



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**



IZABEL SANTANA

**A ALIAGEM CURRICULAR:
A Branquitude no Currículo da Escola Municipal Elízio Ramirez Vieira,
em Campo Grande/MS**

**CAMPO GRANDE/MS
SETEMBRO - 2025**

IZABEL SANTANA

A ALIAGEM CURRICULAR:

**A Branquitude no Currículo da Escola Municipal Elízio Ramirez Vieira,
em Campo Grande/MS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional em Educação – PROFEDUC – área de concentração Formação de Professores e Diversidade, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, unidade Universitária de Campo Grande - MS, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Sirley Lizott Tedeschi

CAMPO GRANDE/MS

SETEMBRO - 2025

S223a Santana, Izabel Cristina

A aliagem curricular : a branquitude no currículo da Escola Municipal Elízio Ramirez Vieira, em Campo Grande /MS / Izabel Cristina Santana. – Campo Grande, MS: UEMS, 2025.

125 p.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Educação – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2025.

Orientadora: Profa. Dra. Sirley Lizott Tedeschi.

1. Currículo escolar 2. Branquitude 3. Relações étnico-raciais 4. Ensino fundamental I. Tedeschi, Sirley Lizott II. Título

CDD 23. ed. - 375

IZABEL SANTANA

A ALIAGEM CURRICULAR:

**A BRANQUITUDE NO CURRÍCULO DA ESCOLA MUNICIPAL ELÍZIO RAMIREZ
VIEIRA EM CAMPO GRANDE/MS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, unidade Universitária de Campo Grande - MS, como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Formação de Professores e Diversidade.

Aprovada em...../...../.....

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Sirley Lizott Tedeschi (Orientadora)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof. Dr. Marcos Antônio Bessa-Oliveira (Titular Interno)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof. Dra. Eugênia Portela de Siqueira Marques (Titular Externo)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela vida e oportunidade de ter todos os dias a chance de poder recomeçar.

À minha avó, Izabel Goulart Santana, que amou e educou os seus três filhos e cinco netos, com a força e dignidade do seu trabalho, sempre utilizando de afeto, amor e, principalmente, sendo um exemplo de mulher forte, que nunca deixou que as tristezas da vida abalasse a sua trajetória.

À Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, em especial ao Programa de Pós-Graduação, pela oferta do Mestrado Profissional em Educação, que me permitiu crescimento profissional e pessoal.

À Comissão de Bolsas do Programa de Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, por ter me concedido Bolsa PIBAP/UEMS de estudos para a realização deste mestrado.

Agradeço à orientadora, Profa. Dra. Sirley Lizott Tedeschi, por me permitir escolher o tema da pesquisa, por sempre estar presente, orientando-me e incentivando o meu aprofundamento científico, desempenhando um papel crucial durante todo o processo de pesquisa e desenvolvimento da dissertação.

Aos/As professores/as e demais membros do ProfEduc, que me abriram as portas e possibilitaram meu desenvolvimento intelectual, pessoal e profissional.

Agradeço à banca examinadora, Prof. Dr. Marcos Antônio Bessa-Oliveira e Dra. Eugênia Portela de Siqueira Marques, por doar o seu tempo, ofertando a mim a oportunidade de apresentar a minha pesquisa.

Por fim, agradeço à minha mãe Maria, ao meu esposo Cleber e meu filho, Davi, por entenderem os momentos em que não pude estar ao lado de vocês, lhes dando a atenção devida. Obrigada a cada sorriso, a cada abraço e pelo amor e apoio genuíno.

“Estamos cansados de saber que nem na escola, nem nos livros onde mandam a gente estudar, não se fala da efetiva contribuição das classes populares, da mulher, do negro do índio na nossa formação histórica e cultural. Na verdade, o que se faz é folclorizar todos eles”.

(Gonzalez, 2013)

RESUMO

A pesquisa intitulada “A aliagem curricular: a branquitude no currículo da Escola Municipal Elízio Ramirez Vieira, em Campo Grande/MS” está vinculada à Linha de Pesquisa Formação de Professores, Culturas e Diversidade, do Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Educação (PROFEDUC) e tem como objetivo analisar a branquitude no currículo e as implicações nas relações raciais no Ensino Fundamental de uma escola pública localizada no Município de Campo Grande/MS. Para esta análise, nos aproximamos dos Estudos da Branquitude, dos Estudos sobre Educação das Relações Étnico-Raciais em interlocução com os Estudos Descoloniais. Com base nos autores e autoras destes campos teóricos, entendemos que a branquitude deve ser compreendida como um dos elementos resultantes do processo colonialista e da estrutura de poder que dele decorre e que, ainda, influencia o currículo, de tal modo a orientar lugares sociais para brancos e não brancos. Para a produção de informações, recorreremos à análise documental, para verificar como a branquitude aparece nos documentos que orientam o currículo e a entrevistas semiestruturadas com professores/as que atuam no Ensino Fundamental da Escola Municipal Elízio Ramirez Vieira, em Campo Grande/MS. Interessa compreender como os/as professores/as percebem/entendem a branquitude e as implicações nas relações raciais no contexto da escola. Dessa forma, pretendemos contribuir com as discussões relacionadas as relações étnico-raciais, partindo da branquitude, visto que o papel da branquitude nas desigualdades raciais ainda é um desafio para a escola e para o currículo. Os resultados apontaram que, embora os documentos institucionais estabeleçam diretrizes claras para inclusão de conteúdos que promovam a diversidade étnico-racial, e a Lei n. 10.639/03 tenha sido um marco importante na Educação, com a finalidade de desconstruir estereótipos e preconceitos raciais, após 21 anos da sua implementação, apenas trouxeram à tona discussões importantes sobre o racismo, desigualdade e representatividade nas escolas. Contudo, ainda persistem desafios significativos na implementação desses documentos, como as desigualdades étnico-raciais, principalmente pela falta de formação adequada de professores para abordarem a temática de forma crítica e consistente. As entrevistas indicaram, que apesar da existência da Lei n. 10.639/03 há mais de duas décadas, a sua implementação efetiva no currículo escolar permanece limitada e superficial, concentrando-se, muitas vezes, em ações pontuais, como a Semana da Consciência Negra. A formação inicial e continuada dos professores se revela insuficiente para aprofundar a compreensão das relações étnico-raciais da branquitude, o que dificulta a incorporação crítica dessas temáticas na prática pedagógica. O currículo ainda é marcado por uma lógica eurocêntrica e pela manutenção de pactos narcísicos que naturalizam a centralidade da cultura branca, invisibilizando a diversidade cultural dos/as alunos/as, sobretudo em escolas periféricas com maioria negra. Há um reconhecimento inicial da importância do tema entre alguns/algumas professores/as, mas falta articulação institucional e política escolar que garantam uma abordagem transversal, contínua e comprometida com a promoção da equidade racial na educação. A partir dos resultados da pesquisa, propomos como produto final a palestra intitulada “Descolonizar o conhecimento e promover a equidade racial”, voltada a professores/as e gestores/as da educação básica. Essa palestra se configura como um instrumento formativo e reflexivo, cujo objetivo é fomentar a compreensão crítica sobre as formas pelas quais a branquitude se reproduz e se perpetua no currículo escolar, contribuindo para o enfrentamento do racismo estrutural e para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e comprometidas com a equidade racial.

Palavras-chave: Branquitude. Relações étnico-raciais. Currículo escolar.

