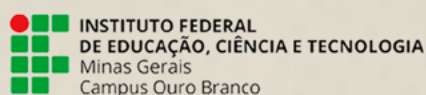




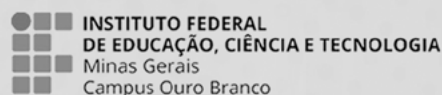
A mudança começa em mim: cartilha de introdução ao Letramento Racial

*Daiane Aparecida Mesquita Marciano
Marie Luce Tavares*



A mudança começa em mim:
cartilha de introdução ao
Letramento Racial

*Daiane Aparecida Mesquita Marciano
Marie Luce Tavares*



Ficha Editorial

Pesquisa, Escrita e Organização

Daiane Aparecida Mesquita Marciano
Marie Luce Tavares

Projeto Editorial e Diagramação

Bárbara Larissa Alexandre Filgueira Mota
Hemerson Soares da Silva

Revisão

Filipe Emanuel da Silva Henriques

Imagens, Fotografias e Ilustrações

Banco de Imagens Freepik

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Marciano, Daiane Aparecida Mesquita

A mudança começa em mim [livro eletrônico] : cartilha de introdução ao letramento racial / Daiane Aparecida Mesquita Marciano, Marie Luce Tavares. -- Conselheiro Lafaiete, MG : Ed. das Autoras, 2025.

PDF

Bibliografia.

ISBN 978-65-01-42906-9

1. Educação antirracista 2. Ensino médio 3. Ensino profissional e técnico 4. Letramento 5. Racismo 6. Relações étnico-raciais I. Tavares, Marie Luce. II. Título.

25-266237

CDD-379.260981

Índices para catálogo sistemático:

1. Brasil : Educação antirracista : Educação
379.260981

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415



A cartilha **A mudança começa em mim: Cartilha de introdução ao Letramento Racial** de autoria de Daiane Aparecida Mesquita Marciano e Marie Luce Tavares está licenciado com uma [Licença Creative Commons - Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

Sumário



Autoras

7



Apresentação

8



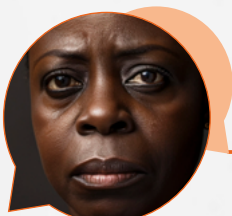
Introdução

10



**Letramento Racial:
por quê e para quem?**

12



**Alguns conceitos e debates
que precisamos saber**

15



**O apagamento das culturas
afro-brasileiras, africanas e
indígenas dos currículos escolares**

41



**O não dito da Colonização do Brasil:
a urgência da narrativa indígena** 45



**A desconstrução de estereótipos
sobre os povos indígenas** 49



**De que forma o capitalismo reforça o
racismo? Um breve diálogo entre
Ensino Médio Integrado e a Educação
Profissional e Tecnológica (EPT)** 51



**Artefatos legais antirracistas e
resistência: as Leis 10.639/2003
e 11.645/2008** 66



Considerações da pesquisadora 72



Referências 79



*O “fim” da escravatura não trouxe o fim do servir,
pois, no rastro da liberdade, restaram lágrimas,
lutas que ecoam em batalhas intermináveis.*

*O negro canta, dança, cria e se reinventa,
mas, por entre os versos do canto, há choro contido,
repressão e a força de recriar-se incessantemente.*

*Neste caminhar árduo, repleto de martírio,
nasce uma esperança que não espera passiva,
mas luta, resiste, e se ergue combativa.*

*O décimo terceiro dia de maio,
encenado como dádiva dos brancos,
oculta, na pele e na herança,
cicatrices profundas de dor e sobrevivência.*

*Para onde iriam, como viveriam os nossos,
se justiça, pão e terra lhes eram negados
e se apenas o respirar lhes era permitido?*

*Sem espaço para queixas ou lamentos,
consolidaram quilombos, favelas,
comunidades vivas de resistência.*

*Resistir é ocupar o antes não-lugar imposto,
enegrecer terrenos é um ato de luta,
um cântico que ecoa legado e força.
para aqueles a quem foi destinado o padecer,
restou transformar o sofrer em viver,
e do viver, ser... porque nós somos.*

Daiane Aparecida Mesquita Marciano

Autoras



Daiane Aparecida Mesquita Marciano

Graduada em Pedagogia pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG) – Campus Ouro Branco; Mestra em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT); Pós-Graduação em Especialização Lato Sensu em Cultura Afro-Brasileira na Educação (FACUMINAS) e em Alfabetização e Letramento (FACUMINAS). Possui experiência como professora da Educação Básica na rede pública municipal de Ouro Branco (MG) e em Alfabetização e Letramento, por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Além disso, é membra do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero, Raça/Etnia e Sexualidade (NEPGRES/IFMG) e do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI Central/IFMG). Como pesquisadora, seus temas de interesse são: Alfabetização e Letramento; Currículo; Educação Antirracista e Educação Profissional e Tecnológica (EPT).



Marie Luce Tavares

Doutora em Estudos do Lazer pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com estágio de pós-graduação no Programa Doutoral em Estudos Culturais da Universidade de Aveiro; Mestra em Estudos do Lazer pela Universidade Federal de Minas Gerais (2011); Licenciada e Bacharel em Educação Física pela Universidade Federal de Viçosa (2008). Professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT) do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) – Campus Ouro Branco, líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero, Raça/Etnia e Sexualidade (NEPGRES), e membra do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Profissional e Tecnológica (Gepet). Atualmente, é Coordenadora de Cultura, Esporte e Lazer na Pró-Reitoria de Extensão, Esporte e Cultura do IFMG. Além disso, é membra do Laboratório de Pesquisa em Formação e Atuação Profissional em Lazer – ORICOLÉ, da Universidade Federal de Minas Gerais; e do Grupo de Pesquisa Gênero e Performance (GECE), da Universidade de Aveiro/Portugal. Pesquisadora Associada da Associação Brasileira de Pesquisadoras/es Negras/os (ABPN) e membra do IFNegro - Coletivo de Servidoras(es) Negras(os) do IFMG.



Apresentação

Caro leitor,

Esta obra, no formato de uma Cartilha, foi construída como produto educacional do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG) – *Campus* Ouro Branco. Este produto – requisito fundamental para a formação do Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (EPT), considerando uma das exigências da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – se destina a servir como um recurso de auxílio para professores, educadores e demais profissionais da área da educação.

Como fruto da pesquisa intitulada **“Repensando o currículo do Ensino Médio Integrado: o des(encontro) entre o dito e o feito para uma educação libertadora antirracista”**, inserida no macroprojeto “Organização do Currículo Integrado na EPT” e na Linha de Pesquisa “Organização e Memória de Espaços Pedagógicos na EPT”, esta cartilha foi elaborada a partir da necessidade de refletir sobre a implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 nas práticas educacionais e sobre a inclusão da temática étnico-racial nos currículos do Ensino Médio Integrado. Nesse trabalho, consideramos a seguinte indagação: como um professor ou educador abordará as questões étnico-raciais em sua *práxis* se há uma ausência das noções básicas da pauta antirracista?

Nesse cenário, e considerando sua natureza pedagógica, esta cartilha sintetiza os principais tópicos introdutórios ao Letramento Racial, delineados com o propósito de oferecer aos docentes uma base teórica crítica para a compreensão das questões étnico-raciais. Ressaltamos, aqui, que seu escopo não se configura como um manual prá-

tico, mas sim como um suporte teórico complementar, que não substitui a importância de uma formação ampla e crítica por parte dos docentes quanto à temática antirracista.

Sabemos que o racismo está profundamente enraizado em várias esferas sociais, incluindo o ambiente escolar. A presença da colonialidade na seleção dos conteúdos curriculares, aliada ao tratamento superficial das questões étnico-raciais em sala de aula, contribui para a perpetuação e manutenção das desigualdades estruturais e sociais da sociedade. Ainda assim, mesmo vivendo em um país marcado pelo racismo estrutural, resistimos a nos reconhecer como racistas. Qual é a lógica de admitirmos a existência do racismo, mas recusarmos a nos enxergar como parte dele?

Nesse contexto, é fundamental refletir sobre os caminhos que a escola deve adotar para enfrentar o racismo de maneira eficaz. Por isso, antes de pensarmos em propor mudanças ao nosso redor e assumirmos o papel de “transformadores” das esferas sociais e institucionais, que tal iniciarmos essa mudança em cada um de nós? Afinal, toda grande transformação começa de dentro para fora, e é por meio da conscientização individual e do compromisso com a autotransformação que a educação antirracista se fortalece. Vale lembrar: a verdadeira mudança começa em nós!

Boa leitura!





Introdução

O Brasil foi o último país do continente americano a abolir a escravidão. Como resultado, esse movimento se traduz em uma realidade de desigualdade racial intensa, em que pessoas negras ainda sofrem com a discriminação, com a exclusão social e, com isso, têm acesso limitado à educação e a oportunidades econômicas, além de serem mais vulneráveis à violência e à pobreza.

Hoje, a população negra representa a maior parcela da população brasileira — 56,1%, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (Brasil, 2019b). Mesmo assim, esse grupo ainda tem menos acesso ao emprego, à educação, à segurança e ao saneamento básico. O IBGE (Brasil, 2019b) ainda revela que “as diferenças estão relacionadas à maior concentração da população preta e parda na base da estrutura de rendimento,” ou seja, a maioria continua entre os mais pobres, e não entre os mais ricos. Esses dados te surpreendem?

Pensando no caminho histórico educacional, a Lei 10.639/2003 (alterada pela Lei 11.645/2008) foi um marco importante, especialmente para o Movimento Negro, ao abrir espaço para uma educação antirracista nos currículos escolares brasileiros. Ainda assim, essa lei está longe de ser suficiente para transformar a realidade, já que “temos informações pouco precisas sobre o nível de sua implementação e o grau de enraizamento” (Gomes, 2013, p. 22).

Muitas pessoas, em alguns momentos, acabam por refletir sobre as várias questões étnico-raciais: “devo dizer *preto* ou *negro*?”; “Só pessoas negras têm lugar de fala nesse assunto?” “O que é exatamente o mito da democracia racial?” “Isso é racismo ou discriminação?” “Existe racismo reverso?”. Essas e outras dúvidas são comuns e, como Munanga (2005) nos lembra, “devemos aceitar que ninguém dispõe de

fórmulas educativas prontas para enfrentar os males causados pelo racismo na nossa sociedade” (p. 18).

Você, educador, já deve ter ouvido alguém dizer: “Como assim você não sabe isso? Mas você é professor! Professor sempre sabe tudo.” Aqui, quero tranquilizá-lo com outra pergunta: Se você ainda não sabe, que tal aprender? Sabemos que a educação é um processo contínuo de aprender e reaprender, e que não somos sujeitos completos ou perfeitos, mas sim em constante formação, inacabados, o que é bem diferente da imagem idealizada no imaginário social.

Com essa ideia, esta cartilha traz, além de uma reflexão sobre a importância da pauta antirracista no contexto escolar, uma introdução ao letramento racial, de modo que professores e educadores – conscientes de que estão sempre em constante aprendizado – possam (re)pensar sobre as questões étnico-raciais. Assim, esse material busca apoiar aqueles que querem incorporar novos aprendizados em suas práticas em sala de aula, promovendo uma educação antirracista junto a seus estudantes.



Letramento Racial: por quê e para quem?

O letramento racial torna-se essencial a partir do momento em que compreendemos que, como indivíduos, impactamos e somos impactados por todas as esferas sociais – afinal, não somos ilhas, mas vivemos em sociedade. Conviver em sociedade exige que tomemos consciência de como nossas atitudes podem ser positivas ou prejudiciais para o outro. Diante de um racismo intrínseco a tantas esferas sociais, somos inevitavelmente afetados por ele ou, em alguns casos, acabamos por reforçá-lo.

Por isso, compreender o letramento racial é tão importante: ele permite que todos os cidadãos reflitam sobre suas ações de forma crítica e inclusiva. No contexto educacional, essa reflexão nos leva a questionar, também, sobre o papel dos nossos estudantes: estão eles sofrendo ou praticando racismo? E nós, educadores, sabemos como lidar com isso no dia a dia ou preferimos ignorar toda e qualquer situação? Com base nessas indagações, o letramento racial é um recurso fundamental, capaz de enriquecer tanto as nossas práticas pessoais e sociais quanto as práticas educacionais, indo na contramão do racismo. Podemos dizer, então, que o letramento racial só se torna uma prática coletiva quando cada indivíduo toma consciência de que está contribuindo para combater o racismo – ou até mesmo reforçando-o. Podemos observar, assim, que a responsabilidade da pauta antirracista é coletiva. Logo, todos nós devemos ter participação nessa agenda.

Nessa lógica, um erro muito comum é pensar que o letramento racial e a pauta antirracista são responsabilidades apenas das pessoas negras, o que faz com que, muitas vezes, a sociedade use, de forma

equivocada, o conceito de “lugar de fala”. Precisamos entender que a questão central não é transferir responsabilidades, mas unir esforços na luta pela erradicação de problemas sociais, como o racismo. Se eu não sou diretamente afetado pelo racismo, em que medida estou me beneficiando dele?

Ainda não compreendeu? Permita-me ilustrar de forma mais detalhada esses conceitos:



Letramento Racial

Conscientização e ação crítica individual sobre questões de diversidade étnico-racial, que oferece ao indivíduo uma capacidade reflexiva e prática para atuar de forma antirracista no combate ao racismo.

Por que? Porque todos somos, de alguma forma, impactados pelo racismo, além de exercermos influência sobre ele, seja direta, seja indiretamente.

