


EDUCAÇÃO NA ENCRUZILHADA DA VIOLÊNCIA: DESAFIOS ÉTNICO-RACIAIS E A URGÊNCIA DE UMA PEDAGOGIA DECOLONIAL E ANTIRRACISTA

EDUCATION AT THE CROSSROADS OF VIOLENCE: ETHNIC-RACIAL CHALLENGES AND THE URGENCY OF A DECOLONIAL AND ANTI-RACIST PEDAGOGY

LA EDUCACIÓN EN LA ENCRUCIJADA DE LA VIOLENCIA: DESAFÍOS ÉTNICO-RACIALES Y LA URGENCIA DE UNA PEDAGOGÍA DESCOLONIAL Y ANTIRRACISTA

 <https://doi.org/10.56238/arev7n6-091>

Data de submissão: 10/05/2025

Data de publicação: 10/06/2025

José Pascoal Mantovani

Doutor em Educação (UMESP)

prof.pascoalmantovcani@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9474-9247>.

Lattes: 7707709053888300

RESUMO

Este artigo analisa o alarmante aumento da violência escolar no Brasil e a persistente desvalorização da diversidade étnico-racial no sistema de ensino. Objetiva-se discutir os desafios do cotidiano escolar e propor estratégias para articular processos de ensino-aprendizagem que efetivem uma educação decolonial, antirracista e promotora da equidade étnico-racial. Por meio de um ensaio teórico-crítico, que dialoga com autores como Ana Maria Gonçalves, Candau, Cida Bento, Nilma Lino Gomes e teóricos decoloniais, examinam-se as manifestações da violência institucional, a imposição da homogeneização cultural e os impactos de retrocessos em políticas educacionais. Argumenta-se que o enfrentamento ao racismo estrutural na escola requer a descolonização do currículo e das práticas pedagógicas, a valorização de saberes plurais e a ressignificação da relação ensino-aprendizagem. Conclui-se pela necessidade premente de reorganizar o trabalho pedagógico para que a diferença seja concebida como potencial educativo e a escola se transforme em um espaço de confluência e construção ativa de uma sociedade antirracista.

Palavras-chave: Educação Antirracista. Pedagogia Decolonial. Violência Escolar. Relações Étnico-Raciais. Equidade Educacional.

ABSTRACT

This article analyzes the alarming increase in school violence in Brazil and the persistent devaluation of ethnic-racial diversity in the education system. The aim is to discuss the challenges of everyday school life and propose strategies to articulate teaching-learning processes that implement a decolonial, anti-racist education that promotes ethnic-racial equity. Through a theoretical-critical essay, which dialogues with authors such as Ana Maria Gonçalves, Candau, Cida Bento, Nilma Lino Gomes and decolonial theorists, the manifestations of institutional violence, the imposition of cultural homogenization and the impacts of setbacks in educational policies are examined. The article argues that confronting structural racism in schools requires the decolonization of the curriculum and pedagogical practices, the valorization of plural knowledge and the redefinition of the teaching-learning relationship. The conclusion is that there is an urgent need to reorganize pedagogical work so that difference is conceived as an educational potential and the school becomes a space for confluence and active construction of an anti-racist society.

Keywords: Anti-racist Education. Decolonial Pedagogy. School Violence. Ethnic-Racial Relations. Educational Equity.

RESUMEN

Este artículo analiza el alarmante aumento de la violencia escolar en Brasil y la persistente devaluación de la diversidad étnico-racial en el sistema educativo. El objetivo es discutir los desafíos de la vida escolar cotidiana y proponer estrategias para articular procesos de enseñanza-aprendizaje que implementen una educación decolonial y antirracista que promueva la equidad étnico-racial. A través de un ensayo teórico-crítico, que dialoga con autores como Ana Maria Gonçalves, Candau, Cida Bento, Nilma Lino Gomes y teóricos decoloniales, se examinan las manifestaciones de la violencia institucional, la imposición de la homogeneización cultural y los impactos de los retrocesos en las políticas educativas. El artículo argumenta que enfrentar el racismo estructural en las escuelas requiere la descolonización del currículo y las prácticas pedagógicas, la valorización del conocimiento plural y la redefinición de la relación enseñanza-aprendizaje. La conclusión es que existe una necesidad urgente de reorganizar el trabajo pedagógico para que la diferencia se conciba como un potencial educativo y la escuela se convierta en un espacio de confluencia y construcción activa de una sociedad antirracista.