ABSTRACT

The research entitled “Curricular alliance: whiteness in the curriculum of the Elízio Ramirez Vieira Municipal School in Campo Grande/MS” is linked to the Research Line Teacher Training, Cultures and Diversity, of the Postgraduate Program - Professional Master's Degree in Education (PROFEDUC) and aims to analyze whiteness in the curriculum and its implications for racial relations in Elementary Education at a public school located in the Municipality of Campo Grande/MS. For this analysis, we approached Whiteness Studies, Studies on Education of Ethnic-Racial Relations in dialogue with Decolonial Studies. Based on the authors of these theoretical fields, we understand that whiteness should be understood as one of the elements resulting from the colonialist process and the power structure that arises from it and that also influences the curriculum, in such a way as to guide social places for whites and non-whites. To produce information, we used documentary analysis to verify how whiteness appears in the documents that guide the curriculum and semi-structured interviews with teachers who work in Elementary Education at the Elízio Ramirez Vieira Municipal School in Campo Grande/MS. We are interested in understanding how teachers perceive/understand whiteness and its implications for racial relations in the context of the school. In this way, we intend to contribute to discussions related to ethnic-racial relations, starting from whiteness, since the role of whiteness in racial inequalities is still a challenge for the school and for the curriculum. The results showed that, although institutional documents establish clear guidelines for the inclusion of content that promotes ethnic-racial diversity, and Law 10.639/03 was an important milestone in Education, with the purpose of deconstructing stereotypes and racial prejudices, after 21 years of its implementation, it has only brought to light important discussions about racism, inequality and representation in schools. However, significant challenges still persist in the implementation of these documents, such as ethnic-racial inequalities, mainly due to the lack of adequate training of teachers to address the topic in a critical and consistent manner. The interviews indicated that, despite the existence of Law 10.639/03 for more than two decades, its effective implementation in the school curriculum remains limited and superficial, often focusing on specific actions, such as Black Consciousness Week. Initial and ongoing teacher training proves insufficient to deepen the understanding of ethnic-racial relations and the concept of whiteness, which makes it difficult to critically incorporate these topics into pedagogical practice. The curriculum is still marked by a Eurocentric logic and the maintenance of narcissistic pacts that naturalize the centrality of white culture, rendering the cultural diversity of students invisible, especially in peripheral schools with a black majority. There is an initial recognition of the importance of the topic among some teachers, but there is a lack of institutional coordination and school policies that guarantee a transversal, continuous approach committed to promoting racial equity in education. Based on the results of the research, we propose as the final product the lecture entitled “Decolonizing Knowledge and Promoting Racial Equity”, aimed at teachers and school administrators in basic education. This lecture serves as a formative and reflective tool, with the goal of fostering critical understanding of how whiteness is reproduced and perpetuated in the school curriculum, contributing to the fight against structural racism and to the development of more inclusive pedagogical practices committed to racial equity.

Keywords: Whiteness. Ethnic-racial relations. School curriculum.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCD	Pessoa com Deficiência
PPP	Projeto Político Pedagógico

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: SOBRE OS ITINERÁRIOS DA PESQUISA	10
1.1 O campo teórico da pesquisa	15
1.2 O contexto e o Sujeitos das Pesquisas	18
1.3 Os caminhos metodológicos da pesquisa	19
1.4 Os objetivos da pesquisa e a organização da dissertação	22
1.5 Pesquisas Anteriores	24
2 BRANQUITUDE, CURRÍCULO E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	32
2.1 A branquitude e a sua manifestação no contexto educacional e curricular	38
2.2 O privilégio branco na construção do currículo e nas relações étnico-raciais na escola	43
3 O QUE “NÃO” DIZEM OS DOCUMENTOS SOBRE O CURRÍCULO, A BRANQUITUDE E AS RELAÇÕES RACIAIS	47
3.1 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996)	49
3.2 Análise da Lei n. 10.639/2003 e o ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana	53
3.3 Resolução CNE/CP 01/2004 e Parecer CNE/CP 03/2004: a implementação da Lei n. 10.639/2003	61
3.4 Análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.....	64
3.5 Análise dos Documentos da Escola: Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar, Proposta Pedagógica Curricular e Matriz Curricular.....	65
3.5.1 Projeto Político Pedagógico	65
3.5.2 Regimento Escolar, Proposta Pedagógica Curricular e Matriz Curricular da escola	68
4 A BRANQUITUDE NO CURRÍCULO DE UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE/MS, NA PERSPECTIVA DOS/AS PROFESSORES/AS	73
4.1 As Relações Étnico-Raciais no currículo escolar	73
4.2 “O currículo é estruturado na perspectiva de privilégio da branquitude”: as relações raciais de poder no currículo e o lugar de normalidade e neutralidade da branquitude	83
4.3 Formação Continuada e as Relações Étnico-Raciais.....	89
4.4 A Lei n. 10.639/03: Da Obrigatoriedade à Prática Efetiva no Currículo Escolar	90
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	96

REFERÊNCIAS	101
ANEXO.....	108

1 INTRODUÇÃO: SOBRE OS ITINERÁRIOS DA PESQUISA

A pesquisa que desenvolvemos sobre “A aliagem curricular: branquitude no currículo da Escola Municipal Elízio Ramirez Vieira, em Campo Grande/MS”, analisa como se configura a branquitude no currículo e as implicações nas relações raciais no Ensino Fundamental II da Escola Municipal Elízio Ramirez Vieira, localizada no Município de Campo Grande/MS. Para atingir tal objetivo, realizamos um estudo bibliográfico sobre Branquitude, currículo e desigualdades raciais, recorrendo a teóricos dos Estudos da Branquitude, da Educação das Relações Étnico-Raciais, em interlocução com os Estudos Decoloniais, com o intuito de compreender e ampliar o entendimento sobre essa temática no currículo escolar. Ademais, buscamos identificar como a branquitude se configura nas legislações/normativas que orientam a concepção de currículo e no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, além de analisar e apresentar, por entrevistas semiestruturadas, a perspectiva dos/as professores/as sobre o currículo escolar e as práticas pedagógicas no que se referem à branquitude e às implicações nas relações raciais na escola.

A grande maioria das pesquisas desenvolvidas na área da educação e no campo do currículo na perspectiva antirracista tem desconsiderado o branco/colonizador/opressor e enfatizado, apenas, o negro/colonizado/oprimido. Dessa forma, foi-se construindo e legitimando uma narrativa de que o branco não faz parte desse processo. Bento afirma que “o branco pouco aparece, exceto como modelo universal de humanidade, alvo de inveja e do desejo dos outros grupos raciais não brancos” (Bento, 2014, p. 25).

Em “A Patologia Social do Branco Brasileiro”, Ramos (1957) um dos primeiros estudiosos de branquitude analisa as relações raciais no Brasil, expondo que a brancura é construída como um privilégio racial e uma norma cultural no pensamento social e nas práticas do país. Para Ramos (1957), a brancura no Brasil não se limita a um aspecto fenotípico, mas funciona como um ideal social associado ao poder, prestígio e à civilização europeia, em contraste com a desvalorização histórica e cultural das populações negras e indígenas. O autor denuncia o “branco brasileiro” como um sujeito que internaliza essa superioridade racial simbólica, ao mesmo tempo que apresenta uma “patologia social” – uma alienação em relação à própria realidade sociocultural do Brasil, marcada pela mestiçagem e pluralidade étnica. Segundo Ramos (1957), a insistência em reproduzir valores europeus perpetua desigualdades raciais, enquanto impede a construção de uma identidade nacional mais autêntica e integrada.

Na prática, a brancura se manifesta como um sistema de privilégios, em que o racismo estrutural reforça a marginalização de pessoas negras e naturaliza as disparidades sociais. Trata-se de um processo histórico e contínuo que, além de excluir, culpabiliza os próprios sujeitos racializados pela sua exclusão. Um exemplo disso é a forma como o branqueamento é compreendido no imaginário social brasileiro: frequentemente visto como um “problema do negro, que descontente e desconfortável com sua condição de negro, procura identificar-se como branco, miscigenar-se com ele para diluir suas características raciais” (Bento, 2014, p. 25). Essa leitura ignora as condições cruéis e desumanizantes em que a população negra foi historicamente inserida, desconsiderando a sua luta por sobrevivência, aceitação e dignidade. Como apontam Gadioli e Müller (2017), essa narrativa cria a falsa ideia de que os negros desejavam embranquecer espontaneamente, desprovidos de qualquer motivação real, quando, na verdade, esse desejo era forjado pelas violências simbólicas e materiais que estruturam a sociedade racista. A superação dessa patologia social exige, portanto, um enfrentamento crítico às ideologias racistas e o reconhecimento das contribuições históricas, políticas e culturais de todos os grupos raciais que compõem o tecido social brasileiro.