Para quem? Para todos os indivíduos, independentemente de sua origem étnico-racial.

Como colocar em prática?

Consciência Individual

É a habilidade de entender a si mesmo, reconhecendo suas próprias atitudes, pensamentos e ações. Trata-se de refletir sobre quem somos e sobre como interagimos com o mundo ao nosso redor.

Consciência Social

É a percepção das realidades sociais e das desigualdades que existem, como o preconceito e a discriminação. Vai além de reconhecer essas questões, envolvendo o compromisso de buscar mudanças para promover justiça e igualdade.

Consciência Histórica

É sobre compreender nossas origens e a trajetória das comunidades, especialmente das populações negras no Brasil. Inclui valorizar a memória coletiva, entender as lutas do passado e usá-las como aprendizado para evitar os mesmos erros no presente e no futuro.





Alguns conceitos e debates que precisamos saber

Movimento Negro Unificado (MNU)

O MNU é uma organização pioneira na luta pelos direitos do Povo Negro no Brasil. Foi fundado em 1978 e lançado publicamente em pleno regime militar. Esse movimento se tornou um importante marco histórico na luta contra a discriminação racial no país.

Na década de 70, a sociedade assistia a “eclodida novidade” de grupos populares diversos que surgiram na esfera pública, reivindicando seus direitos. Assim, “eles foram vistos, então, pelas suas linguagens, pelos lugares de onde se manifestaram, pelos valores que professavam, como indicadores da emergência de novas identidades coletivas” (Sader, 1988, p. 27).

i

Ao mencionar a importância do MNU, Gomes (2005) reforça que, desde a sua fundação, a expectativa do Movimento Negro é de construir um país que, de fato, apresente e crie condições dignas de vida e oportunidades iguais para toda a sociedade, especialmente para os grupos sociais e étnico-raciais discriminados.

O Movimento Negro Unificado (MNU), ao utilizar o termo *raça*, não o faz com base na crença em raças superiores e inferiores, mas “usam-no com uma nova interpretação, que se baseia na dimensão social e política do referido termo” (Gomes, 2005, p. 45).

Podemos considerar que o MNU é um dos mais importantes

movimentos sociais da atualidade, com uma longa trajetória de luta contra a desigualdade social no Brasil e em outros países. Historicamente, ele representa a organização de pessoas negras em resposta ao racismo e à exclusão. No âmbito social, o MNU também simboliza a riqueza das culturas negras, as relações sociais, as resistências, as artes, as instituições e os espaços de entretenimento criados e fortalecidos pela população negra.

Após a abolição, o movimento ganhou mais estrutura e organização, diversificando suas frentes de atuação e reivindicações. Atualmente, existem múltiplos grupos e vertentes que compõem essa luta, com pautas que vão desde o combate ao racismo estrutural até a exigência de políticas afirmativas que promovam igualdade de oportunidades para pessoas negras. Este é um movimento que segue reinventando sua força e relevância, conectando história e futuro em busca de justiça social.



Os Movimentos Indígenas

Os indígenas, desde o período da colonização, buscam, por meio de diversas formas de resistência, lutar pela sua sobrevivência coletiva e cultural. Assim como o Movimento Negro Unificado, os povos indígenas se fortaleceram, na década de 1970, por meio do Movimento Indígena.

De acordo com Munduruku (2012, p. 195), o Movimento Indígena surgiu, inicialmente, como uma reação dos povos originários à política de destruição promovida pelo governo militar, alinhada às demandas do modelo econômico da época, que priorizava o desenvolvimento

a qualquer custo. Nesse contexto, a luta indígena visava conquistar autonomia, autossuficiência e autogestão. Para que esse objetivo pudesse ser alcançado, tornou-se essencial o domínio das ferramentas do mundo ocidental, amplamente difundidas por meio da escola e das instituições religiosas, que atuavam como instrumentos ideológicos do Estado e estavam cada vez mais presentes nas comunidades indígenas do Brasil.

Cunha (2012) explica que, no final dos anos 1970, surgiram muitas organizações não governamentais para apoiar os povos indígenas. Já no início da década de 1980, foi criado, pela primeira vez, um movimento indígena de alcance nacional. Essa mobilização teve um impacto significativo na Constituição de 1988, que deixou de lado a ideia de assimilação dos indígenas e passou a reconhecer seus direitos originários, incluindo o direito histórico às terras que ocupavam antes da chegada dos colonizadores. Assim, as primeiras propostas de direitos indígenas na Constituição foram elaboradas principalmente pela União das Nações Indígenas (UNI), com o apoio de diversas organizações, como a Associação Brasileira de Antropologia (ABA), a Coordenação Nacional dos Geólogos (Conage), a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), o Conselho Indigenista Missionário (Cimi), o Centro Ecumênico de Documentação e Informação (Cedi), entre outras entidades que defendiam os direitos dos povos indígenas.

No Acampamento Terra Livre de 2005, os movimentos indígenas — compostos por diversas identidades e culturas — desempenharam um papel fundamental na criação da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB). Essa organização nacional surgiu diretamente das comunidades indígenas, reunindo entidades regionais com o propósito de fortalecer a união entre os povos, promover a conexão entre diferentes grupos e regiões, e defender os direitos indígenas diante de ameaças e desafios. A seguir, destacam-se seus principais objetivos:

- ◇ Promover mobilizações e a articulação permanente do Movimento Indígena, nas diferentes regiões e em nível nacional.
- ◇ Avaliar e incidir na construção e implementação de Políticas Públicas específicas e diferenciadas voltadas aos povos indígenas, nas distintas áreas de seu interesse: saúde, educação, terras, meio ambiente, legislação, sustentabilidade, direitos humanos e participação e controle social.
- ◇ Desenvolver um Programa de informação e comunicação sobre a realidade dos direitos indígenas, junto às bases do movimento indígena, o Estado e a opinião pública nacional e internacional.

Fonte: APIB (2025).

A APIB atua na mobilização para impedir violações aos direitos constitucionais dos povos indígenas, com foco especial nas questões relacionadas às terras indígenas. A remoção forçada dessas comunidades de seus territórios representa um desafio persistente, agravado pelas dinâmicas do sistema capitalista. A organização aponta que a Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI) tem demorado a efetivar a demarcação das terras indígenas afetadas. Além disso, destaca que a tentativa de resolver os conflitos por meio de conciliações administrativas frequentemente desrespeita os direitos fundamentais dos povos indígenas, assegurados pela Constituição.

Diante desse cenário, a APIB tem promovido articulações voltadas ao fortalecimento de redes de apoio, à ampliação da participação política e à resistência contra projetos que ameaçam os territórios indígenas.



Demarcar terras indígenas sempre foi visto como um atraso ao desenvolvimento econômico. Usa-se, nesse caso, o critério quantitativo, isto é, a insistência na tese de ser “muita terra para pouco índio”, o que é, no mínimo, estranho num país de latifúndio por excelência, onde também não são raras as fazendas maiores que alguns países europeus. Não custa nada lembrarmos que o Brasil possui uma estrutura fundiária extremamente concentrada, a maior que a história da humanidade já registrou (Vieira, 2007, p. 4).

Identidade Negra

Mesmo após anos de lutas intensas do Movimento Negro em prol dos direitos da população negra e do combate ao racismo, ainda há uma longa jornada para que conquistas sejam atingidas, especialmente em âmbitos educacionais, devido ao fato de a ideologia racial e o ideário do branqueamento ainda estarem muito intrínsecos na sociedade – sendo, inclusive, evidentes nos discursos e nas práticas dos próprios indivíduos negros, os quais, muitas vezes, estão alienados em seu processo de identidade.



A grande questão para essa dificuldade que os movimentos negros encontram – e terão de encontrar, talvez por muito tempo – não está na incapacidade de sua natureza discursiva ou organizacional, mas sim nos fundamentos da ideologia racial elaborados entre o final do século XIX e meados do século XX pela elite brasileira. Essa ideologia, caracterizada pelo ideário do branqueamento, roubou dos movimentos negros o ditado “a união faz a força”, na medida em que dividiu negros e mestiços e ao alienar o processo de identidade de ambos” (Munanga, 2022, p. 16).

Acerca de toda essa discussão, é importante traçarmos um olhar crítico segundo alguns pesquisadores. Para Lago (1996), a questão da identidade refere-se a “um ser que, no convívio com outros sujeitos, constrói a consciência da realidade física e social como também a consciência de si como sujeito, individualizando-se na medida em que se diferencia dos outros sujeitos” (p. 18).

Já o pesquisador Munanga (1994) discorre que a identidade está presente em todas as sociedades humanas. Através do seu sistema de valores, cada grupo humano sempre escolheu aspectos significativos da sua cultura para se definir em contraste com os demais. Desse modo, a autodefinição e a identidade, juntas, funcionam como “a

defesa da unidade do grupo, a proteção de território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos” (p. 177).

Por esses fatores, desenvolver uma “identidade negra positiva” (Gomes, 2005, p.43) em uma sociedade que, ao longo da história, ensina aos negros desde a infância que a aceitação está condicionada à negação de suas raízes, é um desafio enfrentado por esse grupo racial.

i

É necessário ressaltar que tomar consciência e perceber-se enquanto identidade negra não é uma tarefa simples. Afinal, “ser negro no Brasil não é bom, não é nada bom mesmo”
(Carine, 2023, p. 36).

Nessa lógica, segundo Gomes (2005), a escola assume uma responsabilidade social ao compreender a complexidade dessa identidade e respeitá-la, assim como as outras identidades que os sujeitos constroem ao longo do processo educacional. Trata-se, pois, de uma abordagem positiva e inclusiva que busca lidar, de maneira respeitosa e enriquecedora, com a diversidade de identidades presentes no ambiente escolar.

Colorismo

A hierarquia de cores no Brasil, conceituada de *colorismo*, é amplamente documentada, com gradações entre *branco*, *pardo* e *preto*, em que o pardo ocupa uma posição intermediária em termos de discriminação. O racismo sofrido por pardos é real, mas muitas vezes menos explícito ou violento. O que se observa, nessa perspectiva, é que o preto sofre mais racismo, reforçando a ideia de uma escala de cores racial que define diferentes graus de opressão. Trazemos à baila alguns pesquisadores que tratam da temática do colorismo.

Segundo Silva (2017), o colorismo é uma forma de discriminação que não se restringe à raça, mas abrange as diferentes tonalidades de pele. Indivíduos com pele mais escura são mais segregados e afetados, o que reforça uma hierarquia social baseada na cor da pele. Essa inferioridade, atribuída às pessoas negras, foi construída e consolidada ao longo dos séculos, perpetuada por teorias racistas. Embora essas teorias já tenham sido refutadas, suas consequências ainda persistem, uma vez que a sociedade continua impregnada por esses estigmas.

O colorismo, portanto, atua como um mecanismo de exclusão seletiva, em que pessoas negras com traços físicos mais próximos ao padrão europeu são toleradas ou aceitas em espaços sociais dominados por brancos. No entanto, essa aceitação é limitada, e esses indivíduos não alcançam o mesmo nível de *status* e privilégio concedido à branquitude. Nesse sentido, é como se existisse “um sistema de favores, no qual a branquitude permite a presença de sujeitos negros com identificação maior de traços físicos mais próximos do europeu, mas não os eleva ao mesmo patamar dos brancos” (Silva, 2017, p. 13).

Tornar-se negro: como o colorismo impacta diretamente a identidade negra?

Neusa Santos Souza (2021) nos fornece uma reflexão profunda sobre o impacto do racismo na construção da identidade negra e o processo de alienação que ele gera. Souza (2021) afirma que, historicamente, o negro buscou se aproximar do ideal branco como meio de ascender socialmente, o que implicava abandonar sua identidade negra. Essa dinâmica é marcada pela “violência racista” (p. 19), a qual age fundamentalmente para destruir a identidade do sujeito negro, criando uma pressão para que ele rejeite sua negritude.

A relação entre corpo e identidade é central nesse processo, como observado pela pesquisadora citada anteriormente. Para ela, o sujeito negro, ao rejeitar sua cor, acaba repudiando também o próprio corpo, o que evidencia o impacto psicológico do



racismo. Nesse cenário, a identidade de um indivíduo está fortemente vinculada à maneira com que ele se relaciona com o próprio corpo, e a dissociação dessa percepção ocorre na tentativa de escapar-se da identidade negra, criando, assim, um “ponto cego” no pensamento, isto é, uma barreira psíquica que tenta apagar os traços da negritude (Souza, 2021, p. 36).

A descoberta do *ser negro* vai além do reconhecimento superficial, sendo uma condição que se constrói com o tempo (Souza, 2021, p. 41). Logo, “ser negro é tornar-se negro” (Souza, 2021, p. 110), um processo que envolve tanto a aceitação da própria identidade quanto a luta contra a pressão para se adequar ao padrão branco. Esse processo de “tornar-se negro” é, portanto, um esforço contínuo e difícil, especialmente quando confrontado com o desejo impossível de atender às expectativas de branquitude impostas pela sociedade.

Reforçando o pensamento de Souza (2021), Gomes (2003) afirma que, assim como ocorre com outras formas de identidade, a identidade negra se desenvolve gradualmente, sendo moldada por diversas influências e experiências ao longo da vida. Esse processo, geralmente, tem início nas primeiras interações pessoais, no ambiente familiar, em que o indivíduo começa a construir sua percepção de mundo. Com o tempo, essas vivências se expandem para outros contextos.

