracasso ético” (2016, p. 112). Portanto, a luta antirracista no currículo passa, necessariamente, por uma formação docente comprometida com a ruptura.

Mais que uma opção, deve ser um compromisso histórico, um dever da escola, ser antirracista. A escola e, por sua vez, a professora e o professor precisam pautar a equidade racial em toda a sua estrutura: no corpo profissional, principalmente na ocupação dos espaços de poder escolares; na construção curricular, pautando os conhecimentos ancestrais africanos e indígenas fora de um lugar de estereotipagem e de rebaixamento; [...] organizar na escola programas de formação de professores/as a partir da óptica do letramento racial (Pinheiro, 2023, p. 171).

Ao mesmo tempo, é fundamental reimaginar os espaços escolares como ambientes de produção de sentido, em que as experiências negras não sejam apenas toleradas, mas celebradas, analisadas e colocadas no centro do processo pedagógico. Conforme aponta Djamila Ribeiro, “[...] a luta antirracista exige a valorização das subjetividades negras em sua complexidade” (2019, p. 74). Da mesma forma, Cida Bento observa: “[...] é no reconhecimento da negritude como potência que reside a possibilidade de uma escola transformadora” (2022, p. 87). Em síntese, não se trata apenas de reparar ausências, mas de afirmar presenças.

Desde que a colonialidade se instalou como lógica do currículo, a exclusão epistêmica da população negra foi sistemática. Hoje, o desafio não é apenas inserir, mas construir um novo paradigma. Walter Mignolo propõe: “[...] um currículo decolonial precisa ser construído fora da matriz de poder colonial” (2008, p. 294). Barbara Carine conclui: “[...] a pedagogia negra é uma pedagogia do enfrentamento e da criação de novas possibilidades” (2023, p. 169). Portanto, reverter os efeitos do epistemicídio exige coragem política e imaginação coletiva.

4 CONCLUSÃO

À medida que se revisitaram os marcos legais e epistemológicos das reformas educacionais brasileiras, tornou-se evidente que a branquitude não é um dado periférico, mas uma estrutura normativa que organiza o pensamento educacional hegemônico. Não apenas os documentos analisados, mas também os silêncios que os atravessam indicam uma lógica sistemática de exclusão do negro como sujeito epistêmico. A recorrência da ausência – camuflada sob a retórica da diversidade – demonstrou que a branquitude continua sendo o parâmetro de neutralidade, universalidade e competência, mesmo quando não nomeada diretamente.

Ao mesmo tempo, ficou evidente que o uso reiterado da linguagem da inclusão nos textos legais não tem resultado, necessariamente, em mudanças estruturais. A escola brasileira, mesmo quando adota terminologias como “pluralidade” e “equidade”, frequentemente o faz sem desconstruir os pilares que sustentam a lógica eurocêntrica. Assim, as reformas educacionais acabam operando como dispositivos de manutenção do status quo, reforçando uma hierarquia racial que se perpetua sob novos nomes.

Por outro lado, a análise crítica revelou que o problema não reside apenas na falta de menção explícita à população negra, mas na ausência de políticas concretas que reorientem o currículo, a formação docente e os materiais pedagógicos com base em epistemologias negras. A Lei 10.639/2003, por exemplo, embora represente uma conquista histórica, é frequentemente reduzida a ações pontuais e simbólicas, distantes de uma efetiva reorganização curricular. Esse descompasso entre a legislação e a prática confirma que a luta antirracista exige mais do que normatização: exige enfrentamento das estruturas institucionais.

Além disso, a presença-ausência do negro nas reformas educacionais reflete uma disputa profunda por reconhecimento, pertencimento e reparação histórica. A branquitude, ao se apresentar como universal, deslegitima outras formas de saber e de existência. O currículo escolar, nesse sentido, continua sendo uma arena política onde se define quem tem o direito de ensinar, de aprender e de ser representado. A resistência à inserção plena da EBR demonstra que o problema não é técnico, mas político e epistêmico.