Concordo com Munanga (2017) que os estudos sobre as relações raciais “muito falaram do negro e dos problemas que lhe foram criados no universo racial brasileiro, mas deixaram de falar de brancos numa sociedade onde a Branquitude poderia também fazer parte do processo de transformação social” (Munanga, 2017, p. 11). Entendo que essa invisibilidade do branco nos estudos sobre as relações raciais me trouxe reflexões como profissional da Educação, o que justifica e motiva o desenvolvimento desta pesquisa, pois a minha relação com o tema escolhido se deve ao fato de que o lugar que ocupo, no ambiente escolar, está atrelado a ouvir, acatar e aceitar apenas, concordando e reproduzindo falas comuns no âmbito da escola, que mais se associam a uma alienação. O que eu escutava no contexto da escola eram, muitas vezes, falas que depreciavam e marginalizavam os grupos “ditos” minoritários e, apesar de pensar o contrário, me resguardava e não mostrava o meu poder de fala, pois tinha o medo e o pensamento de que a fala contraditória ao que me era imposto não seria escutado, nem associado a algo bom ou produtivo para a sociedade. Acrescento o fato de estar diante de um currículo que sempre mostrou apenas o “universalismo” branco, masculino, binário e europeu, ou seja, o rosto que é visto como comum, normal, aceito, belo e que deveria ser seguido e tido como intocável, jamais refutado, nem mesmo por alguém que tenha na sua face traços, na sua pele o colorismo negro e, na sua cultura, o multicultural.

Ainda hoje, a escola e o currículo são espaços marcados pelo eurocentrismo, pela branquitude, desempenhando um importante papel na reprodução do universalismo branco, ou

seja, a reprodução das branquitudes, perpetuando os privilégios que as pessoas brancas têm no interior da sociedade brasileira. O currículo como lugar de produção de sujeitos é um espaço de poder. Conforme Silva (2007), pode ser utilizado para produzir identidades de determinado tipo, ditando qual etnia é a mais inteligente, o fenótipo mais bonito ou aquele que não deve ser seguido como referência por ser representado de forma estereotipada, “dito” como preguiçoso, feio e cruel, que deve e só pode trabalhar de forma braçal, para servir e se calar diante de diferentes formas de injustiça social e cognitiva. Pelo currículo, historicamente, a branquitude foi fortalecida, privilegiada e universalizada, colocada como modelo a ser seguido.

Nesse contexto, faz-se interessante compreendermos a identidade racial atribuída às pessoas brancas e focar as investigações a respeito das implicações nas relações raciais no contexto educacional. Ademais, é importante fomentar discussões sobre as relações de poder que circulam no contexto escolar e curricular e que envolvem direitos, privilégios arraigados, visto que a branquitude se apresenta, na estrutura social, com vantagens acentuadas sobre a população negra. Existe um histórico de vantagens e desvantagens na nossa sociedade que determina o lugar para negros e brancos nos diferentes campos da vida.

As práticas de poder que se mostram numa estrutura racista, tanto na sociedade brasileira como em outras sociedades, levantam questões sobre a branquitude como uma barreira para que o contexto educativo se torne um espaço de busca por igualdade. Por isso, falar de preconceito e desigualdade requer profundas reflexões que vislumbrem pesquisas e, para trazer à baila as discussões a respeito do tema proposto, enseja a busca de maior compreensão por um fio condutor que envereda por searas, em certa medida, incipientes, principalmente quando o assunto envolve o espaço escolar.

O termo “aliagem curricular” evoca a ideia de uma análise crítica dos componentes curriculares que, muitas vezes de forma invisível e implícita, reforçam e perpetuam uma perspectiva branca e eurocêntrica do mundo. Ao focalizar especificamente a branquitude no currículo de uma escola da rede municipal de ensino, a pesquisa visa problematizar e desconstruir as estruturas de poder que moldam os conteúdos, os materiais didáticos e as práticas pedagógicas, influenciando na construção das múltiplas identidades na escola e contribuindo para a autoestima dos/as alunos/as. Isso ocorre, porque a branquitude, como uma construção social e histórica, é privilegiada e naturalizada em muitos contextos, sendo frequentemente tomada como a norma ou o padrão a ser seguido. Isso se reflete não apenas nos conteúdos curriculares, mas também nas representações midiáticas, nos discursos políticos e nas práticas institucionais, reforçando um sistema de hierarquias raciais que perpetua a exclusão e a marginalização de grupos étnicos minoritários.

A escola, como uma das instituições centrais na formação de cidadãos e na reprodução de valores sociais, desempenha um importante papel na configuração das percepções, das representações e das relações de poder na sociedade. Assim, é fundamental investigarmos como as narrativas históricas, os modelos culturais e as formas de conhecimento transmitidas pelo currículo escolar contribuem para a perpetuação de uma visão hegemônica que marginaliza e silencia outras experiências, perspectivas e saberes. Problematizar e desconstruir as estruturas de poder que sustentam a hegemonia da branquitude no currículo escolar, significa promover uma educação mais inclusiva, crítica e reflexiva. Ao reconhecer e valorizar a diversidade de experiências, conhecimentos e perspectivas, as escolas, assim como as demais instituições sociais, podem tornar-se espaços mais democráticos e igualitários, em que todos se sintam representados, respeitados e empoderados para construir um mundo mais justo e equitativo.

Reconhecemos que o âmbito escolar tem vivenciado avanços, mas também indagações e limites no que se refere aos processos educacionais e curriculares. As instituições educacionais e os seus profissionais estão sendo desafiados diante da diversidade presente na escola e das reivindicações para a superação das desigualdades raciais. Isso tem repercutido na prática pedagógica e tem produzido reflexões sobre a necessidade de um olhar mais atento para os desafios no campo educativo voltados para as relações étnico-raciais e para as diferenças que caracterizam os diversos grupos humanos. Essas discussões têm colocado em pauta as relações de poder e a escala de valores pautados em critérios raciais e na forma de ser e estar na sociedade.

Surgem, cada vez mais, questionamentos sobre as estruturas de poder/saber que marcam os currículos escolares e que, historicamente, têm silenciado sujeitos, suas culturas e saberes. Enraizadas no currículo escolar, essas relações de poder ainda primam por um currículo uniforme, homogêneo e monocultural, que, conforme Gomes (2012), em vez de colocar no centro de suas propostas os saberes e culturas dos diversos sujeitos, se empenha em silenciar, sufocar, produzir invisibilidades que interferem na construção das identidades de determinados grupos considerados minoritários. Como prática de poder, a branquitude se configura e se expressa nas experiências educativo-pedagógicas e nos currículos e demanda mudanças, pois é vista como uma barreira para tornar o contexto educativo um espaço de igualdade.

Desse modo, a questão norteadora que orienta esta pesquisa é: como os/as professores/as que atuam no Ensino Fundamental II da Escola Municipal Elízio Ramirez Vieira, em Campo Grande/MS, percebem a branquitude no currículo e as suas implicações nas relações raciais? Para produzir entendimentos sobre essa problemática, a investigação não se restringiu à análise de documentos institucionais que orientam as concepções curriculares, nem às entrevistas

semiestruturadas realizadas com os/as professores/as da escola. Foi necessário também percorrer discussões teóricas e conceituais sobre currículo, branquitude e relações raciais no ambiente escolar, reconhecendo a complexidade dessas categorias e a sua centralidade na construção das práticas pedagógicas. No que se refere ao currículo, adotamos uma perspectiva crítica, que o entende não apenas como um conjunto de disciplinas ou conteúdos a serem transmitidos, mas como um espaço político, cultural e simbólico, no qual se definem os saberes legitimados, os sujeitos autorizados a falar e os valores que orientam a vida escolar. Compreender o currículo, portanto, implica interrogar os seus processos de elaboração, os interesses que o atravessam e sua potência na constituição de identidades e subjetividades. Já a branquitude é compreendida nesta pesquisa como um dispositivo histórico, relacional e estrutural, que opera de forma silenciosa na legitimação das desigualdades e na manutenção de posições de poder, inclusive no interior da escola. Em vez de abordá-la apenas como uma identidade racial específica, buscamos focalizar os seus efeitos materiais e simbólicos no currículo, evidenciando como ela se naturaliza como norma, enquanto outras identidades são marginalizadas ou folclorizadas.