Podemos entender, então, que a identidade negra não é apenas um aspecto individual, mas “uma construção social, histórica, cultural e plural” (Gomes, 2003, p. 171). Ela é formada tanto pela maneira como os negros se enxergam quanto pela forma como são percebidos pelos outros. Contudo, “construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros” (Gomes, 2003, p. 171).

Afinal, o que é ser negro?

De acordo com o IBGE, a população negra compreende indivíduos que se autodeclaram pretos ou pardos. A classificação do IBGE divide a população em cinco categorias de cores: branca, preta, parda, amarela e indígena.

No âmbito legal, o Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010) também reconhece como negras as pessoas que se identificam como pretas ou pardas, considerando ainda características físicas que reforçam essa autodeclaração, como tonalidade da pele, formato do nariz, contorno dos lábios, além da textura e cor dos cabelos.

Nos contextos social e racial, os fenótipos têm grande importância, pois frequentemente são utilizados como marcadores de identidade e de pertencimento a determinados grupos. Características físicas visíveis, como tom de pele e textura do cabelo, são comumente associadas à raça ou à etnia.

Embora os fenótipos sejam baseados em aspectos biológicos, é importante reconhecer que o significado atribuído a essas características é construído socialmente. Assim, as interpretações sobre o que é “negro”, “branco”, “indígena” ou pertencente a qualquer outro grupo racial variam amplamente entre diferentes contextos históricos, culturais e geográficos.

Ou seja, quando nos referimos à raça, estamos condicionando os fenótipos e as características pessoas, mas, quando falamos em etnia, levamos em consideração também a construção cultural dos indivíduos.

Mas, e então... o correto é falar preto ou negro?

Antecipando a resposta a esta pergunta, os dois termos estão corretos, mas têm significados diferentes. Como já vimos, quando o

IBGE menciona o termo “negro”, este está se referindo à soma de pessoas que se identificam como pretas e pardas. Esse termo é usado tanto em políticas públicas quanto em estudos demográficos, como uma categoria que une esses dois grupos. Ou seja, uma pessoa negra pode ser classificada como preta ou parda, dependendo da cor da pele. Por isso, há uma conexão direta entre como as pessoas se identificam racialmente e o colorismo.

A obra *Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão*, de Nilma Lino Gomes (2005), analisa as complexas relações raciais no Brasil, abordando os principais conceitos que sustentam o debate racial, como veremos abaixo, de maneira mais didática.

Identidade Negra:

- ◇ consiste em uma construção social, histórica e cultural, formada no diálogo entre o indivíduo e a sociedade;
- ◇ reflete dimensões pessoais e sociais que interagem no contexto de desigualdade racial;
- ◇ representa uma consciência de pertencimento a um grupo étnico/racial, em resposta à exclusão e racismo histórico;
- ◇ é um processo contínuo, que se desenvolve na família, na escola e nos espaços sociais;
- ◇ criar uma identidade positiva em uma sociedade que historicamente marginaliza negros é um de seus desafios.

Raça:

- ◇ embora rejeitado biologicamente, o termo é ressignificado politicamente para expressar as discriminações e desigualdades que negros enfrentam no Brasil;
- ◇ a aparência física, como cor da pele e tipo de cabelo, é frequentemente usada como critério de exclusão social;
- ◇ o termo reflete a dimensão cultural e política, enfatizando o impacto do racismo no cotidiano.

Etnia:

- ◇ refere-se à identidade baseada em origens compartilhadas, associado à cultura, à língua e às tradições;
- ◇ consiste em uma construção social e cultural, resultante de processos históricos e políticos;
- ◇ ao contrário do conceito de raça, a etnia destaca a diversidade, sem hierarquizar grupos, buscando compreender as diferenças de forma inclusiva.

Após discutirmos brevemente sobre esses conceitos, presentes na obra de Gomes (2005), é chegado o momento de entendermos um pouco mais sobre o *racismo* e suas variadas classificações.

Racismo

Para Araújo (2015), “o racismo se configura como uma forma de os grupos dominantes manterem privilégios historicamente adquiridos em detrimento dos direitos dos grupos estigmatizados, oprimidos e marginalizados na sociedade brasileira desde a formação do país” (p. 465).

i

Em outras palavras, o racismo pode ser conceituado como “uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertencem” (Almeida, 2019, p. 32).

Porém, mesmo sabendo que o termo *raça*, em seu sentido biológico, tenha sido extinto, sua conceituação persiste nas formas culturais e norteia o cotidiano da sociedade e das relações raciais, resultante da biologização de um conjunto de indivíduos pertencentes a uma mesma categoria social. Portanto, evidenciamos que “o problema fundamental não está na raça, que é uma classificação pseudocientífica rejeitada pelos próprios cientistas da área biológica. O nó do problema está no racismo que hierarquiza, desumaniza e justifica a discriminação existente” (Munanga, 2022, p. 121).

Entendendo que o racismo está enraizado em uma estrutura ampla e complexa, ele acaba se ramificando em diversas formas. De maneira mais prática, podemos dizer que o racismo sempre encontra jeitos novos de se adaptar e de se disfarçar. Os conceitos a seguir mostram o quanto ele está presente no nosso dia a dia, muitas vezes de forma sutil, escondido na maneira como falamos ou como percebemos o outro.



Racismo estrutural

É uma construção histórica e política que cria condições sociais cujos grupos racialmente marcados são sistematicamente discriminados. Ele vai além de atitudes individuais, estando profundamente enraizado nas estruturas e nas instituições que mantêm e que reproduzem desigualdades raciais no Brasil, afetando relações sociais, culturais, econômicas e políticas. Ainda que a punição de atos racistas seja importante, ela não é suficiente para desmontar a engrenagem social que perpetua as desigualdades.



Racismo institucional

No racismo institucional, têm-se regras e padrões baseados na discriminação racial, garantindo que determinado grupo racial dominante continue no poder. Ou seja, brancos continuam ocupando a maioria dos cargos de poder, como o legislativo, o judiciário, as reitorias de universidades, além de acontecer em empresas privadas, como cargos de liderança (diretorias e conselhos). Esse domínio acontece de um único lado, porque existem regras ou práticas que dificultam a ascensão de negros e que, no fim das contas, tudo isso acaba tornando “normal” o controle por parte desse grupo.



Racismo epistêmico

O termo se refere à destruição sistemática do conhecimento produzido pelos grupos étnico-raciais marginalizados, especialmente a desvalorização e o apagamento cultural das contribuições indígenas e africanas. Esse epistemicídio pode ser visto em campos tão diversos quanto a academia, já que teorias e conhecimentos produzidos por esses grupos são muitas vezes marginalizados ou considerados menos legítimos. Por exemplo, ao pensar em uma grande descoberta científica ou acadêmica, muitas vezes a primeira imagem que vem à mente é a de um homem branco, enquanto raramente se imagina uma pessoa negra ou indígena como protagonista dessa genialidade.



Racismo ambiental

O termo diz respeito ao tratamento desigual em relação aos impactos ambientais, afetando de forma desproporcional populações marginalizadas. Isso ocorre quando comunidades, especialmente negras, indígenas, ciganas e quilombolas, vivem próximas a áreas de risco e não recebem a mesma prioridade que bairros nobres na gestão de desastres naturais ou na infraestrutura preventiva. Esses territórios enfrentam, além da ausência de políticas governamentais efetivas para mitigar os danos ambientais, a falta de saneamento básico e condições adequadas para a sobrevivência. Enquanto isso, bairros predominantemente brancos desfrutam de melhores estruturas e investimentos para evitar esses problemas.





Racismo algorítmico

De acordo com Silva (2022), o racismo algorítmico é fruto de práticas digitais discriminatórias que, muitas vezes, têm como base a lógica da supremacia branca. Esse fenômeno é amplificado por manifestações racistas antinegritude on-line, que não apenas refletem a realidade brasileira, mas também fazem parte de um problema global, frequentemente conectado à formação estratégica de grupos de ódio. Os ataques racistas, organizados como desinformação on-line, encontram suporte na cultura e na oferta de imagens veiculadas pelas mídias hegemônicas, reforçando narrativas discriminatórias. Além disso, a estrutura técnico-algorítmica desempenha um papel duplo nesse contexto. Por um lado, facilita a manifestação de práticas racistas, permitindo que discursos de ódio e discriminação se espalhem rapidamente. Por outro, as próprias manifestações de racismo se tornam fonte e conteúdo para a estrutura técnica, retroalimentando os algoritmos que perpetuam essas dinâmicas discriminatórias. Assim, o racismo algorítmico não apenas reflete, mas também reforça as desigualdades estruturais existentes, destacando a necessidade de uma análise crítica sobre os impactos das tecnologias digitais na reprodução de discriminações sociais.



Silva (2022) apresenta ainda algumas agressões e como são manifestadas pelos algoritmos, conforme apresentado abaixo.

Quadro 1 – Apresentação das microagressões e das manifestações no racismo algorítmico

Microagressões	Manifestações algorítmicas
Microinsultos	Plataforma permite entregar anúncios sobre crime especificamente a afro-americanos;
	Aplicativo de “embelezamento” ou “envelhecimento” de selfies embranquece rostos de usuários;
	Análise facial de emoções associa categorias negativas a pessoas negras.
Microinvalidações	Recomendação de conteúdo escondendo manifestações;
	Sistemas de reconhecimento facial não encontram faces de pessoas negras;
	Visão computacional etiqueta incorretamente imagens de mulheres negras;
	Mecanismos de busca de imagens mostram apenas pessoas não brancas quando o qualificador racial é incluído na pesquisa.

Fonte: Racismo Algorítmico: mídia, inteligência artificial e discriminação nas redes digitais (Silva, 2022).





Racismo recreativo

Quando o humor é utilizado para camuflar atitudes racistas, fazendo com que pareçam inofensivas. Quando as agressões são envolvidas em humor, elas se tornam mais aceitáveis e menos sujeitas à crítica imediata. É assim que o racismo recreativo acontece. Isso torna uma cultura discriminatória, já que, mesmo estando consciente da ofensa contra a pessoa negra, acaba por participar ativamente da sua reprodução por meio do riso e da convivência. Embora aparente ser leve e inofensivo, há uma legitimação de estruturas racistas, mantendo intactas as hierarquias sociais que beneficiam a população branca e que excluem sistematicamente grupos minoritários, reforçando, assim, a teoria de racismo sem racistas. O riso funciona como uma ferramenta de validação social, minimizando a gravidade da discriminação e do racismo, reforçando o racismo estrutural, uma vez que “os estereótipos raciais negativos presentes em piadas e brincadeiras racistas são os mesmos que motivam práticas discriminatórias contra minorias raciais em outros contextos” (Moreira, 2019, p. 23).





Racismo religioso

Este pode ser conceituado como a perseguição, demonização e ataques direcionados às religiões de matriz africana, ameríndia e seus praticantes, cujo cerne está associado ao pertencimento desses indivíduos a um grupo étnico-racial específico, resultando em uma grave violação à dignidade humana dessa coletividade. Para além de se configurar como uma expressão de racismo, a demonização das religiões de matriz africana e ameríndia também opera como uma forma de controle social que visa aniquilar e silenciar tais práticas espirituais. Esse processo sustenta e privilegia a hegemonia da fé colonizadora, promovendo o apagamento de histórias, a opressão de corpos e a perpetuação de estruturas de exploração que lucram com a submissão e a marginalização desses grupos. Destacamos que os “ataques as religiões de matriz africana não afetam única e exclusivamente a questão religiosa, mas se ligam diretamente aos preconceitos ao negro e tudo que a ele pertence” (Sangenis; Costa, 2021, p. 1525).



Racismo ou intolerância religiosa



O ponto central é a ideia de que a discriminação contra essas religiões não se limita à intolerância religiosa, mas é, na verdade, uma manifestação de racismo religioso. Essa noção vai além do preconceito ou da rejeição baseada em crenças, pois está profundamente enraizada no racismo epistêmico, que desvaloriza sistemas de conhecimento, práticas e espiritualidades que não seguem o modelo eurocêntrico. A intolerância religiosa, enquanto conceito, aborda o preconceito e a rejeição a diferentes sistemas de crenças, mas não captura as dinâmicas raciais subjacentes à discriminação contra as religiões afro-brasileiras. Assim, no caso das religiões afro-brasileiras, isso significa que suas práticas, mitologias e modos de culto são vistos como “inferiores” ou “ilegítimos” por não se encaixarem nos padrões ocidentais de religiosidade (Oliveira, 2017).

Por isso, penso que a expressão **“intolerância religiosa”** não é suficiente para entender o que acontece com as comunidades que vivem as religiões de matrizes africanas, pois não é apenas o caráter religioso que é recusado efetivamente nos ataques aos nossos templos e irmãos/os que vivem essas religiões. É exatamente esse modo de vida negro, que, mesmo que seja vivenciado por pessoas não negras, que se ataca. Não se trata de uma intolerância no sentido de uma recusa a tolerar a diferença marcada pela inferioridade ou discordância, como podem pensar algumas pessoas. O que está em jogo é exatamente um desrespeito em relação a uma maneira africana de viver” (Flor do Nascimento, 2016, p. 15).

Racismo reverso: tudo que você precisa saber

A ideia de “racismo reverso”, implicitamente mencionada, baseia-se na crença de que pessoas brancas poderiam sofrer racismo de maneira similar às pessoas negras e outros grupos racializados. No entanto, o racismo, do ponto de vista sociológico e histórico, não se refere apenas a preconceitos individuais, mas a um sistema de poder que opera a partir de relações desiguais de poder, cujos grupos racializados são historicamente marginalizados e desprovidos de privilégios sociais, econômicos e políticos.