A pesquisa também apontou que as políticas educacionais, ainda que travestidas de neutralidade, são atravessadas por interesses que favorecem a manutenção da branquitude como estrutura de privilégio. Documentos como a BNCC evidenciam essa lógica ao promoverem uma suposta valorização da diversidade que não se traduz em rupturas com a matriz colonial do conhecimento. Em outras palavras, a diversidade se converteu em um termo conciliador, que oculta o conflito e preserva os privilégios historicamente construídos.

Do mesmo modo, constatou-se que a ausência de representatividade negra na formulação e implementação das reformas contribui para a persistência de conteúdos e práticas que invisibilizam a população negra. A hegemonia branca nas universidades, nos órgãos governamentais e nas editoras escolares perpetua um ciclo de exclusão que não se rompe sem mudanças radicais. Assim, incluir a população negra nas decisões políticas não é apenas uma demanda de justiça, mas uma condição para a democratização real da educação.

Apesar das dificuldades, a pesquisa também identificou experiências escolares que desafiam essa lógica e propõem currículos antirracistas como prática cotidiana e coletiva. Essas experiências mostram que é possível transformar o espaço escolar em um território de escuta, de reexistência e de construção de outros futuros. No entanto, esses casos ainda são exceções e, muitas vezes, operam à revelia das políticas oficiais, sendo sustentados pela militância de educadores comprometidos com a justiça racial.

Em síntese, a branquitude se mantém como eixo organizador invisível das reformas educacionais, moldando conteúdos, práticas e estruturas com base em uma lógica racializada de exclusão. Para superá-la, é necessário reconhecer que a educação antirracista não se limita à adição de temas no currículo, mas requer a desconstrução de um projeto pedagógico alicerçado na dominação. Trata-se de um trabalho de reorientação política, ética e epistêmica, que envolve todos os sujeitos da escola.

Portanto, enfrentar a branquitude nas reformas educacionais é reconhecer que a escola, tal como é, foi construída para excluir. É compreender que as políticas públicas, mesmo as bem-intencionadas, podem ser capturadas por uma lógica de manutenção da desigualdade. E, sobretudo, é afirmar que uma outra educação só será possível quando a justiça racial for assumida como eixo central e inegociável de qualquer proposta pedagógica.

Por fim, esta pesquisa reitera que a presença do negro no currículo, na gestão e na produção do conhecimento não pode mais ser negociada como concessão simbólica. Ela deve ser estruturante, plural, insurgente. Somente assim será possível construir uma política educacional que não apenas nomeie a diversidade, mas que se comprometa com a transformação radical das estruturas que sustentam o racismo em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, S. Racismo estrutural. São Paulo: Pólen, 2019.
- BENTO, M. A. S. O pacto da branquitude. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BILLINGS, G. L. The dreamkeepers: successful teachers of African American children. 2. ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2009.
- BROOKFIELD, S. D. Teaching race: how to help students unmask and challenge racism. San Francisco: Jossey-Bass, 2019.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 23 abr. 2025.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2004.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 10 jan. 2003.
- CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CASEY, Z. A.; McMANIMON, S. K. Building pedagogues: white practicing teachers and the struggle for antiracist work in schools. Albany: SUNY Press, 2020.
- DABIRI, E. What white people can do next: from allyship to coalition. New York: Harper Perennial, 2021.
- DIANGELO, R. White fragility: why it's so hard for white people to talk about racism. Boston: Beacon Press, 2018.
- DIONÍSIO, T.; STRIBEL, G. P. Representatividade da população negra no material didático de geografia do programa "Nova EJA": para além da denúncia, um outro olhar. *Horizontes*, v. 38, n. 1, p. e020067, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v38i1.935>. Acesso em: 23 Mar. 2025.
- DOS SANTOS, A. N. S. et al. Saberes que curam – a farmácia quilombola e o uso de plantas medicinais no cuidado infantil. *ARACÊ*, [S.l.], v. 7, n. 4, p. 10432–10460, 2025. DOI: 10.56238/arev7n4-199. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/4511>. Acesso em: 23 mar. 2025.
- DOS SANTOS, A. N. S. et al. Educação que interroga – o ato de ler como prática libertadora e a construção da consciência crítica na formação do sujeito a partir da perspectiva de Paulo Freire. *ARACÊ*, [S.l.], v. 7, n. 4, p. 10012–10039, 2025. DOI: 10.56238/arev7n4-014. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/4217>. Acesso em: 23 mar. 2025.