Quanto às relações raciais na escola, elas abrangem as interações, percepções e representações que se estabelecem entre alunos/as, professores/as e funcionários/as, bem como as políticas e práticas institucionais que perpetuam ou desafiam as hierarquias raciais. É fundamental analisar como o racismo estrutural se manifesta no ambiente escolar, desde as formas mais sutis de discriminação até as disparidades nos resultados acadêmicos e nas oportunidades de aprendizagem, assim, esses conceitos, quando explorados no campo teórico, proporcionam uma base sólida para compreendermos as dinâmicas de poder, as desigualdades e as resistências que permeiam o currículo escolar e as relações raciais na escola. Além disso, permite-se problematizar as práticas pedagógicas e desenvolver estratégias de intervenção que promovam uma educação mais inclusiva, antirracista e emancipatória para todos os alunos.

Ademais, buscamos ampliar o debate sobre a existência de vantagens e desvantagens raciais no contexto escolar, refletindo sobre o papel da branquitude nas desigualdades raciais no currículo escolar, apontando lacunas que demandam pesquisas nessa área. Discutir a questão das relações étnico-raciais, partindo dessa perspectiva, ainda é um desafio para a escola e para o currículo. Sendo assim, o tema desta pesquisa surge como uma resposta à necessidade premente de examinar e compreender as dinâmicas de poder, representatividade e hegemonia que permeiam o sistema educacional. A escolha desse tema reflete a urgência em abordar questões relacionadas à branquitude, diversidade e inclusão no contexto escolar, especialmente

no que tange às narrativas históricas e culturais que são legitimadas e reproduzidas pelo currículo.

1.1 O campo teórico da pesquisa

Para desenvolvermos a análise sobre a branquitude e a sua relação com as questões étnico-raciais no contexto escolar, recorreremos a autores e autoras que se aproximam dos Estudos da Branquitude, da Educação das Relações Étnico-Raciais e dos Estudos Decoloniais. Pretendemos ampliar o entendimento e a compreensão acerca dos conceitos mobilizados nesses campos teóricos e os desdobramentos no campo escolar e curricular, buscando aporte nos escritos de Piza (2002), Ware (2004), Bhabha (2013), Bento (2014), Fanon (2008), Cardoso (2011), Munanga (2017), Martins (2021), Silva (2021), entre outros.

Os argumentos dos/as teóricos/as que apresentamos demonstram que a branquitude é um tema emergente e que as pesquisas apontam que as relações raciais têm profundo entrelaçamento com o fato de que a branquitude se modifica no decorrer do tempo, mas permanece significando poder. Piza (2002) e Frankenberg (2004) reforçam essa ideia, ao esclarecer que a branquitude é um lugar estrutural, no qual o branco vê a si mesmo numa posição de poder e não atribui ao outro o que atribui a si, resguardando-se numa ideia pretensa de invisibilidade. Ao agir assim, segundo Cardoso (2011), ser branco passa a ser considerado como padrão normativo e “único” de ser humano e uma característica marcante da branquitude na sociedade.

Ware (2004) salienta a falta de discussão sobre a branquitude, como se ela ocupasse um lugar de neutralidade/universalidade em relação a tudo – estratégia utilizada para não ser vista. Ele questiona a invisibilidade da branquitude, perguntando para quais pessoas é invisível, já que é lícito sugerir que a branquitude é muito visível para as pessoas negras, mesmo quando ela se dilui numa falsa universalidade. Em conformidade com o autor e com as discussões que permeiam os estudos críticos da branquitude, não é possível crer na sua invisibilidade, já que está tão visível para o povo negro, assim como são notórios os privilégios dos brancos, que precisam ser examinados, principalmente, em relação ao seu poder de dominação. Por isso, é fundamental discutir o conceito de branquitude e da manutenção das vantagens que esse grupo racial historicamente tem desfrutado.

Fanon (1952), na obra “Pele negra, máscaras brancas”, fala da branquitude como ideologia do branqueamento construída a partir do medo branco sobre o negro, em um discurso que leva o negro à responsabilidade sobre suas próprias questões. Na compreensão de Fanon

(2008, p. 66), “[...] o negro, no seu comportamento assemelha-se a um tipo neurótico obsessional, ou, em outras palavras, ele se coloca em plena neurose situacional”. A explicação de Fanon (2008) é de que para todo o povo colonizado é imposto um complexo de inferioridade “e quanto mais o colonizado assimilar os valores culturais do colonizador, mais escapará da sua selva” (Fanon, 2008, p. 34). Nesse sentido, há um processo de rejeição da negritude do próprio negro, que resulta em uma aproximação do branco, no sentido de ser branco. Embora este pensamento ainda exista, pois deriva da internalização de um sistema de valores que privilegia o branco, mesmo que se tenha diminuído essa maneira de pensar, a sociedade ainda é marcada por representações que associam positividade e poder ao branco. O negro se identifica como “quase-branco”. O autor traz à tona a preocupação do negro em como embranquecer-se e, para isso, deseja manter relações com brancos ou menos negros ou, ainda, pessoas que possuam a pigmentação da pele mais clara – uma tentativa do negro de ser admitido como branco. Entende o autor que as formas de embranquecimento do negro colonizado, os olhares densos de incertezas, a alienação, o racismo e a criação da personalidade atravessam e constituem o corpo do negro.

Ocupando esse lugar de privilégio na sociedade, a branquitude toma para si o direito de nomear o outro, dizendo o que ele deve ser, atribuindo ao outro uma identidade estereotipada. Ware (2004) considera os estereótipos banais, mas também letais, além de contundentes em termos emocionais, afetivos, físicos e espirituais. O autor menciona que a dificuldade está em assinalar a mudança e reconhecer a sua invisibilidade. Ainda sobre os estereótipos, Bhabha (2013) afirma que são formas de produzir autoridade e crenças múltiplas, que resultam de uma recusa, de uma negação das diferenças do outro, alienando as pressuposições do discurso. A visão do autor reforça que, pelos estereótipos, ocorre o não reconhecimento do outro em si, das diferenças entre o eu e o outro, e reforça o não pertencimento pela negação de uma característica. Bhabha também acrescenta que se trata de “uma estratégia linguístico-discursiva de manutenção da ambivalência, endossando a fixidez e o engessamento das diferenças culturais” (Bhabha, 2013, p. 105). Em outras palavras, os estereótipos presentes no currículo fazem parte de discursos baseados no colonialismo, que aprisiona uma realidade sociocultural e descarta a fluidez com que as identidades culturais se (re)constroem e dependem da realidade social, cultural e econômica vivenciada.

O campo curricular tem sido, também, espaço de luta para legitimar determinadas culturas e discursos, inclusive de valorização da cultura africana – principalmente com a promulgação da Lei n. 10.639/03, que institui a obrigatoriedade de tratar a temática étnico-racial no campo educacional, temática até então silenciada. De autoria dos deputados federais

Ben-Hur Ferreira (PT/MS)¹ e Esther Grossi (PT/RS)², essa Lei representa uma grande vitória do movimento negro brasileiro, que lutava pelo reconhecimento da história e da cultura negras no Brasil, buscando combater o racismo e a discriminação a partir do currículo e da educação.

Porém, conforme menciona Camargos (2019), para que a prática pedagógica antirracista se concretize, não basta a legislação – é preciso conhecimento e interesse em promover essas discussões, pois sabemos que o currículo é marcado por jogos de poder. Desse modo, faz-se mister pesquisar e analisar as causas do não cumprimento da Lei, uma conquista histórica do movimento negro brasileiro, que foi criada para ser respeitada e assegurar que os currículos escolares abordem os diversos aspectos da história e da cultura afro-brasileira, como a luta da população negra no Brasil, a história da África e a contribuição social, econômica e política dos afrodescendentes para a formação do país.