Assim, o racismo contra pessoas brancas, ou “racismo reverso”, é um equívoco conceitual. O racismo é uma estrutura de dominação que beneficia pessoas brancas e que marginaliza pessoas não brancas. É importante destacar que um indivíduo branco jamais sofrerá racismo racial no sentido estrutural e histórico, uma vez que ele envolve a manutenção de privilégios sociais e o controle de recursos e poder, aspectos que historicamente favorecem esse grupo. Martins (2022) afirma que indivíduos pertencentes a grupos raciais minoritários podem ter atitudes preconceituosas ou discriminar, porém não possuem o poder de criar ou manter desvantagens sociais significativas para os grupos majoritários, seja de forma direta ou indireta.



Martins (2022) pontua ainda que a ideia de “racismo reverso” surge como uma estratégia utilizada por indivíduos brancos para invalidar políticas de promoção da igualdade racial, alegando que essas ações seriam uma forma de discriminação contra eles. No entanto, essa narrativa ignora o fato de que este problema está vinculado a estruturas históricas e sociais de poder que favorecem os brancos e que, portanto, minorias raciais não têm a capacidade de impor desvantagens significativas a grupos majoritários. O uso do termo “reverso” pressupõe, de forma equivocada, que existe uma forma “correta” de racismo, desconsiderando que o racismo estrutural afeta exclusivamente as minorias.

Para entender a inexistência do racismo reverso, é essencial compreender alguns outros termos relacionados ao tema:



Darwinismo social

Teoria sociológica e política desenvolvida no final do século XIX, a qual postulava que, assim como na natureza, as sociedades humanas e os indivíduos estariam sujeitos à “seleção dos mais aptos”, sugerindo que certos grupos ou indivíduos seriam naturalmente superiores a outros. Conforme aponta Bolsanello (1996), diferentes áreas do conhecimento buscaram medir a inteligência de grupos raciais por meio de testes, estabelecendo uma hierarquização das raças com base em características físicas externas. Sob uma perspectiva eugênica e racista, esses intelectuais associaram o processo de branqueamento à miscigenação no Brasil, vinculando-o à noção de democracia social, na qual o clareamento da pele era valorizado. Nesse cenário, a cor da pele passou a definir uma hierarquia racial, cujas pessoas brancas eram consideradas superiores a todos os outros grupos. Em resumo, acreditava-se que pessoas negras eram inferiores devido à cor de sua pele e à sua genética. Essa concepção foi amplamente defendida na época por professores das primeiras faculdades de medicina, assim como por políticos e sociólogos. Tratava-se, essencialmente, de um racismo que se apresentava sob o disfarce de ciência.

Eugenia

Foi um movimento que surgiu com o objetivo de melhorar geneticamente a humanidade por meio do controle da reprodução. Baseava-se na ideia de que as características físicas e mentais eram determinadas pela herança genética. Esse conceito incentivava a seleção de “melhores” indivíduos para reprodução, buscando evitar aqueles considerados “indesejáveis”. No Brasil, durante o início do século XX,



essas ideias se mesclaram com práticas de saneamento e higiene, sob a crença de que condições de vida melhores poderiam também influenciar o aperfeiçoamento das futuras gerações. Esse movimento sustentava a ideia de que os seres humanos seriam naturalmente desiguais e possuíam aptidões inatas. Por essa razão, defendia-se que as desigualdades sociais não deveriam ser combatidas, pois se acreditava que algumas pessoas nasceram para o sucesso, enquanto outras estariam destinadas ao fracasso. Nesse contexto, os indivíduos considerados inferiores ou menos aptos eram vistos como indesejáveis e, portanto, deveriam ser eliminados ou impedidos de se reproduzir. Em outras palavras, defendia-se a sua aniquilação como forma de “purificar” ou “melhorar” a sociedade.

Higienismo

O higienismo, por sua vez, era uma proposta de saúde pública focada na prevenção de doenças e na melhoria das condições sanitárias, especialmente em áreas urbanas e rurais. No Brasil, durante a Primeira República, esse conceito foi integrado ao discurso de modernização e desenvolvimento do país. Este era visto como uma maneira de “educar” e transformar a população, frequentemente relacionado às políticas de saneamento e controle social.

Além disso, foi utilizado por intelectuais como forma de justificar intervenções urbanísticas e sociais, com impacto direto nas populações mais pobres. Esse movimento muitas vezes caminhou lado a lado com a eugenia, compartilhando a visão de que saúde pública e melhoria genética estavam interligadas. Desse modo, os negros e outros grupos racializados marginalizados eram frequentemente responsabilizados pela disseminação de doenças, sob a alegação de que seriam “naturalmente” mais



vulneráveis tanto geneticamente quanto imunologicamente. Consequentemente, defendia-se que essas populações fossem segregadas das áreas urbanas, sob o argumento de promover a melhoria da saúde pública.

Branqueamento

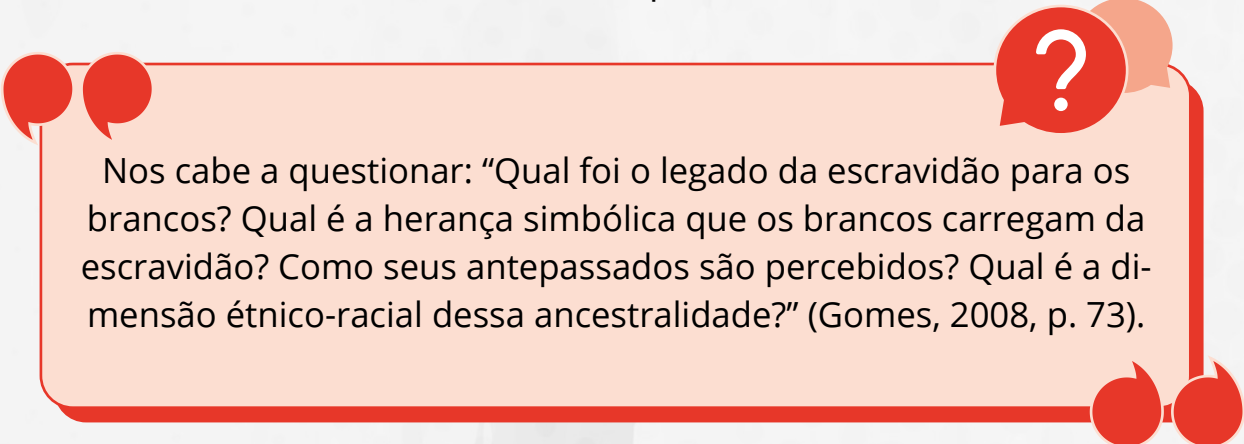
O branqueamento foi uma política explícita e implícita promovida pela elite branca brasileira no final do século XIX e no início do século XX, com o objetivo de reduzir a população negra e miscigenar o país para “embranquecê-lo” ao longo do tempo. A ideia, portanto, era baseada na crença de que a “superioridade branca” seria alcançada pela miscigenação, levando ao desaparecimento progressivo dos traços raciais negros e indígenas na população brasileira. O branco, assim, era considerado o modelo ideal para uma sociedade em desenvolvimento, e o objetivo do branqueamento era alinhar todos os indivíduos a esse “ideal”. Isso significava que as pessoas deveriam pensar, agir, comportar-se e adotar práticas culturais associadas ao padrão branco, além de buscar, sempre que possível, aproximar sua aparência física desse modelo.

i

Ao adentrar às instituições e universidades, por exemplo, percebe-se um mundo branco. Como estratégia de sobrevivência, estudantes negros abraçam essas imposições brancas e passam a negar suas origens e identidades. Vale lembrar que as barreiras a serem transpostas por jovens negros e indígenas iniciam antes mesmo de eles adentrarem a esses espaços acadêmicos, devido às grandes assimetrias em “chegar” e “permanecer” nesses sistemas educacionais desde os tempos escravistas.

Branquitude

É o reconhecimento de que ser branco traz privilégios em uma sociedade na qual o racismo estrutural coloca os brancos em uma posição de vantagem em relação aos demais grupos raciais. Carine (2023) ressalta que o termo branquitude não se refere à “singularidade individual”. Trata-se, pois, de uma categoria social que se refere a lugares nos quais as vantagens simbólicas, subjetivas e materiais podem ser conquistadas por brancos em locais onde o racismo é estrutural, como o Brasil. Portanto, a educação antirracista, nesse contexto, deve não só abordar as desigualdades enfrentadas por grupos racializados, mas também incentivar a reflexão crítica sobre os privilégios associados à branquitude, para que esses mecanismos de exclusão e privilégio possam ser devidamente desconstruídos. Nesse contexto, a população branca continua a se beneficiar, tanto direta quanto simbolicamente, de uma hierarquia racial construída e mantida desde o período escravocrata.



Nos cabe a questionar: “Qual foi o legado da escravidão para os brancos? Qual é a herança simbólica que os brancos carregam da escravidão? Como seus antepassados são percebidos? Qual é a dimensão étnico-racial dessa ancestralidade?” (Gomes, 2008, p. 73).

Educação Antirracista

Acerca deste conceito, Ribeiro (2019) enfatiza que o compromisso com o antirracismo transcende as fronteiras individuais, manifestando-se como uma imperativa batalha coletiva, dada a sua urgência que permeia as diversas esferas sociais. Ao explorar o potencial contributivo de cada indivíduo para a promoção de uma educação antirracista, a pesquisadora sublinha a primordialidade do “autoquestionamento” como medida inaugural para barrar a perpetuação dos

privilégios de alguns e a opressão dos outros. Nesse contexto, o ato de autoquestionar-se configura-se como uma reflexão profunda sobre a própria posição e como um questionamento crítico dos pressupostos que se apresentam como “naturais”.

A educação antirracista engloba a implementação de estratégias que demandam uma *práxis* consciente e reflexiva, estando orientada para a oposição ativa às expressões de racismo em variados cenários, abrangendo tanto o âmbito educacional quanto o profissional. Nessa perspectiva, o antirracismo não deve ser exclusivamente conduzido por autores que experienciam diretamente a marginalização racial, como indivíduos negros e indígenas, mas deve ser concebido como uma questão que concerne a toda a sociedade.

Dessa forma, considerando tratar-se de uma questão de caráter coletivo, é importante que haja um movimento de conscientização mediante ao exercício do “autoquestionamento”, o qual engloba a reflexão sobre o impacto do racismo em nossas vivências cotidianas. Ao ponderar sobre como o racismo não nos afeta diretamente, surge a necessidade de indagar de que maneira tal circunstância nos confere privilégios na estrutura social. A luta antirracista, logo, deve desempenhar um papel de conscientização em relação à branquitude, destacando as repercussões do racismo estrutural na sociedade, decorrentes do privilégio branco.

A circular icon with a white lowercase letter 'i' on a dark green background, indicating an information or note section.

Quando analisamos a questão do racismo voltada ao âmbito escolar, a luta por uma educação antirracista só se torna plena quando relacionada à realidade dos educandos, fazendo-os questionar o mundo que o cerca – permitindo a verdadeira *práxis* como a “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressores-oprimidos” (Freire, 2013, p. 42).



O apagamento das culturas afro-brasileiras, africanas e indígenas dos currículos escolares

A cultura consiste, sobretudo, em um campo de luta, em que diferentes grupos e interesses se confrontam e se afirmam. Nesse contexto, a relação entre cultura e currículo é estreita, pois o currículo é moldado pelas dinâmicas culturais dominantes e reflete as ideologias e valores predominantes na sociedade (Paraiso, 2023). “Afinal o currículo não apenas transmite e reproduz a cultura produzida em outros espaços; ele é parte integrante do processo de criação de sentidos e significados e, portanto, de produção cultural” (Paraiso, 2023, p. 63). Seguindo a mesma linha teórica, Apple (2002) ressalta que a educação e a cultura estão interligadas à política, pois o currículo não é neutro, mas sim influenciado por tradições seletivas e tensionado por conflitos políticos e econômicos.

Nos currículos educacionais, assim como na estrutura social, tem-se observado a marginalização da população negra e indígena desde os tempos da escravização, relegando esse grupo a uma posição de invisibilidade. Suas culturas frequentemente não recebem o destaque devido nos currículos, como se suas comunidades não tivessem contribuições a serem integradas ao ambiente escolar. Precisamos, aqui, fazer uma indagação:

Qual é o motivo pelo qual determinadas culturas são incorporadas ao currículo enquanto outras são excluídas? Onde estão as culturas indígenas e as culturas afro-brasileiras e africanas no currículo escolar?



Candau (2008) afirma que não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa. Vemos, portanto, uma relação intrínseca entre a cultura e a escola, o que implica que o currículo também faça parte dessa interdependência. Logo, as interações culturais não são simplesmente harmoniosas; pelo contrário, são moldadas pela história e, conseqüentemente, influenciadas por dinâmicas de poder. Essas dinâmicas, frequentemente, resultam em relações hierárquicas, em que grupos são discriminados, sujeitos a preconceitos e excluídos do currículo. Candau (2008) conceitua essa invisibilidade como um “daltonismo cultural”, fortemente integrado à realidade escolar, em que esse fenômeno “tende a não reconhecer as diferenças étnicas, de gênero, de diversas origens regionais e comunitárias ou a não as colocar em evidência na sala de aula” (p. 27).

Ao trazermos uma discussão sobre currículo, é essencial considerarmos como um conceito que não é construído com imparcialidade, mas social e culturalmente definido, com um conjunto de atividades intencionalmente desenvolvidas para o processo formativo. É devido a essa compreensão que a relação do currículo com uma cultura negada e silenciada, como a do negro, ainda inspira muitos estudos sobre o tratamento das questões raciais e

diversidade étnico- raciais na perspectiva da descolonização curricular.