DOS SANTOS, A. N. S. et al. Despertando consciências – por uma educação anticapacitista como caminho para processos educacionais inclusivos. ARACÊ, [S.l.], v. 7, n. 4, p. 10001–10011, 2025. DOI: 10.56238/arev7n4-001. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/4204>. Acesso em: 23 mar. 2025.

DOS SANTOS, A. N. S. et al. A cruz que apaga os rastros ancestrais – a conversão evangélica e o desfiguramento da identidade indígena no Brasil. ARACÊ, [S.l.], v. 7, n. 2, p. 5654–5680, 2025. DOI: 10.56238/arev7n2-298. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/3561>. Acesso em: 23 mar. 2025.

DOS SANTOS, A. N. S. et al. Educação popular e resistência – uma releitura gramsciana para construir saberes emancipatórios. ARACÊ, [S.l.], v. 7, n. 2, p. 5204–5229, 2025. DOI: 10.56238/arev7n2-040. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/3152>. Acesso em: 23 mar. 2025.

DOS SANTOS, A. N. S. et al. A convergência entre os ensinamentos de Paulo Freire e os princípios da educação decolonial: caminhos para a emancipação e resistência ao colonialismo educacional. ARACÊ, [S.l.], v. 7, n. 2, p. 4914–4945, 2025. DOI: 10.56238/arev7n2-024. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/3131>. Acesso em: 23 mar. 2025.

DOS SANTOS, A. N. S. et al. Raízes afrodiaspóricas – descolonizando a educação pública por um ensino antirracista na Lei 10.639/2003. ARACÊ, [S.l.], v. 7, n. 2, p. 5582–5609, 2025. DOI: 10.56238/arev7n2-258. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/3489>. Acesso em: 23 mar. 2025.

DOS SANTOS, A. N. S. et al. Entre palavras e ações – os saberes da “pedagogia da autonomia” de Paulo Freire para transformar o ensino em prática viva. ARACÊ, [S.l.], v. 7, n. 2, p. 6812–6841, 2025. DOI: 10.56238/arev7n2-135. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/3301>. Acesso em: 23 mar. 2025.

DOS SANTOS, A. N. S. et al. Educação popular e resistência – uma releitura gramsciana para construir saberes emancipatórios. ARACÊ, [S.l.], v. 7, n. 2, p. 5204–5229, 2025. DOI: 10.56238/arev7n2-040. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/3152>. Acesso em: 23 mar. 2025.

DOS SANTOS, A. N. S. et al. A convergência entre os ensinamentos de Paulo Freire e os princípios da educação decolonial: caminhos para a emancipação e resistência ao colonialismo educacional. ARACÊ, [S.l.], v. 7, n. 2, p. 4914–4945, 2025. DOI: 10.56238/arev7n2-024. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/3131>. Acesso em: 23 mar. 2025.

DOS SANTOS, A. N. S. et al. Condenadas pela cor – a disparidade racial na violência de gênero contra mulheres negras e a omissão das políticas públicas a partir do “fascismo da cor” no Brasil. ARACÊ, [S.l.], v. 7, n. 1, p. 260–287, 2025. DOI: 10.56238/arev7n1-260. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/3084>. Acesso em: 23 mar. 2025.

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

FLICK, U. *Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes*. Porto Alegre: Penso, 2009.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HOOKS, B. Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Elefante, 2019.

HOOKS, B. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

HUSBAND, T. (Org.). But I don't see color: the perils, practices, and possibilities of antiracist education. Rotterdam: Sense Publishers, 2016.

IGNATIEV, N. How the Irish became white. New York: Routledge, 1995.

KENDI, I. X. How to be an antiracist. New York: One World, 2019.