Nesse sentido, o currículo escolar como o núcleo do processo pedagógico, que envolve o planejamento docente, as práticas pedagógicas, as metodologias de ensino, as avaliações e as políticas públicas devem considerar, sempre, as relações de poder vigentes. Sobre as relações de poder, destacamos que elas se alastram por toda estrutura social, nas diversas instituições, inclusive escolar e curricular, o que demonstra que nada está isento do poder, mas há possibilidades de resistir e transformar as relações sociais. O currículo, como um lugar de poder, desempenha papel decisivo nas relações raciais e pode construir e desconstruir práticas, atitudes, valores, inclusive sobre a branquitude, que tanto marcam o currículo escolar.

Silva (2007, p. 148) afirma que “o currículo é uma questão de saber, poder e identidade”. O autor ressalta que o poder é multiforme e está em toda parte e, no currículo, produz determinadas identidades, formas específicas de ser sujeito. No entendimento de Gomes (2012), o lugar de poder ocupado pela branquitude no currículo escolar – mas também na sociedade – carece de questionamentos no que se refere às relações de direitos e privilégios arraigados nas escolas e na cultura política e educacional, tendo a população negra com acentuadas desvantagens, como discriminação racial, que transita pelos campos da educação, com destaque para a educação básica. Ademais, Bento (2014) entende que, no espaço escolar, o branco precisa compreender o seu lugar nas relações sociais, reconhecer que existe um histórico permeado de vantagens e desvantagens na sociedade brasileira que determina o lugar de brancos e de negros. Mesmo aqueles que combatem o racismo e a desigualdade, em muitos casos, silenciam-se, e esse é um sinal das relações de poder da branquitude.

¹ Autor do projeto de Lei n. 10.639/03, deputado federal Ben-Hur Ferreira (PT/MS).

² Autora do projeto de Lei n. 10.639/03, deputada federal Esther Grossi (PT/RS).

Diante da urgência em compreender e confrontar as estruturas de poder e privilégio que moldam o currículo escolar e as relações raciais na escola, nos propomos a problematizar e a mostrar os mecanismos pelos quais a branquitude é reproduzida e naturalizada no âmbito educacional. Ao explorar os conceitos de currículo, branquitude e relações raciais, buscamos visibilizar as dinâmicas complexas que influenciam a (re)produção de identidades, as interações sociais e as oportunidades educacionais.

Ao explorar os conceitos de currículo, branquitude e relações raciais, evidenciamos as dinâmicas complexas que atravessam a (re)produção da branquitude, as interações sociais e as desigualdades nas oportunidades educacionais vivenciadas pelos educandos, em especial aqueles/as historicamente marginalizados/as.

1.2 O contexto e o Sujeitos das Pesquisas

A Escola Municipal Ramirez Vieira, local onde desenvolvemos a pesquisa, foi fundada no ano de 2001 e está localizada no bairro Jardim Pênfico, em Campo Grande/MS. A estrutura da escola conta com uma área verde, banheiros, inclusive banheiros adequados à educação infantil, banheiro acessível para pessoas com deficiência física (PCD), banheiros para funcionários, banheiros com chuveiro, biblioteca, sala de leitura, cozinha, laboratório de ciências, laboratório de informática, pátio coberto e pátio descoberto, parque infantil, quadra de esportes, quadra de esporte coberta, secretaria e sala de Recursos Multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE). Ademais, há equipamentos como: computadores, impressoras, DVDs, aparelho de som, televisão, lousa digital, projetor multimídia, desktop, notebook, tablet e acesso à internet. A escola oferece toda a estrutura necessária para o conforto e desenvolvimento educacional dos seus alunos e alunas, inclusive alimentação.

Com base nas informações do Censo Escolar de 2023, a escola possui, na Pré-Escola, 147 alunos; nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 595 alunos/as; anos finais do Ensino Fundamental, 364 alunos/as e 45 alunos/as atendidos na Educação Especial. Somam, ao todo, 931 alunos e, para atendê-los, um total de 71 professores. A taxa de aprovação dos alunos/as dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que tem como referência o ano de 2023, foi de 89,6%, e dos/as alunos/as dos anos finais do Ensino Fundamental, a aprovação foi de 79,6%.

A Escola Municipal Elízio Ramirez Vieira está situada no bairro Pênfico, uma região marcada por características socioeconômicas que refletem a vulnerabilidade social de grande parte das famílias atendidas. A comunidade escolar é composta majoritariamente por alunos e

alunas de classes populares, embora exista certa diversidade econômica, com alguns estudantes oriundos de famílias com renda relativamente estável e outros que enfrentam sérias dificuldades financeiras. Essa realidade impõe desafios significativos ao processo educativo, uma vez que muitos dos/as estudantes convivem com a precariedade de recursos em casa, incluindo a ausência de letramento familiar e o acesso limitado a materiais pedagógicos e tecnológicos. Apesar dessas adversidades, os/as alunos/as demonstram empenho na busca por uma formação de qualidade, o que pode ser parcialmente observado no índice de 89,6% de aprovação escolar registrado. A escola abriga uma rica diversidade cultural e étnica, fruto da composição plural da comunidade local, o que, em tese, poderia fomentar um ambiente escolar inclusivo, acolhedor e multicultural. No entanto, a presença dessa diversidade nem sempre se traduz em práticas pedagógicas que valorizem ou representem adequadamente as múltiplas identidades dos sujeitos ali presentes, revelando a necessidade de políticas educacionais mais sensíveis às especificidades socioculturais da comunidade atendida.

Os sujeitos participantes desta pesquisa são professores e professoras que atuam no Ensino Fundamental II da escola, selecionados por sua relevância para o desenvolvimento da temática proposta. Como critério de escolha, definimos que os/as entrevistados/as estivessem em exercício docente nessa etapa de ensino e representassem diferentes áreas do conhecimento, garantindo, assim, uma diversidade de perspectivas curriculares. A escuta desses profissionais possibilitou compreender como percebem e interpretam a presença da identidade branca no currículo escolar, suas implicações nas relações raciais e de que forma as políticas educacionais voltadas para a promoção da equidade racial têm sido (ou não) efetivadas no cotidiano escolar. Ademais, consideramos relevante o fato de os/as docentes trazerem consigo experiências pessoais e profissionais que dialogam com os temas investigados, o que enriquece a análise, ao permitir o compartilhamento de práticas, reflexões e vivências sobre o enfrentamento das desigualdades raciais na escola. A participação dos/as professores/as, portanto, contribuiu significativamente para a problematização da branquitude no currículo e para a compreensão dos desafios enfrentados na implementação de propostas pedagógicas antirracistas. A pesquisa foi aprovada pela Plataforma Brasil, conforme protocolo CAAE n. 84190424.2.0000.8030 e Parecer n. 7.497.549.

1.3 Os caminhos metodológicos da pesquisa

A presente pesquisa é de natureza qualitativa e se fundamenta em referenciais que atendem às exigências epistemológicas da investigação qualitativa em educação, conforme

discutido por Bogdan e Biklen (1994). A abordagem qualitativa permite uma análise mais aprofundada das percepções, discursos e práticas dos sujeitos, possibilitando conhecer, observar e investigar os professores no seu ambiente, nos seus afazeres cotidianos e nas relações que constroem com o currículo e com os estudantes. Como afirmam os autores, trata-se de uma perspectiva que favorece o contato direto com os sujeitos da pesquisa e com o contexto em que estão inseridos, propiciando não apenas compreender a realidade, mas também trazer novas questões e problematizações ao longo do percurso investigativo (Bogdan; Biklen, 1994, p. 4). Nesse sentido, a metodologia escolhida não se limita à confirmação de hipóteses, mas possibilita o desenvolvimento contínuo da reflexão crítica sobre a questão norteadora. Complementarmente, será realizada uma pesquisa bibliográfica, com o objetivo de construir a fundamentação teórica que sustenta a investigação. Conforme Lakatos e Marconi (2011), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em materiais já publicados, como livros, artigos científicos, teses e dissertações, que tratam do objeto de estudo, permitindo ao pesquisador compreender o estado da arte e dialogar com diferentes perspectivas acadêmicas sobre o tema.