Há a necessidade de pensarmos o currículo a partir de questionamentos voltados ao apontamento do que adotamos como conteúdo e o que é deixado de lado nos currículos, e se esses conteúdos que regulam os aspectos estruturadores possuem o mesmo valor para todos. A partir disso, promover uma crítica que valorize a subjetividade do sujeito e que reconheça as identidades dos estudantes tem um papel fundamental na construção do currículo.

O currículo escolar é mais do que um simples conjunto de conteúdos: ele é um reflexo direto das dinâmicas culturais, sociais e políticas de uma sociedade. Ao ser construído, são incorporados valores, tradições e interesses que nem sempre representam todos os grupos de maneira equitativa. A relação entre currículo e cultura revela como determinados grupos, como indígenas e afro-brasileiros, têm suas histórias e contribuições marginalizadas, perpetuando uma invisibilidade histórica que reforça desigualdades.

Esse fenômeno não é apenas uma questão de negligência, mas de decisões políticas e culturais que priorizam certos conteúdos enquanto deixam outros de lado. O conceito de “daltonismo cultural” evidencia como diferenças étnicas, regionais e de gênero muitas vezes não são reconhecidas ou valorizadas no ambiente escolar, resultando em um currículo que exclui e hierarquiza. Apesar da existência de leis antirracistas que visam inserir a história



e a cultura afro-brasileira nos currículos, o desafio de descolonizar a educação persiste.

Transformar essa realidade exige uma abordagem crítica, na qual educadores devem questionar o que está sendo ensinado, quem está representado e como as identidades dos estudantes podem enriquecer o processo de aprendizagem. Essa mudança só é possível quando se reconhece que o currículo não é neutro e que sua construção carrega um histórico de poder e exclusão que precisa ser confrontado e transformado.





O não dito da Colonização do Brasil: a urgência da narrativa indígena

A representação dos povos indígenas, desde o período do chamado “descobrimento”, é claramente simplificada e estereotipada. Essa construção é perpetuada pela historiografia tradicional, que frequentemente negligencia a diversidade dessas culturas, e pelos livros didáticos, que reproduzem visões limitadas e imprecisas, alimentando preconceitos e disseminando informações pouco precisas sobre esse período da história brasileira. Essa narrativa é contada sem a presença de vozes indígenas, ecoando apenas os sons e as vozes colonizadoras. A história da colonização se assemelha a uma orquestra, composta por poucas entonações, em que se propaga um grito homogeneizador e único, ornamentado para sustentar o ato de reduzir indivíduos a “coisa alguma”.

A linha tênue entre perpetuar esses gritos colonizadores e narrar a colonização a partir de uma história única é frágil e difícil de se transpor. Por muito tempo, essa foi a única história que nos foi permitida conhecer na escola, a única validada pelos livros didáticos. No entanto, questionar o mundo com a finalidade de modificá-lo é, sobretudo, questionar as narrativas em torno dos eventos históricos, para que possamos contribuir com nosso presente e acumular possibilidades de reconstrução futuras baseadas na criticidade, na ação e na reparação histórica.

Nesse cenário, os colonizadores europeus, que acreditavam ter chegado à Índia quando chegaram às Américas, primeiro usaram o termo “índios” para nomear os povos que ali habitavam – ou seja, esse nome deriva de um erro histórico e geográfico. Mesmo após modificarem o nome da nova terra *descoberta*, os colonizadores não fize-



ram questão de modificar também o termo atribuído àquela população. Antônio Bispo dos Santos (2015) reforça que, ao atribuir o termo “índios”, os colonos o fizeram com intencionalidade, ao se referirem a todos os povos indígenas de forma generalizada estavam tentando desmantelar suas identidades culturais e individuais. Esse processo tinha como objetivo desumanizar e reduzir esses povos a uma categoria simplificada, impedindo o reconhecimento de sua rica diversidade e identidade própria. O pesquisador exemplifica essa ação como um adestramento, “pois sempre que se quer adestrar um animal a primeira coisa que se muda é o seu nome” (p. 27).

Ao designar a data de 22 de abril de 1500 como o *descobrimento* do Brasil, perpetua-se a crença de que antes desse evento não existiam povos dignos de consideração, não havia elementos significativos a serem reconhecidos como emancipatórios e tampouco existiam manifestações culturais.

A catequização e a exploração dos povos indígenas marcaram o início do processo de colonização no Brasil, contribuindo para o apagamento cultural e a marginalização dessas culturas. Esse apagamento é reforçado por dois conceitos interligados:

Etnocentrismo: refere-se à prática de privilegiar uma cultura como modelo universal, desvalorizando outras culturas consideradas “diferentes” ou inferiores.

Eurocentrismo: uma forma específica de etnocentrismo, posiciona a Europa como o centro da civilização, considerando outras culturas como inferiores ou “selvagens”, especialmente no contexto do colonialismo europeu.



No período colonial, essa visão eurocêntrica justificou o apagamento das histórias e culturas dos povos originários e africanos escravizados, forçando-os a adotar modelos sociais alheios às suas tradições. Segundo Quijano (2005), essa conexão entre o etnocentrismo e a classificação racial fundamentou a crença europeia na superioridade natural de sua raça e cultura, relegando os povos colonizados à condição de raças inferiores.

Munanga (2004) defende que essa hierarquização racial foi usada para justificar a discriminação, já que o racismo se ancora na ideia de que traços culturais, religiosos e linguísticos de outros grupos eram naturalmente inferiores. Essa lógica consolidou a dominação e a marginalização das culturas indígenas e africanas no processo de colonização.

A resistência manifestou-se também por meio dos povos indígenas, que, desde o período do *descobrimento*, têm lutado por suas terras e pelo direito de praticar suas culturas e crenças. Não devemos romantizar o contexto da “resistência”, mas reconhecer a firmeza dos povos indígenas em não se submeterem nem se calarem diante da autoridade dos colonizadores. Assim, “os povos indígenas, cada qual à sua maneira e estratégia, empreenderam uma resistência qualificada, de modo que ‘novas sociedades e novos tipos de sociedade’, surgiram nesse contexto de conquista colonial” (Amado, 2019, p. 704).

Portanto, para que os indígenas tivessem seus direitos e culturas reconhecidos, foi necessário engajar-se em lutas e resistências, mesmo quando se encontravam em desvantagem. O objetivo dos colonizadores sempre foi a eliminação da identidade do outro para facilitar sua dominação. Aos indígenas e negros, tentaram – e ainda tentam – expropriar suas terras, onde cultivaram suas crenças, vivências e descendências.



Assim, a luta pela demarcação das terras, especialmente em terras indígenas, ainda precisa ser sustentada pela resistência e pela luta desses povos, que agora enfrentam novos protagonistas: em vez de lutarem contra os colonizadores portugueses, enfrentam o Estado brasileiro.

Kayapó (2023) afirma que o protagonismo dos povos indígenas revela que a história hegemônica tentou silenciá-los, mas que, na verdade, esses povos são incansáveis em suas ações. Eles formam confederações, desenvolvem conhecimentos, tecnologias e estratégias de produção, além de administrarem estilos de vida específicos, que nem sempre são positivamente avaliados pela sociedade circundante, mas que os tornam agentes de resistência.





A desconstrução de estereótipos sobre os povos indígenas

Não é difícil percebermos que a imagem e a representação dos povos indígenas no Brasil ainda são influenciadas por estereótipos antigos e desatualizados, como a ideia de que todos os indígenas vivem em ocas ou fazem “dança da chuva”. Esses conceitos têm origem nos relatos de colonizadores e de viajantes portugueses durante o período de colonização, que ajudaram a criar uma visão limitada e folclorizada da identidade indígena. Infelizmente, essas representações continuam presentes até hoje, sendo repetidas na cultura popular e até mesmo na educação, sem refletir a diversidade e a evolução desses povos.

Por outro lado, a globalização e o avanço da tecnologia têm oferecido novas oportunidades para que os indígenas se expressem e preservem suas culturas. Com o uso de ferramentas digitais e plataformas *on-line*, muitos grupos têm compartilhado suas histórias e tradições, quebrando os estereótipos que ainda existem. Por meio da *internet*, eles conseguem debater, divulgar e acessar conteúdos que fortalecem sua identidade e permitem que mostrem ao mundo suas realidades.

Na área da educação, no entanto, ainda há muito a ser feito. Mesmo com a Lei 11.645/2008, que obriga o ensino da história e cultura dos povos indígenas e afro-brasileiros, as instituições escolares muitas vezes abordam esses temas de maneira superficial e antiquada, focando apenas no passado e ignorando as transformações e adaptações que esses povos vivenciam no presente. A formação dos professores também é um desafio, já que muitos foram ensinados dentro de uma perspectiva eurocêntrica que reforça visões ultrapassadas, como a ideia de que os indígenas são estáticos e não participam do mundo contemporâneo.

Para mudar essa realidade, é necessário um esforço coletivo, que comece com uma educação mais crítica e inclusiva. Precisamos superar os estereótipos e reconhecer que os povos indígenas são diversos, dinâmicos e têm muito a ensinar sobre cultura, história e resiliência. Esse processo exige tempo, formação adequada para os educadores e, acima de tudo, um compromisso com a valorização da riqueza cultural dos povos indígenas em todas as suas formas.





De que forma o capitalismo reforça o racismo?

*Um breve diálogo entre
Ensino Médio Integrado e a Educação
Profissional e Tecnológica (EPT)*

Na história do Brasil, os povos indígenas foram os primeiros a serem submetidos à escravidão. Na montagem dos engenhos de açúcar do país, por exemplo, a força de trabalho foi predominantemente composta por nativos indígenas. Somente mais tarde é que começou a ocorrer a escravização dos africanos, os quais foram capturados e deportados de seu continente de origem, passando a ser traficados para o Brasil. Esse triste período da história revela a exploração e a violência que afligiram diferentes grupos étnicos ao longo do tempo colonial brasileiro. Algumas narrativas, historicamente enviesadas, minimizam a importância contínua das lutas e das adversidades enfrentadas pelas comunidades escravizadas, impedindo um entendimento completo da história e suas implicações nos tempos modernos.

Sabemos que a colonização do Brasil teve origem em terras escravizadas. Inclusive, as comunidades primitivas foram brutalmente exterminadas e, para deleite da classe dominante branca, europeizada e senhorial, foi regulamentada a exploração da mão de obra escrava. O capitalismo, por sua vez, em sua forma modernizada de tratar e manter o cerne dessa exploração, permanece totalmente intrigado com os interesses das elites e marcado pela produção de excluídos.

A chegada de Portugal ao Brasil trouxe consigo uma missão ambígua de interesses. Por um lado, havia o objetivo de transmitir a fé cristã aos povos nativos, buscando converter os indígenas ao catoli-



cismo. Por outro lado, a exploração comercial era uma motivação evidente, principalmente por meio do comércio do pau-brasil, e que, posteriormente, se estenderia para a cana-de-açúcar.

Nesse contexto, os indígenas foram utilizados para realizar todo o trabalho braçal relacionado à extração e ao transporte das madeiras de pau-brasil aos portugueses. Em “troca” desse serviço, os nativos recebiam utensílios e bens de uso cotidiano trazidos pelos portugueses. Pero Vaz de Caminha, em sua Carta de Descobrimento do Brasil, de 1500, esboçava o real interesse português: “até agora, não podemos saber se há ouro, nem prata, nem coisa alguma de metal ou ferro. Porém, o melhor fruto, que nela se pode fazer, me parece que será salvar esta gente”.

Veiga (2022) discorre sobre a abordagem histórica utilizada pela escola. Segundo a pesquisadora, é evidente que, na historiografia da educação, a escrita eurocêntrica tem sido pouco questionada, pois a interpretação dos eventos históricos é realizada por meio da lente e da perspectiva da experiência europeia, apresentando uma narrativa como se fosse a única história válida. Esse movimento teve sérias consequências para a análise da nossa realidade, especialmente devido à criação de um imaginário temporal repleto de lacunas e omissões, impactando diretamente o currículo escolar.

Sob esse viés, é essencial que a comunidade escolar compreenda que “as estruturas das relações raciais não se têm modificado des-





de os tempos coloniais até os dias presentes. Ontem eram os africanos escravizados. Hoje são os negros discriminados” (Nascimento, 2016, p. 130). Outrossim, é necessário que se abarque o entendimento epistemológico do conceito de “raça” nos currículos – central no processo de compreensão da colonialidade do ser, do saber e do poder, enraizada em um sistema mundial capitalista que utiliza a diferença como um mecanismo de dominação. E a partir daí, deve-se acontecer a problematização entre passado e presente dos negros, em uma compreensão histórica, especialmente sob o ponto de vista político, de modo que seja “um debate importante na luta contra o racismo e por reparações históricas” (Damascano, 2022, p. 270).

Compreendermos que um currículo integrado “organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretenda explicar/compreender” (Ramos, 2012, p. 115). Dessa forma, este é essencial para fomentarmos as considerações e reflexões sobre a importância de um Projeto Pedagógico de Curso (PPC) que

abranja as possibilidades para uma educação antirracista aos alunos do Ensino Médio Integrado, um dos recortes deste Produto Educacional, especialmente ao compreendermos epistemologicamente o conceito de *integrar*. Essa visão é reforçada por Frigotto e Ciavatta (2012) ao mencionarem que “a educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos” (p. 265).