Palabras clave: Educación antirracista. Pedagogía decolonial. Violencia escolar. Relaciones étnico-raciales. Equidad educativa.

1 INTRODUÇÃO

Segundo a Revista Pesquisa FAPESP (Queiroz, 2025), a violência escolar aumenta nos últimos dez anos no Brasil, de modo que a escassez de políticas para melhorar a convivência e a precarização estrutural das unidades de ensino colaboram com o avanço de questões ligadas a violência em instituições do país. Esta pesquisa demonstra que desde 2001 houve aos menos 47 vítimas fatais, sendo possível identificar um pico na curva da violência entre 2022 e 2023. A pesquisa aponta que o entrelaçar da percepção desvalorizada da profissão docente, a relativização do discurso de ódio e o amadorismo das secretarias de educação para “lidar com conflitos derivados de situações de racismo e misoginia são hipóteses que podem ajudar a explicar esse fenômeno complexo e multicausal” (Queiroz, 2025, p. 13).

Nesse cenário alarmante, torna-se imprescindível aprofundar a análise para além das manifestações imediatas da violência, investigando suas raízes estruturais. Argumenta-se aqui que muitas dessas dinâmicas de exclusão e conflito, incluindo o racismo e a misoginia citados pela pesquisa da FAPESP, são perpetuadas e naturalizadas por mecanismos sociais e institucionais profundos, como o "pacto da branquitude" discutido por Cida Bento (2022). Este acordo tácito, frequentemente inconsciente, entre pessoas brancas para a manutenção de privilégios e da hegemonia branca, tem consequências devastadoras no ambiente escolar. Ele se reflete na elaboração de currículos monoculturais, na invisibilização de saberes e existências não hegemônicas, na dificuldade institucional em reconhecer e combater eficazmente o racismo, e na própria reprodução de um "daltonismo cultural" – conforme apontado por Candau (2023) em outras discussões – que impede a percepção e valorização das diferenças. Desta forma, o "amadorismo" das secretarias de educação e a "relativização do discurso de ódio" podem ser compreendidos também como sintomas de uma estrutura social e epistêmica racializada que hesita em confrontar seus próprios fundamentos excludentes.

Diante desse quadro, a justificativa para o presente estudo reside na urgência de não apenas diagnosticar os sintomas da crise educacional brasileira, mas de interrogar criticamente as bases que sustentam a violência e a desigualdade étnico-racial nas escolas. Este artigo se propõe, portanto, a desvelar como a organização do trabalho pedagógico, frequentemente influenciada por lógicas produtivistas e resquícios coloniais, pode tanto reforçar essas estruturas opressoras quanto, inversamente, constituir-se como um espaço potente de resistência e de construção de práticas pedagógicas equânimes. A relevância desta investigação ancora-se na necessidade de articular a crítica a essas estruturas com a proposição de caminhos pedagógicos concretos, fundamentados em referenciais da interculturalidade crítica, do multiculturalismo interacionista e da decolonialidade, que

busquem responder ativamente aos complexos desafios do cotidiano escolar contemporâneo e à promoção de uma educação verdadeiramente antirracista e democrática.

Desta maneira, considerando ambiente escolar marcado pela hostilidade e violência, a pergunta que pautará este texto será, diante dos complexos desafios presentes no cotidiano escolar, como articular processos de ensino e de aprendizagem que potencializem a construção étnico-racial equânime? Para tanto, seguiremos a seguinte estrutura: em primeiro lugar, apresentaremos os desafios presentes no cotidiano escolar; em seguida, o papel dos processos de ensino e aprendizagem como ferramenta de ressignificação no âmbito das relações étnico-raciais; e, por fim, e proposições ligadas a construção equânime a partir de uma educação antirracista e democrática. O objetivo geral é evidenciar a encruzilhada que o sistema educacional contemporâneo se encontra, de modo que se faz necessário um caminho que mais do que desvelar as estruturas racistas da sociedade, mas é, também, propor alternativas viáveis para uma educação que privilegia o princípio da equidade.