Ademais, será realizada uma análise documental do currículo escolar, do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola (documento que estabelece o que e como deve ser realizado todo o contexto escolar na busca pela melhoria dos processos de ensino e aprendizagem), do Regimento Escolar (que assegura a autonomia da escola para oferecer uma educação de qualidade para todos), da Proposta Pedagógica Curricular (documento que sistematiza a organização do conhecimento e seleciona os conteúdos imprescindíveis), da Matriz Curricular (que integra o Regimento Escolar e o PPP e define a atuação pedagógica) e de outros documentos, como arquivos da escola. Com essa análise, buscamos compreender como a identidade branca é apresentada na proposta curricular da instituição de ensino. Além disso, faremos a análise da Lei n. 10.639/03, da Lei n. 9.394/96 e das normativas (Resolução CNE/CP 01/2004 e Parecer CNE/CP 03/2004). O intuito é identificar como a identidade branca se configura nesses documentos.

A pesquisa documental, conforme Lüdke e André (1986), pode “se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (Lüdke; André, 2013, p. 38). Conforme as autoras, essa modalidade de pesquisa se qualifica pela análise de documentos diversos, como registros escolares, legislação educacional, relatórios institucionais, diários de classe, entre outros materiais que fornecem subsídios para a compreensão dos contextos educacionais. A pesquisa documental se diferencia da pesquisa bibliográfica pelo fato de que, enquanto a última se baseia em materiais já analisados e

publicados sobre determinado tema, a pesquisa documental busca analisar fontes primárias, proporcionando novas interpretações a partir dos dados obtidos. Dessa forma, ela permite ao pesquisador acessar informações que não foram necessariamente organizadas com fins acadêmicos, exigindo um olhar criterioso e uma metodologia rigorosa para garantir a validade das inferências.

Ademais, serão realizadas entrevistas semiestruturadas com professores/as que atuam no Ensino Fundamental II, consideradas fundamentais, porque se voltam prioritariamente para o envolvimento do/a entrevistado/a com as questões da pesquisa. A respeito das entrevistas, Silveira (2007, p. 118) pontua que são eventos discursivos complexos, “forjados não só pela dupla entrevistador/entrevistado, mas também pelas imagens, representações, expectativas que circulam – de parte a parte – no momento e situação de realização das mesmas e, posteriormente, de sua escuta e análise”.

A centralidade do currículo na formação das identidades e na manifestação de conhecimentos torna fundamental a análise de suas possíveis bases epistemológicas e das hegemonias presentes. Nesse contexto, conduzimos uma entrevista com sete professores/as, sendo quatro professores do gênero masculino e três professoras do gênero feminino, a saber: Adalberto (declara-se pardo), com 42 anos de idade, pós-graduado há 08 anos, atua há 07 anos como professor nas disciplinas de História e Projeto de Vida (Eletiva 2), do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino; Estevão (declara-se branco), tem 30 anos de idade, possui mestrado há 03 anos e atua há um ano como professor da disciplina de Ciências no Ensino Fundamental II, na Rede Municipal de Ensino; Rômulo (declara-se branco), 37 anos de idade, possui mestrado, formado há 02 anos, atua há 18 anos como professor de Educação Física do Ensino Fundamental II em escola da Rede Municipal de Ensino; Camila (declara-se branca), tem 32 anos de idade, com graduação há 05 anos e atua há 04 anos como professora do Ensino Fundamental II, na disciplina de Ciências na Rede Municipal de Ensino; Márcia (declara-se branca), tem 42 anos e graduação há 16 anos, atua como professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II há 15 anos, na Rede Municipal de Ensino; Lúcia (declara-se branca), tem 35 anos e mestrado há 10 anos, atua como professora de Arte do Ensino Fundamental II há 08 anos, na Rede Municipal de Ensino e Juarez (declara-se pardo), tem 38 anos de idade e pós-graduação há 13 anos, atua como professor de Educação Física do Ensino Fundamental II há 13 anos, na Rede Municipal de Ensino. Ressaltamos que os nomes utilizados para identificar os/as professores/as entrevistados/as são fictícios, a fim de preservar o anonimato.

O objetivo das entrevistas foi explorar a interface entre a branquitude no currículo e no ambiente educacional. Por perguntas cuidadosamente elaboradas e, posteriormente, transcritas

e analisadas, buscamos compreender as percepções e experiências desses/as professores/as sobre como a branquitude se manifesta ou pode se manifestar e influenciar o currículo e as abordagens pedagógicas.

As entrevistas foram realizadas de forma individual e presencial e o local escolhido foi a biblioteca da escola, um ambiente calmo e silencioso para escutar, gravar e entrevistar os/as professores/as sem interrupções externas. As entrevistas aconteceram no horário de planejamento dos/as professores/as, que cederam o seu tempo e participaram de forma voluntária, e se deram por um roteiro com questões norteadoras. A sessão foi integralmente gravada, permitindo uma posterior transcrição fidedigna.

Munidos do material produzido nas entrevistas, realizamos uma análise detalhada das respostas, com o objetivo de identificar pontos de convergência, divergência e as nuances presentes nas falas dos/as educadores/as sobre a presença e os efeitos da branquitude no currículo escolar. As entrevistas foram conduzidas com o intuito de compreender quais discursos atravessam os/as professores/as no que se refere ao currículo, às práticas pedagógicas e às relações étnico-raciais estabelecidas no espaço escolar, com especial atenção à forma como a branquitude se manifesta – seja de modo explícito, seja por silenciamentos e naturalizações. A Escola Municipal Elízio Ramirez Vieira, campo empírico da pesquisa, atende majoritariamente alunos/as pardos, negros/as e brancos/as oriundos/as de classes populares, o que torna o debate sobre equidade racial no currículo ainda mais urgente. Pelas entrevistas, buscamos explorar as impressões, inquietações e necessidades percebidas pelos/as docentes em torno das questões relacionadas ao racismo, à discriminação e à branquitude, para, em seguida, problematizar essas percepções, à luz dos referenciais teóricos que sustentam a pesquisa.

1.4 Os objetivos da pesquisa e a organização da dissertação

Para a pesquisa que intitulamos “A aliagem curricular: a branquitude no currículo da Escola Municipal Elízio Ramirez Vieira, Campo Grande/MS,” estabelecemos como objetivo geral: Analisar a branquitude no currículo e as implicações nas relações raciais no Ensino Fundamental da Escola Municipal Elízio Ramirez Vieira, localizada no município de Campo Grande/MS.

Para atingir o objetivo geral, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- a) realizar um estudo bibliográfico sobre branquitude e desigualdades raciais, recorrendo aos teóricos do campo, com o intuito de compreender e ampliar o entendimento sobre essa temática no currículo escolar;

- b) averiguar como a branquitude se configura nas legislações que orientam o currículo e no Projeto Político-Pedagógico da escola;
- c) apresentar a perspectiva dos/as professores/as sobre o currículo escolar e as práticas pedagógicas no que se refere à branquitude e às implicações nas relações raciais na escola;
- d) produzir um Produto final, com uma palestra como recurso direcionado aos/as professores/as, para reflexão crítica-didática, a fim de compreender e fomentar a criticidade sobre como acontecem as reproduções e perpetuações históricas da branquitude no currículo escolar.

Organizamos a dissertação em quatro seções e algumas considerações. Na primeira seção, intitulada Introdução: sobre os itinerários da pesquisa, apresentamos o tema e o problema de pesquisa, bem como o campo teórico com os principais autores/as e conceitos que iremos movimentar na pesquisa. Evidenciamos também o contexto e os sujeitos da pesquisa, assim como os caminhos metodológicos que percorremos. Na segunda seção, intitulada Branquitude, currículo e relações étnico-raciais, abordamos a branquitude, o currículo e as relações étnico-raciais no cenário educacional e social contemporâneos, com discussões em torno de raça, etnia e identidade, que assumem papel central para uma compreensão mais profunda das relações humanas e das estruturas de poder. Dentro desse contexto, o conceito de branquitude emerge como essencial para a análise das dinâmicas raciais, especialmente no que se refere ao currículo escolar e às práticas pedagógicas. Apresentamos uma reflexão mais aprofundada sobre a interseção entre branquitude, currículo e relações étnico-raciais.