Nota-se, a partir dessas definições, que, ao falarmos em *integrado*, no Ensino Médio, não o ancoramos num conceito de “período integral” – como uma oferta de curso técnico em que a formação geral se dá de forma integrada à formação profissional, na mesma instituição de ensino –, mas sim, relacionada à sua prática pedagógica, fundamentada numa formação politécnica e omnilateral, promovendo uma educação abrangente ao sentido ontológico do trabalho.



Trazendo à baila a finalidade do Ensino Médio entre sujeitos e conhecimento, Ramos (2008) evidencia que “é preciso, então, construir um projeto de ensino médio que supere a dualidade entre formação específica e formação geral e que desloque o foco de seus objetivos do mercado de trabalho para a pessoa humana” (p. 5).

Ademais, pensar na luta antirracista permeia compreensão dos impactos capitalistas – remontando desde os tempos da escravidão, em que a sociedade foi submetida à divisão entre senhores e escravos. Assim, “ao reduzir o ser humano à condição de escravo, alguém fora do processo de produção, o reduzia à condição de coisa e usurpava completamente o controle sobre o seu trabalho” (Damasceno, 2022, p. 24).

Notavelmente, os negros foram – e continuam sendo – condenados a ocupar as margens da sociedade. Isso os expuseram à extinção moral e cultural, com consequências econômicas e demográficas. Dessa forma, notamos que a abolição não acabou com o genocídio em si, mas o agravou, sendo este um agravante escancarado e mantido por um sistema capitalista no qual a carne mais barata do mercado é a carne negra¹. E assim, o capitalismo continua segregando os indivíduos em seus “lugares de origem”, cujo negro deixa a vida na senzala para, hoje, enfrentar a dura realidade nas favelas e periferias.

¹ Metáfora utilizada na canção “A carne” (2002), interpretada por Elza Soares, na qual a artista faz uma crítica quanto ao racismo estrutural, mantido pelo sistema capitalista mesmo após o fim da escravização.



Buscar por uma escola unitária, que vise superar a dualidade da formação entre trabalho manual e intelectual, é também, trazer à memória toda a história de luta de classes e a desigualdade racial fortemente mantidas pelo capitalismo. De acordo com Ramos (2008), a partir da compreensão histórica dessa dualidade educacional, percebemos a permanência de uma educação que ainda está dividida em dois tipos: uma destinada aos que usam da força de trabalho para produzir a riqueza da sociedade, e outra que serve a líderes, às elites, a grupos e a segmentos que norteiam e direcionam a sociedade. Segundo Marx,

é exatamente o elemento característico do modo de produção capitalista separar os diversos trabalhos, e, conseqüentemente, os trabalhos intelectuais e manuais – ou seja, os trabalhos nos quais prevalece um ou outro aspecto – e de reparti-los entre diversas pessoas” (p. 611).

Ao longo da história, os negros têm sido, frequentemente, direcionados a ocupar posições nas quais são explorados para gerar mais-valia em benefício dos chamados “grandes homens negros”. Essa tendência perdura desde os tempos da escravização até os dias atuais. “A falsa oposição entre a luta antirracista e a luta anticapitalista promove o enfraquecimento teórico em sua medida epistemológica e política, bloqueando a convergência de seus potenciais de mobilização” (Devulsky, 2021, p. 17). O que almejamos alcançar, por meio dessa reflexão sobre capitalismo, racismo e formação humana integral, é a ideia de caminharmos rumo a uma educação antirracista mediante a uma educação libertadora.

Ao discutirmos sobre os entornos de uma educação libertadora, Freire (2013) pontua que a



violência dos opressores também desumaniza os próprios opressores, criando uma falsa sensação de superioridade. Esse movimento leva a um conflito contra os oprimidos, que foram rebaixados a uma condição de inferioridade pelos opressores. Esse conflito é impulsionado pelo desejo dos oprimidos de alcançar liberdade e justiça, e de recuperar sua humanidade perdida. No entanto, para Freire (2013), essa luta só faz sentido se os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade, não aspirarem a se tornar opressores por idealismo e nem se transformarem de fato em “opressores dos opressores”. Em vez disso, devem se tornar restauradores da humanidade de ambos os lados. A grande missão humanista e histórica dos oprimidos, então, é libertar a si mesmos e os opressores.

Freire (2013) ressalta, ainda, que essa pedagogia humanista e libertadora pode ser entendida em dois momentos distintos. No primeiro momento, as pessoas que sofrem com a opressão começam a entender e a revelar as injustiças e limitações que enfrentam. Ao mesmo tempo, elas se en-



gajam ativamente na prática de transformar essa realidade opressiva. No segundo momento, após conseguirem mudar essa realidade de opressão, a pedagogia se transforma. Ela deixa de ser uma ferramenta apenas para os oprimidos e passa a ser uma abordagem educacional para todos, focada no processo contínuo de libertação e desenvolvimento humano. Segundo o pesquisador, a “solução, pois, não está em ‘integrar-se’, em ‘incorporar-se’ a esta estrutura que os oprime, mas em transformá-la para que possam fazer-se ‘seres para si’” (p. 35).

Logo, a *práxis* é compreendida como a união inseparável entre teoria crítica e ação transformadora. Assim, ela, ao mesmo tempo em que adota uma abordagem epistemológica, ocupa também um sistema ontológico e político, pois busca compreender e interpretar a realidade com a intenção de aplicá-la, considerando que aprimorar a compreensão da realidade também resulta na sua transformação. Dessa forma, conhecer e transformar são processos mutuamente interdependentes. Segundo Marx (1991, p. 12), “[...] é na práxis que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno do seu pensamento.

Mito da democracia racial e escola sem partido: artefatos contra uma educação antirracista

Gilberto Freyre é frequentemente apontado como um dos teóricos que ajudou a difundir o mito da democracia racial. Em sua obra *Casa-Grande e Senzala* (1933), embora não se use diretamente esse termo, o pesquisador descreve as relações entre senhores e escravos como “harmônicas” e celebra a mistura racial e cultural no Brasil como algo único e pacífico. Freyre chegou a defender que as relações raciais no Brasil seriam mais suaves do que em outros lugares, especialmente na convivência entre senhores e escravos domésticos.

Por outro lado, o mito da democracia racial é amplamente criticado como uma ideia enganosa. Ele nega a existência do racismo no Brasil e promove a ilusão de que não há barreiras sociais ligadas à



diversidade étnica e racial. Na prática, esse mito reforça estereótipos sobre os negros e perpetua discriminações e desigualdades raciais. Como nos lembra Munanga (2005), esse mito esconde as barreiras sociais e dá a falsa impressão de igualdade.

Desde o período colonial até os dias atuais, os preconceitos e discriminações direcionados às minorias na sociedade brasileira foram aperfeiçoados e amplificados, principalmente pela contínua crença no mito da democracia racial. Esses movimentos representam um obstáculo significativo para a implementação de uma educação antirracista.

Conforme apontado por Gomes (2019), durante um longo período, os negros enfrentaram as consequências persistentes da colonização e da escravização, mesmo após a abolição formal da escravatura. Esses efeitos adquiriram novas formas com os processos de regulação capitalista e a globalização neoliberal. Apesar de formalmente libertos, os negros foram deixados à própria sorte, sem suporte adequado para sua integração plena na sociedade.

Em apoio a essa argumentação, Fernandes (2013) destaca que, ao contrário dos negros, os brancos nunca foram ameaçados pela abolição da escravatura. Pelo contrário: eles se reorganizaram socialmente. Em um período marcado pela intensa competição social, os negros enfrentaram opções deploráveis: a primeira era retornar às suas regiões de origem, mergulhando em uma economia natural de subsistência; a segunda, permanecer como trabalhadores rurais; a terceira, concentrar-se nas grandes cidades, aglomerando-se em favelas; e a quarta, buscar refúgio em cidades pequenas, onde poderiam evitar a competição com os brancos.



Segundo o informativo de Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil (Brasil, 2019b), as populações negras e indígenas apresentam maiores níveis de vulnerabilidade econômica e social. Os dados indicam que, em comparação com a população branca, os negros:



- são substancialmente mais representados na população desocupada e subutilizada, que inclui desocupados e subocupados;
- apresentam a maior taxa de subutilização da força de trabalho, independentemente do nível de instrução, embora essa diferença seja menor entre aqueles com ensino superior completo;
- têm a maior taxa de informalidade no mercado de trabalho;
- possuem menor rendimento médio mensal e maior desigualdade salarial;
- ocupam menor proporção em cargos gerenciais;
- têm maior proporção de indivíduos com rendimento abaixo das linhas de pobreza;
- residem em grande número em aglomerados subnormais;
- têm menos acesso ao saneamento básico;
- sofrem altas taxas de homicídios e violência.



Em um país no qual as desigualdades sociais e econômicas são evidentes diariamente, não há espaço – ou não deveria haver – para a perpetuação do mito da democracia racial. Esse mito “paralisa a prática antirracista, pois romantiza as violências sofridas pela população negra ao escamotear a hierarquia racial com uma falsa ideia de harmonia” (Ribeiro, 2019, p. 7). Conforme também observado por Almeida (2019), o sistema capitalista modifica suas estratégias de perpetuação do racismo, substituindo práticas como a segregação legalizada por uma postura de indiferença em relação à igualdade racial, camuflada sob a roupagem da democracia e do mito da democracia racial.

Carneiro (2023) aponta que o mito da democracia racial é um discurso que influencia as dinâmicas das relações raciais, manifestando o desejo de uma “autorrepresentação” da sociedade e de uma imagem favorável do país. Essa representação contrasta com um “complexo de inferioridade” internalizado e respaldado por argumentos científicos, sendo uma tentativa de criar uma imagem idealizada do país, mascarando ou negando as desigualdades raciais existentes.

Para dar continuidade às discussões, trazemos a obra *Escola Sem Partido*, organizada por Gaudêncio Frigotto (2017), a qual analisa de maneira crítica esse movimento, identificando-o como uma ameaça ao pluralismo e à liberdade pedagógica. O texto denuncia como esse movimento contribuiu para silenciar professores e criminalizar práticas educativas que promovam reflexão crítica, cidadania e inclusão, transformando a educação em um processo controlado e normativo.

O Projeto de Lei Escola Sem Partido (PL 7.180/2014) não obteve aprovação no Congresso Nacional. No entanto, uma parte significativa da sociedade, incluindo professores e educadores, manifestou-se em defesa da proposta. Por isso, a análise desse movimento revela questões subjacentes que merecem atenção. A partir da obra de Frigotto (2017), desenvolvida em contribuição de estudiosos e defensores da educação crítica, é possível identificar que o Escola Sem Partido se articula em torno de princípios relacionados ao controle ideológico no ambiente escolar, conforme elencamos a seguir:

Quadro 2 – Críticas ao Projeto de Lei “Escola Sem Partido”

Viés controlador do Projeto Escola Sem Partido	
Crítica à Neutralidade	A educação nunca é neutra, uma vez que envolve a formação de sujeitos sociais. A proposta do Escola Sem Partido, ao pregar uma suposta neutralidade, na verdade esconde a tentativa de impor uma visão ideológica conservadora.
Controle e Censura	O movimento tenta transformar professores em meros transmissores de conteúdos pré-determinados, suprimindo a autonomia docente e o pensamento crítico. A ideia é que professores sejam vigiados e até denunciados por alunos e seus responsáveis, promovendo uma cultura de denunciamento.
Contexto Político	O avanço do movimento Escola Sem Partido se deu por meio do contexto de crise política e econômica no Brasil, em que setores conservadores buscavam recuperar espaço através do controle da narrativa educacional e da moralização da escola.
Implicações para a Educação Democrática	O movimento enfraquece a educação pública ao dificultar discussões sobre temas como desigualdades sociais, gênero e direitos humanos, essenciais para uma educação emancipadora.
Conexão com o Autoritarismo	O movimento pode ser comparado a práticas autoritárias e históricas que promoveram perseguição e censura, mostrando como projetos semelhantes foram usados para manter a ordem social e suprimir vozes dissonantes em outros contextos históricos.

Fonte: Elaboração própria com base em Frigotto (2017).

Frigotto (2017) pontua que o movimento Escola Sem Partido se utiliza de artefatos para conseguir o maior número de defensores possíveis. Para isso, este faz uso de uma linguagem acessível e próxima ao senso comum, simplificando questões complexas por meio de dicotomias que criam falsas alternativas. Essa estratégia facilita a difusão do movimento por meio de memes — imagens acompanhadas de frases curtas e impactantes. Assim, o documento “contém estratégias discursivas fascistas através de ‘analogias voltadas à docência, que desumanizam o professor’, tratando-o como ‘um monstro, um parasita [...]’. Instalam um ‘clima de denunciamento’ e ‘um discurso de ódio’” (Frigotto, 2017, p. 9).

Tanto o mito da democracia racial quanto o movimento Escola Sem Partido corroboram um cenário de dúvida e receio na abordagem das questões étnico-raciais, especialmente em sala de aula. Essa noção mascara as desigualdades raciais reais e impede o reconhecimento pleno das barreiras impostas pelo racismo estrutural. No contexto escolar, o mito da democracia racial gera resistência ao discutir



o racismo, já que a crença de que “não há racismo no Brasil” pode levar a negar a necessidade de abordar temas como discriminação e desigualdade racial. Por sua vez, o movimento Escola Sem Partido questiona e critica abordagens pedagógicas que tratem de temas considerados “ideológicos”, como racismo, gênero e desigualdades sociais. Ele promove a ideia de que professores devem se restringir a conteúdos estritamente neutros, o que, na prática, dificulta debates sobre questões étnico-raciais. Esse cenário causa receio em educadores, que podem evitar tratar do tema por medo de represálias ou acusações de “doutrinação ideológica”.