2 METODOLOGIA

O presente artigo constitui-se como um ensaio teórico de natureza qualitativa, construído a partir de uma abordagem crítico-analítica da literatura e de documentos pertinentes ao debate sobre violência escolar, relações étnico-raciais, e pedagogias decoloniais e antirracistas no Brasil. O seu desenvolvimento metodológico orientou-se pela busca de respostas à questão central sobre como articular processos de ensino e aprendizagem que potencializem a construção de uma equidade étnico-racial efetiva diante dos complexos desafios do cotidiano escolar.

Para atingir os objetivos propostos, a metodologia empregada compreendeu as seguintes etapas e procedimentos: (i) Levantamento e Análise Bibliográfica Crítica: Realizou-se uma extensa revisão de literatura especializada, englobando obras seminais e contemporâneas, bem como artigos científicos de referência nas áreas da Educação, Sociologia da Violência, Estudos Decoloniais, Relações Étnico-Raciais e Pedagogia Crítica. Foram mobilizados autores como Ana Maria Gonçalves (através de sua obra literária "Defeito de Cor" como fonte de ilustração e análise), Saviani, Candau, Cida Bento, Rufino, Nilma Lino Gomes, Grosfoguel, Krenak, Célia Xakriabá e Álvaro de Azevedo Gonçalvez, cujas contribuições teóricas e conceituais foram articuladas para fundamentar a discussão sobre os desafios escolares, o impacto do racismo estrutural e as bases para uma educação transformadora; (ii) Análise Documental e Contextual: Consideraram-se dados e informações contextuais sobre o fenômeno da violência escolar no Brasil (com base em fontes como a reportagem da Revista Pesquisa FAPESP citada) e documentos normativos relevantes para a educação brasileira (tais como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, as leis

10.639/03 e 11.645/08, resoluções do Conselho Nacional de Educação e a Base Nacional Comum de Formação de Professores - BNC-Formação). Estes documentos foram analisados criticamente quanto aos seus alcances, limitações e implicações para as práticas pedagógicas e para o enfrentamento das desigualdades étnico-raciais; (iii) Articulação Teórico-Conceitual e Argumentativa: Procedeu-se à análise e à articulação de conceitos-chave – como violência escolar, homogeneização cultural, pacto da branquitude, decolonialidade, didática antirracista e equidade educacional – para construir uma linha argumentativa coesa e robusta. Esta articulação visou não apenas identificar problemas, mas também explorar suas interconexões e, a partir delas, tecer proposições. (iv) Estruturação do Ensaio: A reflexão foi organizada em seções temáticas que progressivamente aprofundam a análise: iniciando pelos desafios do cotidiano escolar (violência e homogeneização), passando pelo potencial ressignificador dos processos de ensino-aprendizagem para as relações étnico-raciais, e culminando na apresentação de proposições para uma educação antirracista, democrática e equânime.

Com esta abordagem metodológica, o estudo busca oferecer uma contribuição teórica e reflexiva que, ao desvelar as complexas dinâmicas que perpetuam a violência e o racismo na escola, também aponte para possibilidades concretas de reorganização do trabalho pedagógico em direção a práticas mais justas, inclusivas e emancipatórias.

3 DISCUSSÃO

3.1 COTIDIANO ESCOLAR: DESAFIOS

Em seu livro “Defeito de Cor” (2022), Ana Maria Gonçalves trata a história de Kehinde, uma mulher negra do início do século XIX que sofreu as mais variadas formas de violência por estar inserida em uma estrutura social marcada pelo racista. A primeira cena de violência descrita no texto está associada a questão de intolerância religiosa, a qual resultou em uma tragédia:

[...] Eu falava iorubá e eves e eles conversavam em um iorubá um pouco diferente do meu, mas entendi que iam pegar as galinhas, em nome do rei. A minha avó não se mexeu, não disse que concordava nem que discordava, e eu e Taiwo não tiramos os olhos do chão. Os guerreiros já estavam de partida quando um deles se interessou pelo tapete de minha avó e reconheceu alguns símbolos de Dan. Ele tirou o tapete das mãos dela e começou a chamá-la de feiticeira, enquanto outro guerreiro apontava a lança para o desenho da cobra que enfole o próprio rabo que havia, mais sugerida do que desenhada, na parede acima da entrada da nossa casa (Gonçalves, 2022, p.21-21).