Na terceira seção, O que “não” dizem os documentos sobre o currículo, a branquitude e as relações raciais, adentramos no universo dos documentos oficiais e institucionais, que delineiam diretrizes, políticas e práticas relacionadas ao currículo e às questões étnico-raciais no contexto educacional. Propomos uma análise crítica desses documentos, buscando explorar e compreender as narrativas, representações e ideologias que permeiam as suas abordagens em relação à branquitude e às relações raciais. São documentos que orientam as propostas curriculares: Projeto Político-Pedagógico (PPP), Regimento Escolar, Proposta Pedagógica Curricular, Matriz Curricular, arquivos da escola; Lei n. 10.639/03, Lei n. 9.394/96 e normativas (Resolução CNE/CP n. 01/2004 e Parecer CNE/CP n. 03/2004). O intuito é compreender o que esses documentos dizem sobre o currículo, a branquitude e as relações raciais, ou seja, entender como a identidade branca se configura nesses documentos.

Na quarta seção, intitulada “A branquitude no currículo de uma escola da Rede Municipal de Campo Grande/MS, na perspectiva dos/as professores/as”, direcionamos a nossa atenção para a análise das percepções, concepções e práticas dos/as professores/as em relação à branquitude no contexto do currículo escolar. Partindo de uma abordagem qualitativa e contextualizada, e pela análise das entrevistas, buscamos compreender como os/as educadores/as da Escola Municipal Elízio Ramirez Vieira percebem e lidam com a presença e as implicações da branquitude nas suas práticas pedagógicas e na construção do currículo.

Exploramos, ao longo da pesquisa, as narrativas dos/as professores/as, suas experiências, reflexões e os desafios enfrentados no processo de reconhecimento e problematização da branquitude no contexto educacional. Buscamos compreender como esses profissionais percebem o seu papel na promoção de uma educação antirracista e de que forma as suas próprias identidades, trajetórias e posicionamentos influenciam as suas práticas pedagógicas e concepções de currículo. O interesse esteve, também, em identificar como a branquitude se manifesta nas dinâmicas cotidianas da escola – tanto de maneira explícita quanto por naturalizações simbólicas – e como os/as professores/as interpretam, reproduzem ou resistem a essas manifestações. Com base nas análises construídas a partir das entrevistas e do referencial teórico adotado, procuramos tecer uma leitura crítica das estruturas curriculares e das relações raciais que atravessam o espaço escolar. Por fim, nas Considerações Finais, apresentamos os principais achados da pesquisa, discutimos as suas implicações pedagógicas e propomos caminhos possíveis para o enfrentamento das desigualdades raciais, a partir do currículo.

1.5 Pesquisas Anteriores

Ao consultarmos o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizando os descritores “branquitude” e “currículo”, identificamos apenas quatro produções acadêmicas relacionadas à temática, considerando o recorte temporal entre 2020 e 2023. A delimitação desse período se justifica por fatores de ordem acadêmica e social, que conferem relevância e atualidade ao objeto de estudo. O ano de 2020 marcou um ponto de inflexão no debate racial em escala global, impulsionado por eventos que escancararam as estruturas do racismo sistêmico e exigiram respostas mais incisivas da sociedade e das instituições, incluindo a escola. O assassinato de George Floyd, nos Estados Unidos, e a mobilização mundial em torno do movimento *Black Lives Matter* repercutiram fortemente no Brasil, reacendendo discussões sobre racismo estrutural, privilégios da

branquitude e a urgência de práticas antirracistas em diversos campos, inclusive na educação. Nesse contexto, cresceu a demanda por currículos mais inclusivos, críticos e sensíveis às desigualdades raciais, o que também se refletiu no campo da pesquisa. Assim, o recorte entre 2020 e 2023 permite observar como os acontecimentos sociopolíticos recentes influenciaram a produção acadêmica nacional e trouxeram visibilidade a temáticas que historicamente estiveram à margem das discussões curriculares, como a branquitude.

No contexto brasileiro, a aprovação da Lei n. 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, já vinha sendo debatida e implementada de formas variadas. No entanto, o ano de 2020 representou um momento de renovação dessas discussões, com uma ênfase maior na necessidade de uma formação docente que aborde criticamente a branquitude e as suas implicações no currículo escolar.

Desse modo, a escolha do recorte temporal de 2020 se justifica, também, pela relevância e intensidade dos debates e publicações geradas nesse ano, que fornecem um rico corpus de análise sobre as interseções entre branquitude e currículo. Esses eventos e discussões proporcionam um contexto contemporâneo e urgente para a análise da temática, refletindo mudanças significativas nas percepções e abordagens sobre as relações étnico-raciais na educação.

Quadro 1 - Pesquisas anteriores

Ano	CAPES (Dissertações)	CAPES (Teses)	CAPES (Universidades)
2020	01	00	UFRGS
2021	00	00	00
2022	01	00	UFRGS
2022	01	01	UFPA
2023	01	01	UEM

Fonte: Adaptado de Capes (2024)

Mesmo diante da intensidade dos debates, percebemos uma escassez de pesquisas sobre a temática proposta, como demonstrado no Quadro 1. Apenas quatro trabalhos se aproximaram da nossa pesquisa. O primeiro trabalho é a dissertação de mestrado intitulada “Entre o visível e o invisível: a branquitude e as relações raciais nos conteúdos curriculares de ensino de História”, elaborada por Cleber Teixeira Leão e orientada pelo professor doutor José Rivair Macedo. A pesquisa foi defendida em 2020, no Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – ProfHistória/UFRGS, e teve como objetivo abordar a relação entre o conceito de branquitude e o processo de estruturação dos conteúdos curriculares de História, bem como a

forma como os estudantes das turmas de 7º, 8º e 9º anos das escolas EEEF Otávio Mangabeira e EEEF Pedro Sirângelo compreendem e localizam o conceito de branquitude.

O pesquisador destaca a importância de abordar o conceito de branquitude no currículo escolar como um meio de promover reflexões críticas sobre privilégios raciais. Ele enfatiza que essa abordagem visa subverter a narrativa histórica tradicional, que muitas vezes invisibiliza o branco como raça, e possibilita uma educação mais inclusiva e crítica. O autor afirma que é crucial compreender as estruturas formadoras do currículo de História, propiciando uma ruptura com elas. Conforme Leão:

A necessidade de ampliar o foco sobre essa temática passou a ser emergente, os privilégios ligados aos grupos brancos tornaram-se foco de pesquisadores em áreas como a saúde e ciências humanas, buscando compreender como se consolidou social e historicamente a identidade racial do branco e também com os privilégios ligados a essa branquitude fundamentam as práticas ligadas ao racismo estrutural (Leão, 2020, p. 10).

O autor destaca a contribuição significativa da sua pesquisa para as relações étnico-raciais, deslocando o foco das categorias subalternizadas para uma crítica à branquitude. Essa perspectiva crítica é essencial para entender como o branco é posicionado como um agente de tensões raciais, oferecendo uma nova lente para a análise curricular. Entre os resultados alcançados, a pesquisa revelou que os estudantes assimilaram o conceito de branquitude e reconheceram os privilégios associados a ele. Isso gerou discussões significativas e críticas sobre as relações étnico-raciais, incentivando uma postura mais reflexiva entre os estudantes. Leão (2020) observa que essa abordagem promoveu uma reflexão crítica e colaborativa sobre questões raciais e estimulou o interesse em expandir essas discussões para outras disciplinas. Assim, a pesquisa de Cleber Teixeira Leão se destaca como um marco sinalizador para novas experiências educacionais, promovendo a visibilidade e o questionamento das estruturas raciais vigentes.