Assim, ambos os elementos atuam juntos para criar barreiras à construção de uma educação crítica e antirracista, perpetuando o silenciamento e a invisibilização das questões étnico-raciais no ambiente escolar.





Artefatos legais antirracistas e resistência: as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008

As Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei no 9.394/1996), tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos programas de ensinos fundamental e médio, tanto em instituições públicas quanto privadas.

A Lei no 10.639/2003 foi a primeira a garantir o ensino da história e cultura afro-brasileira, especificando a História Africana na resistência negra do Brasil, na cultura afrodescendente e na função do povo negro na construção social, econômica e política da nação. Por outro lado, a Lei no 11.645/2008 ampliou essa exigência, incorporando também a história e cultura dos indígenas, ressaltando suas batalhas, tradições e contribuições para a sociedade brasileira.

As duas leis destacam a relevância de incorporar esses temas no currículo escolar de maneira transversal, com ênfase em matérias como Educação Artística, Literatura e História, incentivando o reconhecimento e a apreciação das contribuições dos povos afrodescendentes e indígenas. Elas simbolizam um progresso na luta contra o racismo e a exclusão histórica, almejando uma educação mais inclusiva e focada na diversidade étnico-racial.

Como já foi dito, o racismo ainda está profundamente enraizado em várias áreas da sociedade. Por isso, ainda temos um longo caminho pela frente para que as leis sejam realmente respeitadas e colocadas em prática. Além disso, é preciso trabalhar para entender até que



ponto essas leis estão, de fato, sendo aplicadas nas escolas brasileiras.

É importante destacar que nenhuma das leis antirracistas foi resultado da benevolência do Estado ou da solidariedade de pessoas brancas em relação às pautas antirracistas. Essas legislações foram, sobretudo, conquistas alcançadas por meio dos esforços de resistência e luta dos Movimentos Negros no país.

Desde os primeiros instantes da escravização, as pessoas negras, trazidas para o Brasil, tentaram resistir à violência que lhes foi infligida. Uma das estratégias mais eficazes foi a adaptação de suas



próprias práticas culturais e religiosas. Sempre que possível, as populações escravizadas incorporaram seus próprios costumes nas tradições que os colonizadores os forçaram a aceitar. A maior manifestação de resistência desta época foram os famosos quilombos. A formação era composta por povos escravizados que conseguiram fugir de seus cati-

veiros. Eles se tornaram verdadeiros redutos e fortalezas em que se podiam proteger dos ataques. Dentro das comunidades, as pessoas se protegiam cultivando, caçando e pescando, além de desenvolverem formas de resistência políticas e de conscientização capacitadas a se opor a novos ataques.

Desse modo, por meio de suas práticas, a população negra sempre foi levada a ocupar um espaço significativo de resistência. Como exemplo disso, ainda no período da colonização, destaca-se o fortaleci-

mento das comunidades quilombolas. Munanga (1996) identifica o quilombo como uma “instituição transcultural”, resultante das contribuições de diversas culturas desde sua fundação até as atuais comunidades quilombolas no Brasil. Segundo ele, embora o quilombo tenha incorporado elementos culturais de outras comunidades em suas dinâmicas sociais, não perdeu sua própria identidade cultural, contrastando com a prática colonial de manter “identidades fechadas, geradas por barricadas culturais que excluem o outro” (p. 63).



Essa perspectiva também é defendida por Moura (2021), o qual defende que as unidades quilombolas se tornaram um exemplo de democracia racial, já que abrigava também os indivíduos marginalizados pela sociedade escravista - brancos ou não. Assim, o pesquisador descreve o quilombo como “a unidade básica de resistência do escravo” (p. 25), resultante de um contexto de luta e resistência, em que os escravos se manifestavam de forma abrangente contra o sistema escravista e as condições de vida precárias a que eram submetidos, resultando na “revolta do negro escravo” (p. 25). Assim, tal ação era percebida como um ultraje pelas autoridades coloniais, o que intensificou a perseguição aos negros. No entanto, tais medidas, repressivas, e atos de tortura não foram suficientes para impedir que os negros continuassem a fugir e estabelecer novos quilombos.

Atualmente, os quilombos deixam de ser apenas um símbolo de luta histórica e passam a ser reconhecidos como um ato de reparação e reivindicação por direitos que foram sistematicamente negados ao longo do tempo. O currículo da Educação Escolar Quilombola, definido para todas as etapas e modalidades da Educação Básica, deverá,

de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, “garantir ao educando o direito a conhecer o conceito, a história dos quilombos no Brasil, o protagonismo do movimento quilombola e do movimento negro, assim como o seu histórico de lutas” (Brasil, 2012, p. 13).

O mais popular dos quilombos foi a comunidade Quilombo dos Palmares, estabelecida em torno de 1604. Embora tenha sido um refúgio para os escravizados, a comunidade também tentou resgatar outras pessoas, agindo contra o regime escravocrata. No entanto, em 1695, as forças coloniais destruíram Palmares e mataram seu líder Zumbi dos Palmares, que se tornou um símbolo da luta contra a escravidão. Quando a escravidão foi abolida, em 1888, não havia políticas públicas para integrar os libertos. Portanto, a mentalidade racista impedia que os negros encontrassem um emprego e outras oportunidades de ganhar dinheiro legalmente, colocando-os em desvantagem em relação à população branca. Surgiram, então, várias comunidades e associações de negros que lutaram contra a discriminação. A partir dessas pequenas associações, o MNU foi oficialmente fundado em 1978 e, nesse cenário, movimentos como esse começaram a criticar o racismo e o capitalismo, considerando que o capitalismo causa desigualdade entre os brancos e pobres. Essa organização marcou o início da luta pelos direitos dos negros no Brasil.

A circular icon with a white lowercase letter 'i' on a dark green background, indicating an information or note section.

Por isso, o dia 13 de maio, conhecido como a data da **“Abolição da Escravatura”**, não deve ser interpretado como um ato de benevolência da Princesa Isabel, tampouco como o marco inicial da liberdade para as pessoas escravizadas. Essa data representa, na verdade, o resultado de esforços coletivos e de longa trajetória de lutas protagonizadas pela resistência negra. Antes mesmo da abolição oficial, diversas liberdades já haviam sido conquistadas por meio de ações e movimentos liderados pela população negra, destacando seu papel central e ativo na construção dessa narrativa histórica.

No dia 13 de maio de 1888, a Lei Áurea foi assinada, marcando oficialmente o fim da escravidão no Brasil. Mas ainda não havia o que comemorar, já que, no dia seguinte à abolição, a liberdade veio sem políticas de reparação ou apoio, aqueles que acabavam de conquistar a liberdade permaneceram à margem, enfrentando exclusão social e econômica – um legado de desigualdades que ainda persiste nos dias atuais.

Após a abolição da escravatura, os negros se depararam com um cenário extremamente desafiador. Embora estivessem legalmente livres, não possuíam qualquer estrutura ou suporte para reiniciar a vida. Por exemplo, o mercado de trabalho não os recebeu bem. Ao contrário, a prioridade passou a ser dada aos imigrantes europeus, especialmente nas áreas mais prósperas.

Sem políticas governamentais que assegurassem terra, crédito ou até mesmo trabalho justo, muitos acabaram vivendo de forma precária, deslocando-se constantemente em busca de oportunidades e, frequentemente, presenciando suas famílias desmoronarem por causa disso. Nas zonas rurais, a situação não era diferente: os antigos proprietários ainda dominavam tudo, tornando praticamente impossível para um ex-escravo se estabelecer como agricultor.



E como se tudo isso não fosse suficiente, o preconceito persistia inabalável. Os indivíduos libertos continuavam sendo considerados cidadãos de segunda categoria, carregando o fardo do estigma da escravidão. Sem suporte e, lidando com discriminação em todas as direções, essa suposta “liberdade” estava muito distante de se concretizar. A abolição marcou apenas o início de uma longa batalha pela igualdade que ainda necessitava – e ainda necessita – ser travada.

Com a alteração introduzida pela Lei nº 10.639/2003, foi estabelecido que o calendário escolar passará a incluir o dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra. A data, atualmente, é considerada como Feriado Nacional.



A história por trás do dia 20 de novembro é também o resultado da luta dos Movimentos Negros na disputa por uma outra narrativa da história nacional.

Esse dia é lembrado pelo trágico assassinato de um dos maiores líderes quilombolas da história das Américas: Zumbi dos Palmares, um símbolo de resistência e coragem na luta dos escravizados brasileiros. Sua história foi preservada por meio da tradição oral, que manteve viva a memória de seus feitos, mesmo diante do epistemicídio que tentou apagar a trajetória de resistência negra.

É fundamental reconhecer que, além de Zumbi, outros líderes tiveram um papel crucial na defesa e organização do Quilombo dos Palmares, como Ganga Zumba, e figuras femininas igualmente importantes, como Aqualtune, Acotirene e Dandara, que também protagonizaram ações de resistência e liderança nesse marco histórico.



Considerações da pesquisadora

Ao trilharmos os caminhos da vida, é evidente que não seguimos as mesmas trajetórias. Para a maioria dos brasileiros, a ascensão representa uma luta intensa e, frequentemente, estagnada. Apesar dos esforços, a força da desigualdade que os impede de progredir é significativamente maior do que os passos que os conduzem a uma posição de poder, mediante as consequências intrínsecas entre capitalismo e racismo.

A conclusão do Ensino Médio, para mim, foi um dos primeiros desafios educacionais, especialmente por conciliar uma rotina de estudos e trabalho, considerando a triste realidade socioeconômica e educacional do Brasil, “em que a maior parte dos filhos das classes populares precisa trabalhar antes dos 18 anos de idade” (Moura, 2013, p. 705). Logo, mais tarde, o segundo desafio a ser enfrentado seria o ingresso e a permanência no Ensino Superior, o que, inicialmente, apresentou-me como uma utopia. Aliás, o negro, constantemente, se vê em uma ilha cercada pela branquitude, e que, vez ou outra, consegue caminhar por ela. Nessa ilha, não parece haver, ao menos, uma possibilidade concreta de realização de sonhos negros, já que estamos sempre “cercado de racistas por todos os lados” (Schwarcz, 2001, p. 76).

Certamente, a linha de chegada continua se afastando à medida que mais negros e indivíduos previamente excluídos ingressam em espaços de poder e produção de conhecimento – como as instituições de Ensino Superior. Em uma sociedade meritocrática e capitalista, onde o racismo ainda está enraizado em sua força mais nefasta, não basta – não mais – possuir “apenas” um diploma universitário; espera-se igualmente que os estudantes negros se sobressaiam no cenário do

conhecimento científico predominantemente branco nas instituições e, subsequente a isso, avancem para programas de pós-graduação.

Contudo, é comum que, em diversos aspectos, esse acesso nos seja negado. De maneira evidente e constante, toda vez que um indivíduo negro tem a chance de progredir na competição, a sociedade redefine o ponto de chegada. Assim, na visão social e científica racista brasileira, como os cursos superiores já estão sendo marcados pela presença negra, espera-se que esta presença não se manifeste, também, nos cursos de pós-graduação.

Desde os tempos da escravidão, o corpo negro tem sido associado ao trabalho físico pesado. Essa herança de opressão racial é claramente evidente quando esses corpos se envolvem nas esferas científicas e intelectuais, e mesmo assim, essa interação é frequentemente recebida com desconfiança. Como afirmado por hooks (1995), na maioria das vezes – quase sempre –, essa intelectualidade negra é encarada como “suspeita”, sempre colocada à prova, como se houvesse uma lacuna intransponível entre a pessoa negra e o conhecimento intelectual. Isso é fortemente perceptível no enredo do filme *Estrelas além do tempo* (2016), que retrata a história de mulheres negras cientistas





que enfrentam constantemente a necessidade de provar sua capacidade intelectual para se manterem em cargos majoritariamente ocupados por homens brancos.

Da mesma forma em que todos os estudantes negros sofrem ao ingressarem nos cursos de Ensino Superior e pós-graduação, eu enfrentei um percurso repleto de desafios, desde a admissão até a permanência nesses ambientes que nos foram e continuam sendo negados. Ao considerarmos a predominância de uma perspectiva branca na produção científica e a escassa representatividade dos negros nesses cursos, torna-se evidente a desvalorização e a negação do direito à Educação, que é intencionalmente retirado da população negra. Segundo balanço de 2019 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pretos e pardos constituíam apenas 29% dos alunos inseridos nos cursos de pós-graduação (Brasil, 2019a).

Indubitavelmente, há um silenciamento em relação à desigualdade de acesso entre brancos e negros nos programas de mestrado e doutorado no Brasil. Esse silenciamento se reflete até mesmo na escassez de pesquisas voltadas para questões étnico-raciais nos cursos de Mestrados Profissionais e Tecnológicos (ProfEPT). Talvez, ao olhar inicialmente como uma pesquisadora negra, beneficiada pelas políticas de cotas raciais, eu tenha nutrido uma expectativa ingênua e utópica de que, a partir desses espaços acadêmicos, predominantemente brancos, haveria uma diversidade de pesquisas étnico-raciais. Aliás, “trata-se de uma tarefa a ser realizada cotidianamente por brancos antirracistas, que vivem o conflito de, por um lado, pertencerem a um grupo opressor e, por outro lado, colocarem-se contra a opressão” (Cardoso, 2010, p. 66). Assim, continuamos no mesmo cenário, em que são personagens



negros os responsáveis por darem voz à causa antirracista, por meio da resistência, ao mesmo passo em que lutam para não sucumbirem. Tais percepções promoveram-me uma extrema – porém necessária – inquietação e motivação de pesquisa.