LADSON-BILLINGS, G. The dreamkeepers: successful teachers of African American children. 2. ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2009.

McMANIMON, S. K.; CASEY, Z. A. Building pedagogues: white practicing teachers and the struggle for antiracist work in schools. Albany: SUNY Press, 2020.

MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

PRODANOV, C. P.; FREITAS, E. C. Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

RANKINE, C. Just us: an American conversation. New York: Graywolf Press, 2020.

RIBEIRO, D. Lugar de fala. São Paulo: Pólen Produção Editorial, 2019.

RIBEIRO, D. Pequeno manual antirracista. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SAVIANI, D. Escola e democracia. Campinas: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, D. História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2021.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. Entre a libertação e o engajamento – a influência de Paulo Freire na pedagogia transformadora de Bell Hooks. Caderno Pedagógico, 21(12), e10414, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n12-075>. Acesso em: 23 mar. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. Paulo Freire: do educador ao gestor – transformações da secretaria de educação às escolas públicas populares da América Latina. Caderno Pedagógico, 21(11), e9774, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n11-064>. Acesso em: 23 mar. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. Educação afrodiaspórica – o encontro de saberes a partir do pensamento decolonial e da luta antirracista na perspectiva de intelectuais afrodiaspóricos. *Caderno Pedagógico*, 21(10), e9681, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n10-309>. Acesso em: 23 mar. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. Epistemologia do Sul, pós-colonialismo e descolonialidade: explorando afinidades e divergências sob o olhar de Boaventura de Sousa Santos. *Caderno Pedagógico*, 21(10), e9586, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n10-298>. Acesso em: 23 mar. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. Educação decolonial: desafios epistêmicos e a luta contra o eurocentrismo, patriarcado e capitalismo na contemporaneidade. *Caderno Pedagógico*, 21(10), e9101, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n10-142>. Acesso em: 23 mar. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. “Educação comprometida”: a práxis pedagógica crítica, libertária e engajada sob a lente de Bell Hooks. *Caderno Pedagógico*, 21(9), e8633, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n9-121>. Acesso em: 23 mar. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. “O avesso da educação”: a incorrigível lógica do neoliberalismo em ataque ao ensino público e seu impacto na educação. *Observatório de la Economía Latinoamericana*, 22(10), e6860, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/oelv22n10-095>. Acesso em: 23 mar. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. “Consciência, autonomia e transformação”: a educação como catalisador da transformação social e da consciência crítica na perspectiva de Paulo Freire. *Observatório de la Economía Latinoamericana*, 22(9), e6729, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/oelv22n9-110>. Acesso em: 23 mar. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. “Laços educacionais”: a família como construtora de laços para um ensino “sem preço” e uma educação transformadora. *Caderno Pedagógico*, 21(8), e7411, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n8-089>. Acesso em: 23 mar. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. “Por uma educação intercultural”: explorando o enfoque socioformativo para a construção de cidadãos críticos e sustentáveis a partir de uma perspectiva decolonial. *Observatório de la Economía Latinoamericana*, 22(8), e6373, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/oelv22n8-078>. Acesso em: 23 mar. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. “O espectro da cor”: desvelando o racismo nacional na polifonia dos quilombos e das leis. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 16(7), e4984, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/cuadv16n7-151>. Acesso em: 23 mar. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. Descolonizando saberes: a busca pela revolução contra-hegemônica da educação latino-americana no contexto contemporâneo. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 16(6), e4636, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/cuadv16n6-178>. Acesso em: 23 mar. 2025.

SCHWARCZ, L. M. *Imagens da branquitude*. São Paulo: Companhia das Letras, 2024.

SCHWARCZ, L. M. *Nem preto nem branco, muito pelo contrário*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

SCHWARCZ, L. M. O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHWARCZ, L. M. Sobre o autoritarismo brasileiro. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

STAKE, R. E. Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011.

VAN DIJK, T. A. Antiracist discourse in Brazil: from abolition to affirmative action. Lanham: Lexington Books, 2020.

WEBER, M. Ensaios de sociologia. 4. ed. São Paulo: LTC, 1949.