A autora demonstra que o estopim para o assassinato de um adolescente, o estupro múltiplo de uma mulher, o abuso sexual com crianças e a humilhação pública de uma senhora está ligada à palavra feiticeira. A intolerância religiosa deferiu a autorização de extermínio de corpos que eram estigmatizados como impuros simplesmente por confessarem uma fé singular. Será que em pleno

século XXI, cenas como esta, de intolerância religiosa e violência, ainda constituem os jogos de poder sociais? Será que a escola mimetiza esse tipo de fenômeno. Infelizmente, como apresentado anteriormente, a violência constitui parte do cotidiano escolar, haja vista que

O Ministério da Educação (MEC) reconhece quatro tipos de violência que afetam a comunidade escolar. O primeiro refere-se às agressões extremas, como ataques premeditados e letais; o segundo abarca situações de violência pessoal, envolvendo hostilidades e discriminação entre alunos e professores; e o bullying, quando ocorrem violências físicas, verbais ou psicológicas repetitivas. Há, ainda, a violência institucional, que engloba práticas excludentes por parte da escola, por exemplo, quando o material didático utilizado em sala de aula desconsidera questões de diversidade racial e de gênero. Por fim, o MEC identifica os problemas abrangendo o entorno da instituição, como tráfico de drogas, tiroteios e assaltos (Queiroz, 2025, p. 13)

Todas as formas de violência descrita pela pesquisa são alarmantes, contudo, a terceira forma de violência nos chama atenção, haja vista por seu caráter institucional e por reproduzir uma lógica de violência alinhada com as proposições curriculares, pois se refere a práticas supressivas institucionais presentes no “material didático utilizado em sala de aula”. Questões ligadas a diversidade étnico-racial e de gênero são desconsideradas, logo, há reprodução de um tipo de saber específico, descartando outras formas e produções de conhecimento.

Nessa direção, Guacira Lopes Louro (1997) em “Um corpo estranho” afirmar a necessidade de estranhar o currículo, ou seja, se não houver estranhamento em relação ao que se propõe como conteúdo, a perpetuação de estruturas e instituições racistas irão se manter. Haja vista que a dimensão do currículo, como destaca Sacristan (1991) se refere a uma opção política, pois o currículo encadeia projetos políticos com práticas sociais.

Em paralelo com a violência, podemos destacar a questão da tensão da homogeneização cultural – conforme Oliveira e Candau em “Pedagogia Decolonial e Educação antirracista e Intercultural no Brasil (2010) -, é um processo ligado ao processo de homogeneização típico da globalização, pois segue a dinâmica da lógica do mercado. Há uma padronização cultural de modo que a escola pode ser vista como território privilegiado para a efetivação deste projeto, pois além da questão da violência, há a pressão relacionada a padronização típica do mercado. Este é um fenômeno que garante a manutenção de um tipo de daltonismo cultural, o que segundo Candau (2020) é a incapacidade de perceber as varrições culturais presentes no território brasileiro.

Em consonância com a proposta de Cida Bento em “O Pacto da Branquitude” (2020), a aceitação incondicional de um tipo de cultura significa o apagamento de movimentos outros, seja no campo da espiritualidade, da estética, da epistemologia, enfim, o pacto da branquitude faz com que seja forjada uma identidade cultural que vilaniza experiências outras por meio de narrativas hegemônicas e dominadoras.

Tanto o tema da violência como da complexidade cultural compõe o cotidiano escolar, de modo que a educação não pode ser um fenômeno restrito ao campo das ideias ou das especulações. Mais do que isso, é preciso uma proposta pedagógica que invada o cotidiano. Para tanto, seguimos a proposição de Rufino em “Pedagogia das Encruzilhadas” que afirma:

A educação é um fenômeno que, além de tão diversos quanto às formas de ser e praticar o mundo, por ser demasiadamente humano, está implicado a uma dimensão ética de responsividade/responsabilidade com o outro. Ao longo da expansão do colonialismo, formas de gerenciamento da vida foram codificadas perpetradas e propagadas por aqui. Um modus que vitaliza um espectro que opera na codificação de uma agenda política/educativa composta por repertórios de práticas produzidos e disseminados pelos colonizadores. Esse modus forjou mentalidades, linguagens, regulações, traumas, dispositivos de interação social e trocas simbólicas. Assim, podemos dizer que, ao longo de mais de cinco séculos, se molda nas forjas da empresa colonial uma educação que atende às demandas desse regime de ser/saber/poder. (Rufino, 2019, p. 74-75)

Nesta confluência conceitual, Rufino enfatiza que a experiência da educação precisa se deslocar da lógica hegemônica para se aproximar de um tipo de educação que privilegie a prática constante de descolonização do modo de pensar, valorar e agir. Considerar as complexidades inerentes ao contexto escolar é, ao mesmo tempo, lançar vistas aos desafios, mas sem perder de vista as possibilidades presentes em uma concepção de educação que não é meramente assimilacionista de sistemas. Nos ateremos neste texto apenas na dimensão da violência e da homogeneização cultural, os quais se revelam como são imbrólios complexos que impactam a educação.