Ser a primeira negra da família a concluir o Ensino Superior e a iniciar um curso de Mestrado desperta em mim duas percepções profundas. Em primeiro lugar, sinto-me constantemente vulnerável às vozes de opressão, incluindo aquelas que tentam nos autossabotar em nosso subconsciente. Em contrapartida, a segunda percepção me proporciona uma autoafirmação de resistência e de motivação, recusando-me a sucumbir e, em vez disso, buscar enegrecer esses espaços com minha presença, sendo que “enegrecer os espaços acadêmicos é uma importante estratégia antirracista” (Carine, 2023, p. 59).

Tais percepções são acarretadas pelos gritos estridentes das vozes racistas e coloniais que persistem em afirmar que o negro não tem capacidade para ingressar e se destacar na academia e em outros espaços de produção de conhecimento. Essas vozes contribuem significativamente para a sensação de estarmos “fora do lugar” ou de sempre nos considerarmos “pioneiros” (Figueiredo *et al.*, 2009, p. 229).

Freire (2013) define a *autodesvalia* como um traço inerente aos oprimidos, a qual se manifesta por meio da influência exercida pelos opressores. O pesquisador observa que os oprimidos, ao serem repetidamente confrontados com mensagens de sua suposta incapacidade e ignorância, internalizam tais concepções e passam a acreditar em sua própria falta de competência. Assim, “os oprimidos de tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber [...] terminam por convencer de sua incapacidade. Falam de si como os que não sabem e do doutor como o que sabe e a quem deve escutar” (p. 69).

É a partir de um cenário marcado pela desigualdade e pelo preconceito, no que tange às questões raciais, que, ao pensarmos a educação antirracista, Freire (1985) nos lembra que uma educação libertadora só é possível e concreta quando vista e reconhecida como “[...] um processo pelo qual o educador convida os educandos a reconhecer e desvelar a realidade criticamente” (p. 125). Inclusive, devemos considerar, nesse processo, as experiências, as culturas e as formas de conhecimento dos alunos, promovendo a inclusão e a diversidade, bem como engajamento em relação à luta por igualdade de direitos na pauta racial.





Acerca dessa perspectiva, é imprescindível apontarmos que a escola necessita, urgentemente, de se apresentar como um espaço de resistência, ou seja, um lugar que pense, especialmente, em ações voltadas para a superação do racismo. Além disso, a educação antirracista não deve ser vista como interesse apenas aos alunos negros, mas também aos alunos brancos, “pois, ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas” (Munanga, 2005, p. 16). Esse movimento deve observado, principalmente, ao considerarmos que “diferentes manifestações de preconceito, discriminação, diversas formas de violência estão presentes na nossa sociedade, assim como no cotidiano das escolas” (Candau, 2012, p. 236).

O racismo educacional é fortemente evidente nas diferenças nítidas de tratamento entre alunos brancos e não brancos, mas não somente. O racismo educacional acontece em todas as fases do ensino escolar, desde o Ensino Infantil até as universidades, sem desconsiderar a quantidade ínfima de professores e gestores negros e indígenas ocupando cargos de poder, indo desde a maneira que as crianças são ensinadas a chamar um lápis cor de rosa claro como sendo “cor da pele” e passando, obviamente, pela maneira eurocêntrica com a qual aprendemos e reproduzimos a história do nosso país.

A motivação central para a escrita dessa cartilha, muito além da minha história de vida, perpassa pela oportunidade em contribuir para que as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 sejam, de fato, efetivadas. A partir da minha pesquisa de mestrado, pude notar que a falta de Letramento Racial por parte de docentes e coordenadores de cursos

de Ensino Médio Integrado é uma realidade em nosso país, seja pela falta de interesse desses profissionais, seja pela falta de capacitação sobre a temática étnico-racial, escancarada pela falta de apoio e engajamento institucional.

Contudo, nosso objetivo, aqui, não centraliza em culpabilizar e apenas escancarar os desafios existentes, mas vai além, pois ensinamos apontar possibilidades de mudança individual e coletiva para driblar os obstáculos postos diaria e cotidianamente pelo racismo estrutural, enraizado nas esferas sociais e educacionais. Esperamos que, a partir desta cartilha, cada leitor adquira uma conscientização individual acerca do racismo, sendo capaz de reconhecer seu lugar de fala e o local ocupado nessa dinâmica, sendo alvo do racismo estrutural ou ocupando um lugar de privilégio mantido por ele.

Parafraseando hooks (2013), dentro dos espaços acadêmicos não encontraremos um “paraíso”; algo belo em sua forma de fazer e pensar a educação considerando a multidiversidade dos sujeitos e situações desafiadoras. Porém, trata-se de “um espaço de aprendizado”, apesar das limitações presentes na sala de aula e no seio docente como um todo. A capacidade de trabalhar em prol da “liberdade”, desafiando a nós mesmos e aos que estão próximos a nós, é uma das oportunidades que temos, enquanto educadores, de “manter nossas mentes e corações abertos” para enfrentar a realidade e, juntos, coletivamente, elaborar estratégias para superar obstáculos, ultrapassar limites e desatar os nós cotidianos. Esse é o verdadeiro propósito da educação como uma “prática da liberdade”.

O objetivo central, desse modo, é promover a conscientização e o engajamento coletivo na construção de um ambiente fundamentado no respeito às diferenças. Para alcançar essa transformação, é imprescindível que o processo de mudança tenha início em cada um de nós.



Referências

ALMEIDA, F. A. **O currículo na perspectiva da educação emancipatória**. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade do Noroeste de Minas, 2010.

ALMEIDA, S. L. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

AMADO, L. H. E Autoritarismo e resistência indígena no Brasil. **Revista Eletrônica de Comunicação, Informação e Inovação em Saúde**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 4, p. 702-706, 2019.

APPLE, M. W. **Política cultural e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

ARAÚJO, J. A. Violência, Racismo e Mídia: a juventude negra em situação de risco. **Revista Insurgência**. Brasília, v. 1, n. 2, 2015. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/insurgencia/article/view/20058>. Acesso em: 5 dez. 2018.

ARTICULAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS DO BRASIL (APIB). Sobre a APIB. Blog. Disponível em: <https://apiboficial.org/sobre/>. Acesso em: 28 fev. 2025.

BRASIL. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento de área** – Ensino. Brasília, 2019a.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil. 2019b. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/25844-desigualdades-sociais-por-cor-ou-raca>. Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” e dá outras providências. Brasília, Diário Oficial da União, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 6 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 424-495.

CANDAU, V. M. Diferenças culturais, interculturalidade e educação para direitos humanos. **Educ. Soc**, v. 33, n. 118, p. 235-250. Campinas: 2012.

CANDAU, V. M. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. **Revista Espaço do Currículo**, v. 13, p. 678-86. João Pessoa: 2020.

CARDOSO, L. Retrato do branco racista e anti-racista. **Reflexão e Ação**, v. 18, n. 1, p. 46-76. Rio Grande do Sul, 2010.

CARINE, B. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

CARNEIRO, A. S. **Dispositivo de racialidade**: a construção do outro como não-ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CUNHA, M. C. **Índios no Brasil**: história, direitos e cidadania. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

DAMASCENO, W. M. **Racismo, escravidão e capitalismo no Brasil**: uma abordagem marxista. Bauru, São Paulo: Mireveja, 2022. 330 p.

DEVULSKY, A. Estado, racismo e materialismo. In: ALMEIDA, S. (Org). **Marxismo e questão racial**: dossiê Margem Esquerda. São Paulo: Boitempo Editorial. 2021.

ESTRELAS ALÉM DO TEMPO. Direção: Theodore Melfi. Produção: Donna Gigliotti, Peter Chernin, Jenno Topping, Pharrell Williams e Theodore Melfi. Los Angeles: 20th Century Fox, 2016 DVD. (127 min.). Produzido por Fox 2000 Pictures.

FERNANDES, F. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Global Editora, 2013.

FIGUEIREDO, A.; GROSGOUEL, R. Racismo à brasileira ou racismo sem racistas: colonialidade do poder e a negação do racismo no espaço universitário. **Sociedade e Cultura**, 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=7031234400>. Acesso em: 21 jul. 2023.

FLOR DO NASCIMENTO, W. F. Alimentação socializante: Notas acerca da experiência do pensamento tradicional africano. **Das Questões**, n. 2, p. 62-74, 2015.

FREIRE, P. **The politics of education**: culture, power, and liberation. Westport, CT: Bergin and Garvey, 1985. 209 p.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. E-book.

FRIGOTTO, G. **Escola “sem” Partido** – Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017, 144 p.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Trabalho como princípio educativo. *In*: SALETE, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, p. 748-759, 2012.

GOMES, N. L. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. *In*: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GOMES, N. L. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Dossiê Relações étnico-raciais e práticas pedagógicas**. Educ. rev. 47 ed. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000100003>. Acesso em: 20 jan. 2025.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/sGzxY8WTnyQQQbwjG5nSQpK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 set. 2024.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

HOOKS, b. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, b. **Ensinando comunidade**: uma pedagogia da esperança. Tradução Kenia Cardoso. São Paulo: Elefante, 2021.

HOOKS, b. Intelectuais negras. **Revista Estudos Feministas**, p. 464-478, 1995.

KAYAPÓ, E. **Lei 11.645/08 e a Educação Indígena** / Texto de Edson Kayapó / DPAAE. – Salvador: EDIFBA, 2023. 50 p. (Coleção Pedagógica do Programa Asé-Toré Formação em Educação sobre Negras(os) e Povos Indígenas; V. 2).

LAGO, M. C. S. **Modos de vida e identidade**: sujeitos no processo de urbanização da Ilha de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC, 1996.

MARTINS, A. R. N. Racismo reverso: a construção de uma narrativa de esquiva. **Signótica, Goiânia**, v. 34, p. e68851, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sig/article/view/68851>. Acesso em: 1 out. 2024.

MARX, K. Teoria da mais-valia. *In*: MARX, K. (Org.). **O Capital**. Livro 4, Vol. I. Roma: Editori Riuniti, 1961.

MARX, K. Teses sobre Feuerbach. *In*: MARX, K.; ENGELS, F. (Org.). **A Ideologia Alemã** (Feuerbach). 3ª Edição, São Paulo: Hucitec, 1991.

MOREIRA, A. **Racismo recreativo**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MOURA, C. **Quilombos**: resistência ao escravismo. 5. ed. Teresina: EdUESPI, 2021.

MOURA, D. H. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, 2013.

MUNANGA, K. Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no brasil. **Resgate**: Revista de Cultura, n. 6, p. 17-24, 1996. Disponível em: https://biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_DemocraciaAlgumaReflexoesSobreOsDiscursosAntiRacistasNoBrasil.pdf. Acesso em: 20 jan. 2025.

MUNANGA, Kabengele. O mundo e a diversidade: questões em debate. **Estudos Avançados**, v. 36, p. 117-129, 2022.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. Identidade nacional versus Identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MUNANGA, K. **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNDURUKU, D. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro-1970-1990**. Juazeiro do Norte: Paulinas, 2012.

NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. 1. ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.

OLIVEIRA, A. M. B. **Religiões afro-brasileiras e o racismo: contribuição para a categorização do racismo religioso**. 2017. 102 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania). Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

PARAÍSO, M. A. **Currículos: teorias e políticas**. São Paulo: Contexto, 2023.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latinoamericanas. CLACSO, Buenos Aires, Argentina. 2005.

RAMOS, M. *et al.* **Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: Concepções e Construções a partir da Implantação na Rede Pública Estadual do Paraná: Concepção do Ensino Médio Integrado a Educação Profissional**. Curitiba: Seed/PR, 2008.

RAMOS, M. *et al.* **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RAMOS, M. *et al.* Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 107-128.

RIBEIRO, D. **Lugar de fala**. São Paulo: Ed. Polén, 2019. Coleção: Feminismos Plurais.

SADER, E. **Quando novos personagens entraram em cena: experiências, falas e lutas 88-1477 dos trabalhadores da Grande São Paulo, 1970-80**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SANGENIS, L. F. C.; COSTA, G. A. Neo Pentecostalismo, Racismo religioso e Intolerância Religiosa: as religiões afro brasileiras nas páginas dos jornais. *In*: SANTOS, I.; GINO, M. (org.). **História Social da Intolerância Religiosa no Brasil: desafios na contemporaneidade**. Kline Editora, 2021, p. 1240- 1518.

SANTOS, A. B. **Colonização, Quilombos, Modos e Significações**. Brasília: INCTI/UnB, 2015.

SILVA, T. M. G. S. O colorismo e suas bases históricas discriminatórias. **Revista Direito**

UNIFACS - Debate Virtual, v. 211, p. 1-19, 2017. Disponível em: <https://revistas.unifacs.br/index.php/redu/article/view/4760/3121>. Acesso em: 26 set. 2024.

SILVA, T. **Racismo Algorítmico**: inteligência artificial e discriminação nas redes digitais. São Paulo: Edições Sesc, 2022.

SOUZA, N. S. **Tornar-se negro**: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

VEIGA, C. G. Eurocentrismo e Desigualdade escolar na História da Educação brasileira. **Educação, Escola & Sociedade**, v. 16, n. 18, p. 1-14, 2022.

VIEIRA, J. **Missionários, Fazendeiros e Índios de Roraima**: a Disputa pela terra - 1777 a 1980. Boa Vista: Universidade Federal de Roraima (UFRR), 2007.