3.2 OS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGENS COMO FERRAMENTAS DE RESSIGNIFICAÇÃO NO ÂMBITO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Existem temas que, encurralados pela tradição epistemológica, são reféns de determinados autores, conceitos e, até mesmo, eixos estruturantes de pensamento. Nessa direção, seguindo as trilhas de Luiz Oliveira e Mônica Lins em “Pedagogia Decolonial e Didática Antirracista” (2020), ao passo que

tal associação aponta para uma concepção estética do processo de ensino e aprendizagem, na medida em que não concebem a seleção e a transmissão desses conteúdos como um processo de intenso intercâmbio de saberes entre professores e alunos” (Oliveira; Lins, 2020, p. 50).

Essa compreensão destitui qualquer falácia em torno da ideia de neutralidade da produção científica, bem como destaca a necessidade de apresentar explicitamente fenômenos que demarcam as experiências raciais em sala de aula. A didatização das temáticas raciais em educação precisa ocupar centralidade no processo de ensino e aprendizagem quando se busca potencializar experiências antirracistas.

Por mais que a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 242 garanta a obrigatoriedade da inclusão do ensino da pluralidade brasileira, bem como a determinação da Lei de Diretrizes e Bases 9394.96 em seus artigos 26 e 79 sobre o tema da diversidade étnica e culturas indígenas, além das alterações na própria LDB pelas leis 10.639 de 2003 e 10.645 de 2008 que tornam obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana e história e cultura dos povos indígenas. Determinações que foram seguidas do ato normativo 03/2004 do Conselho Nacional de Educação que tem como objetivo normatizar e deliberar sobre as diretrizes da educação brasileira. Enfim, a existência das leis, diretrizes e regulações não fez com que temas ligados as questões das relações étnico-raciais e da diversidade compusesse o quadro de conteúdo do currículo.

Cabe destacar que com a Base Nacional Comum de Formação de 2019, homologada através da Resolução do CNE/nº2, de viés mais genérico, eclipsou a dimensão explícita da educação étnico racial. Este documento oficial descaracterizou muitas das conquistas históricas. Na realidade, esta resolução, conforme Lillian Zucchini, Andressa Alvez e Leandro Nucci (2023) – em “a contrarreforma da formação de professores no Brasil: BNC-Formação e os retrocessos para a valorização docente” – as novas Diretrizes para a formação de professores “rompem com a organicidade da Resolução CNE/CP nº02/2015 (Brasil, 2015) e com os ganhos substanciais para a formação docente no que diz respeito à formação inicial, à formação continuada e à valorização de professores” (2023, p.19) – uma resolução que está comprometida com o profissão, tendo em vista o plano de carreira, garantia do piso salarial, isto é

A BNC-Formação requer do profissional um comprometimento docente ao priorizar o debate acerca das competências, sem garantir, no entanto, as condições necessárias para o desenvolvimento da atividade educativa e a valorização adequada. Nesse sentido, ela desvaloriza o trabalho docente e não contempla aspectos necessários para a valorização, a saber: concurso público (estabilidade) e dedicação exclusiva (em uma única escola); salários dignos e planos de cargo e carreira; infraestrutura; salas de aulas com menos alunos; apoio pedagógico da coordenação da escola; existências de materiais de apoio pedagógico e tecnológico, entre outros. (Zucchini, Alves, Nucci, 2023, p. 20).

O que a resolução faz é descaracterizar os problemas que assolam o processo de ensino e aprendizado ao passo que transformação a educação em um processo que mimetiza a lógica do mercado. Para que o processo de ensino e aprendizagem repercutem os valores da educação étnico-racial é preciso, conforme Nilma Lino Gomes em “O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas” (2021), compreender que a didática antirracista não é simplesmente um método, em vez disso, é postura ético-política questionadora da própria constituição do currículo.

O processo de ensino e aprendizagem não pode ficar restrito a breves celebrações e comemorações de datas festivas, como bem destaca Petronilha Beatriz em seu relatório para o

Conselho Nacional de Educação 03 de 2004, mas deve colocar os temas ligados a experiência das relações étnico raciais como elemento transversal em todo o conteúdo presente. Este é um caminho para enfrentar o princípio constitutivo do racismo, que, conforme Grosfoguel em “Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada”,

organiza, a partir de dentro, todas as relações de dominação da modernidade, desde a divisão internacional do trabalho até as hierarquias epistêmicas, sexuais, de gênero, religiosas, pedagógicas, médicas, junto com as identidades e subjetividades de tal maneira que divide tudo entre as formas e seres superiores (civilizados, hiper-humanizados, etc, acima da linha do humano) e outras formas de seres inferiores (selvagens, bárbaros, desumanizados, etc... abaixo da linha do humano). (Grosfoguel, 2019, p. 59)

Só é possível uma experiência de ensino e aprendizagem que estejam em sintonia com proposições decoloniais se ficar claro a dicotomia típica do sistema capitalista, ocidental, cristão, heteronormativa e patriarcal, o qual hierarquiza corpos e justifica atrocidades. Para tanto, é necessário proposições que promovam a equidade.

3.3 EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E DEMOCRACIA: PROPOSIÇÕES EQUÂNIMES

A primeira parte deste texto apresentou os desafios inerentes ao cotidiano escolar, enfatizando o tema da violência e da homogeneização cultural. Em seguida, apresentamos o impacto do ensino e da aprendizagem como ferramentas de ressignificação no âmbito da educação em relações étnico-raciais. Agora, cabe destacar o papel da educação antirracista e democrática como processo que garanta equidade.

A proposição em torno de uma educação democrática e antirracista se interpõe a falsa noção do mito da democracia racial. Para Kabengele Munanga em “Superando o racismo na escola” (2005), o enfrentamento do racismo em território brasileiro é mais complexo devido a aceitação incondicional de que não há problemas raciais no Brasil. Ou seja, o racismo, ainda conforme o autor, tem a capacidade de matar duas vezes, isto é, no corpo e nos modos de subjetivação. Conforme a professora Nilma Lino Gomes, se o problema do racismo não for identificado, reconhecido e diagnosticado, o combate contra este mal estrutural será complicado, haja vista que

A descolonização das mentes insta-nos a construir práticas pedagógicas e epistemológicas antirracistas. Consiste em uma tomada de posição emancipatória diante de si mesmo e do outro, bem como na construção da lógica racista presente na nossa socialização e nos processos formativos construídos na vida privada e pública (Gomes, 2021, p. 437)

Dito de outro modo, a descolonização das mentes é passo fundamental para que o racismo seja percebido como fenômeno estruturante da sociedade. A dificuldade em torno do racismo está,

conforme Jessé de Sousa em “Como o racismo criou o Brasil”, em sua dinâmica multidimensional, pois, simultaneamente, o racismo opera nas mais variadas estruturas, criando uma gramática própria e garantido a arquitetura de hierarquias que consolidam a exploração de corpos negros e indígenas.

O processo de aprendizagem só pode ser considerado satisfatório quando vozes silenciadas aparecem nas descrições dos discentes, bem como nas provocações docentes. Como aponta Ailton Krenak em “Futuro Ancestral” (2022), que os não indígenas não reconhecem a produção indígena, sobretudo porque as experiências não brancas explicitariam a crueldade realizadas com povos que foram massacrados e violentados das mais variadas formas. Ou como destaca Célia Xakriaba em “Amansar o giz” (2023):

A intelectualidade indígena não está apenas na elaboração do pensamento que acontece na cabeça. Está na elaboração do conhecimento produzido a partir das mãos, das práticas e de todo o corpo. Todo o corpo é território e está em movimento, desde o passado até o futuro. É aí que a intelectualidade indígena acontece. (p. 320)

Tratar o corpo como território é posicionamento a lógica arbitrária cartesiana ou até mesmo a visão kantiana que estabelece o tipo de estética, ética e ciência que pode ser produzida. Não há transcendentalidade quando se pensa a partir da idiosincrasia, dito de outro modo, se não se desloca o sujeito pensante da matéria, o tipo de relação que se estabelece com a vida- e a natureza é outro.

Superar as desigualdades é, inclusive, demonstrar que existem processos de conhecimento e aprendizagem que não são valorizados justamente por não se adaptarem a lógica maniqueísta que tem se revelado como o combustível da modernidade, bem como dos discursos e práticas colonizadoras (Grosfoguel, 2018). A avaliação da aprendizagem deve estabelecer critérios que explicitem as desigualdades, dentre elas as raciais, com o objetivo de criar outras abordagens possíveis no modo de proporcionar experiências de ensino e de aprendizagem.

A decolonialidade subverte a epistemologia moderna ocidental, propondo reorganização radical da prática de ensino. Deste modo, pensar a prática de ensino a partir do viés decolonial é seguir as pistas do prof. Álvaro de Azevedo Gonzaga (2023) que a decolonialidade é um tipo de projeto que desloca eixos, verdades, epistemes, logo, o campo da educação é riquíssimo para a reorganização do pensamento, como o autor destaca:

O conceito de razão decolonial procura incorporar uma forma de pensar articulada no legado colonial e procura entender a modernidade em termos da construção deste legado. A mente decolonial é uma consciência que desloca a noção da mente construída na modernidade, reintroduzindo qualidades secundárias (emoções, paixões) e a partir deste gesto tenta reinterpretar a Modernidade e a pós-modernidade em termos de decolonialidade (Gonzaga, 2023, p. 126)

A prática de ensino a partir da proposição decolonial explicita outras possibilidades de relações de poder, os quais são mais produtivos. Logo,

[...] neste contexto, as teorias decoloniais podem ser encaradas como “lócus de enunciação” e pela sua visão criaram espaços de poder para investigação crítica e de resistência. Assim, a razão decolonial é entendida como um grupo diversificado de práticas teóricas que se manifestam na esteira de legados coloniais de intersecção das histórias europeias modernas e as histórias contra-modernas coloniais (Gonzaga, 2023, p. 127)

A prática de ensino tem sido condicionada aos critérios avaliativos externos, ou seja, são os grandes vestibulares ou as avaliações externas que buscam apresentar análises gráficas, de rendimento e desenvolvimento dos discentes, que norteiam as práticas de ensino, a própria constituição dos currículos. As escolas adequam seus conteúdos a partir dos editais de vestibulares, os quais estão alinhados a ideias de mercado do que ao processo de aprendizagem efetivo. Afinal de contas, o próprio sistema de vestibular é um modo de seleção, ligado à lógica capitalista de competitividade. A educação étnico-racial, por sua vez, é ferramenta que auxilia no processo de descolar dos princípios imperialistas inerente a racionalidade da modernidade apontando para um outro paradigma, logo mais equânimes e que valorize a diversidade.

4 CONCLUSÃO

A serendipidade que o texto de Ana Maria Gonçalvez trouxe ao explicitar a vida de Kehinde é que o contexto de violência e intolerância ainda assola o cenário brasileiro. A violência está presente no cotidiano escolar, sendo que as escolas precisam lidar com os mais variados imbróglis e situações, tendo em perspectiva a necessidade de proporcionar experiências de ensino e aprendizagem relevantes.

Por mais que a revista FAPESP demonstre o cenário alarmante em torno da violência que está presente nas instituições escolares, além pressão da homogeneização cultural, a proposta de uma educação que valorize a diversidade e a educação em relações étnico-raciais precisa ter em mente que não é possível agir a partir do princípio da neutralidade, todavia, ter em mente que promover experiências antirracistas é seguir firme na denúncia nas estruturas e modos de organização social que ainda reproduzem as mais variadas formas de discriminação.

Nesse sentido, o percurso argumentativo deste ensaio buscou não apenas reiterar a gravidade desses desafios, mas, fundamentalmente, explorar como a organização do trabalho pedagógico e os processos de ensino-aprendizagem podem ser reconfigurados para promover ativamente a equidade étnico-racial. Demonstrou-se que a superação da violência simbólica e física, bem como da homogeneização cultural que marginaliza saberes e identidades, exige mais do que ajustes curriculares pontuais; demanda uma postura ético-política decolonial por parte dos educadores e das instituições.

A análise crítica de como o "pacto da branquitude" opera silenciosamente e como as políticas educacionais recentes por vezes obscurecem os avanços em direção a uma educação para as relações étnico-raciais reforça a necessidade de uma vigilância epistemológica e de práticas pedagógicas contra-hegemônicas.

As proposições aqui delineadas, inspiradas em autores como Candau, Nilma Lino Gomes, Rufino, Krenak, Célia Xakriabá e outros pensadores da decolonialidade e da educação antirracista, apontam para a construção de um cotidiano escolar onde a diferença seja, de fato, percebida como riqueza e como ponto de partida para diálogos interculturais críticos. Isso implica em descolonizar mentes e currículos, valorizar as "escrevivências" e os saberes ancestrais e comunitários, e fomentar uma "razão decolonial" que questione as hierarquias de poder e conhecimento historicamente impostas. A escola, assim, pode transcender seu papel frequentemente reprodutor e se constituir como um verdadeiro espaço de confluência, de "encruzilhada" (Rufino, 2019), onde se tecem novas narrativas e se forjam subjetividades críticas e comprometidas com a transformação social.

Portanto, reafirma-se que a construção de uma educação antirracista, democrática e promotora da equidade não é uma utopia distante, mas um projeto político-pedagógico em constante disputa e construção, que se materializa nas escolhas e práticas diárias dentro e fora da sala de aula. O compromisso com a denúncia das estruturas de discriminação, como mencionado, deve ser indissociavelmente acompanhado pela coragem de implementar, sustentar e recriar continuamente práticas pedagógicas que efetivamente acolham, reconheçam e potencializem todas as vozes e existências, especialmente aquelas historicamente silenciadas e subalternizadas. Este é o convite e o desafio que se estende aos leitores e, sobretudo, aos educadores engajados com a construção de um futuro mais justo.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833. BRASIL. Pará. Lei nº 10.820, de 19 de dezembro de 2024. Dispõe sobre políticas públicas de educação ambiental no Estado do Pará. Diário Oficial do Estado do Pará, Belém, 19 dez. 2024. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003, Seção 1, p. 1.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 3, de 10 de março de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 maio 2004, Seção 1.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 10 mai 2025.

CANDAU, Vera Maria. Didática, interculturalidade e formação de professores: desafios atuais. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 45, n. 2, e84898, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/ZqFjzJQmXrYrJ7pJQpJQpJQ/>. Acesso em: 20 de maio de 2025.

CANDAU, Vera Maria. Didática novamente em questão: fazeres-saberes pedagógicos em diálogos, insurgências e políticas. Petrópolis: Vozes, 2023.

GOMES, Nilma Lino. O Combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. Revista de Filosofia Aurora, vol. 33, no 59, 2021. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2021.

GONÇALVES, Ana Maria. Defeito de Cor. Rio de Janeiro: Record, 2022.

GONZAGA, Álvaro de Azevedo. Decolonialismo Indígena. São Paulo: Motrioska Editora, 2023.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. Sociedade e Estado, Brasília, v. 31, n. 1, p. 75-97, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/>. Acesso em: 10 de maio de 2025.

KRENAK, Ailton. Futuro Ancestral. Companhia das Letras, 2022.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997

MUNANGA, Kabengele (Org.). Superando o racismo na escola. 2. ed. [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes; LINS, Monica Regina Ferreira. Pedagogia Decolonial e Didática Antirracista. In.: Pedagogias Decoloniais e Interculturalidade: Insurgências. São Paulo: Editora Nova América, 2020.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010.

QUEIROZ, Christina. CRISE na convivência na educação. Revista FAPESP, São Paulo, n. 350, p. 12-17, abril. 2025.

RUFINO, Luiz. Pedagogia das Encruzilhadas. São Paulo: Mórulo, 2019.

SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

SOUZA, Jessé. Como o racismo criou o Brasil. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2022.

XAKRIABÁ, Célia. Amansar o giz. In.: CARNEVALLI, F.; REGALDO, F.; LOBATO, P.; MARQUEZ, R.; CANÇADO, W. Antologia Afro-Indígena. São Paulo: Ubu Editora, Piseagrama, 2023.

ZUCCHINI, Lilian Giacomini Cruz; ALVES, Andrêssa Gomes de Rezende; NUCCI, Leandro Picoli. A contrarreforma da formação de professores no Brasil: BNC-Formação e os retrocessos para a valorização docente. Educar em Revista, Curitiba, v. 39, e87143, 2023. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/er/a/nP75HSJ3BQq55tgZzX9NTMH/> >. Acesso em: 10 mai 2025..