Na dissertação de Fernanda de Amorim Golembiewski, intitulada “Ensino de História, educação das relações étnico-raciais e branquitude: proposições para os currículos dos anos finais do Ensino Fundamental”, orientada pelo professor doutor Nilton Mullet Pereira, e defendida no ano de 2022, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a pesquisadora destaca a importância de analisar a recepção da Lei n. 10.639/03 em diferentes contextos educacionais, enfatizando que a legislação é interpretada e apropriada de formas diversas. Ela observa que as leis são resultantes de interesses em confronto, mobilizando diversas interpretações e ações discriminatórias historicamente presentes nas relações raciais brasileiras.

Golembiewski (2022) contribui significativamente ao campo das relações étnico-raciais, focando em como a referida legislação pode ser utilizada para superar o racismo e construir um projeto de sociedade mais inclusivo. A autora enfatiza a necessidade de “pensar sobre a prática pedagógica que dá concretude a elas, por meio das marcas da autoria docente” (Golembiewski, 2022, p. 22). Entre os resultados alcançados, a pesquisa identificou que práticas pedagógicas, quando alinhadas com a legislação, podem promover uma educação mais crítica e inclusiva. A autora afirma que essas práticas são essenciais para mobilizar e confrontar diferentes interpretações acerca do tema. Para a autora:

A utilização do conceito de branquitude não se resumiu à inserção como tema a ser ensinado nas aulas de História. Incluiu, também, a sua contribuição, em diálogo com a colonialidade, enquanto uma lente para olhar os currículos e para exercitar a autoria e o planejamento docentes. Ou seja, mesmo quando não apareceram de forma explícita nas estratégias propostas pelas sequências didáticas, os conceitos serviram, implicitamente, como referenciais para a sua elaboração, na perspectiva de que a educação das relações étnico-raciais, sob ponto de vista do ensino de História, demanda tensionar e indagar tudo aquilo que se ensina e que compõe o currículo – incluindo a sua própria estrutura (Golembiewski, 2022, p. 84).

A pesquisa reforça a urgência de discutir e implementar estratégias pedagógicas que possibilitem uma compreensão mais aprofundada das relações raciais no contexto educacional. Nesse processo, é igualmente relevante considerar os aprendizados vivenciados ao longo da investigação. O contato com os referenciais teóricos dos Estudos Críticos da Branquitude permitiu à autora ampliar a sua consciência sobre os processos de racialização, especialmente a partir da sua posição como mulher branca em uma sociedade estruturalmente racista. Tal reconhecimento não apenas implicou um reposicionamento ético-político, mas também impactará diretamente a sua prática docente, influenciando a forma como percebe e se insere nas dinâmicas escolares. Ressalta-se, nesse sentido, que a educação para as relações étnico-raciais exige mais do que a transmissão de conteúdos: ela convoca o/a educador/a a revisar suas atitudes, escutas e planejamentos pedagógicos, incorporando intencionalmente uma perspectiva crítica, antirracista e comprometida com a transformação das desigualdades históricas.

A dissertação de Irailton Brabo Rodrigues, intitulada “Branquitude na Escola: percepções, relações, poder e resistências”, com defesa ocorrida no ano de 2022, na Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Ananindeua, no Pará, sob orientação do professor doutor Luiz Augusto Pinheiro Leal, apresenta uma análise aprofundada sobre a dinâmica das relações étnico-raciais no contexto escolar brasileiro, que vai ao encontro dos objetivos apresentados no nosso trabalho. Rodrigues (2022) investiga como a branquitude,

entendida como uma posição de poder e privilégio racial, manifesta-se e é percebida nas escolas, afetando as relações sociais e o processo educativo. Para Rodrigues (2022):

Esse poder feito por, para e controlado por brancos se faz presente de várias formas e causando prejuízos em várias áreas: educação, cultura, sociedade, política, economia para sermos bem abrangentes. Assim, fomos condicionados a aceitar a produção acadêmica historiográfica feita majoritariamente por brancos o que consequentemente, fez com que não fôssemos treinados, ensinados a perceber a branquitude (Rodrigues, 2022, p. 51).

O autor destaca as percepções de poder, percepções de branquitude, como sendo frequentemente percebida de maneira invisível e normalizada, sendo o padrão pelo qual outras identidades raciais são comparadas e avaliadas. Para o autor, essa invisibilidade contribui para a manutenção da situação ou condição atual, sem permitir mudanças significativas. No contexto das discussões sobre branquitude e relações étnico-raciais na escola, essa manutenção implica continuar com práticas, normas e estruturas que beneficiam grupos dominantes (neste caso, pessoas brancas) e perpetuam a desigualdade e a discriminação racial, nas quais práticas discriminatórias e preconceitos são reproduzidos sem questionamento. Para ele, no contexto escolar, essa percepção influencia tanto o comportamento de alunos e professores brancos quanto a forma como alunos negros são tratados e vistos. O entendimento de Rodrigues (2022) é de que a continuidade das práticas e estruturas existentes resulta na reprodução das desigualdades raciais, nas quais alunos negros têm menos oportunidades e recursos para alcançar sucesso acadêmico e pessoal.

Nos argumentos de Rodrigues (2022), no ambiente escolar, as relações de poder são profundamente influenciadas pela branquitude. Professores/as e gestores/as, majoritariamente brancos, muitas vezes, inconscientemente, perpetuam práticas que favorecem alunos/as brancos/as e marginalizam alunos/as negros/as. Isso pode ser observado em várias formas, desde a seleção de conteúdos curriculares que refletem predominantemente a perspectiva eurocêntrica, até a aplicação de disciplinas mais rígidas e punições mais severas a alunos/as negros/as.

Apesar da hegemonia da branquitude, há formas de resistência que emergem dentro das escolas e Rodrigues (2022) aponta para a importância de programas de educação antirracista e de conscientização sobre a branquitude, entendendo que essas iniciativas buscam desestabilizar as narrativas dominantes e promover uma educação mais inclusiva e equitativa. Alunos e professores negros, assim como aliados brancos conscientes, são fundamentais na resistência às práticas de branquitude, seja por meio da formação de coletivos, da denúncia de práticas

racistas ou da implementação de currículos que valorizem a história e a cultura afro-brasileira (Rodrigues, 2022).

Dessa forma, entendemos que a pesquisa de Rodrigues (2022) é uma chamada para a ação, pois ele enfatiza que reconhecer a branquitude e as suas implicações é o primeiro passo para dismantlar as estruturas de poder que perpetuam a desigualdade racial nas escolas. A partir dessa compreensão, é possível desenvolver estratégias pedagógicas e políticas educacionais que promovam a justiça racial e a equidade no ambiente escolar. Ao abordar a branquitude na escola, ele nos convida a refletir sobre o nosso papel na perpetuação dessas dinâmicas e nos desafia a atuar de maneira consciente e transformadora, visando a uma educação que verdadeiramente atenda às necessidades de todos os estudantes, independentemente da sua cor ou origem étnica.

A tese intitulada “Branquitude: análise cultural sobre as pesquisas brasileiras dos Programas de Pós-Graduação em Educação (1987-2019) e suas interlocuções com a Base Nacional Comum Curricular” foi elaborada por Rosângela da Roza, orientada pela professora doutora Teresa Kazuko Teruya, e defendida em 2023, no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Estadual de Maringá. A pesquisa tem como objetivo central a análise crítica das ideologias de branquitude e suas implicações na educação brasileira, especialmente nas instituições de Ensino Superior (IES) e nas escolas da Educação Básica. Justifica-se pela necessidade de questionar as estruturas de poder que perpetuam desigualdades raciais e propor alternativas para uma educação mais inclusiva e descolonizada. Além disso, a relevância do estudo está embasada na constatação de que as políticas educacionais vigentes, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), muitas vezes ignoram ou perpetuam a hegemonia branca, contribuindo para a manutenção de privilégios raciais e da exclusão de grupos marginalizados.

A pesquisa aborda a branquitude como um constructo ideológico que influencia diretamente as práticas pedagógicas e curriculares nas escolas brasileiras. Organizada em três eixos temáticos, a análise cobre as perspectivas educacionais e sua relação com os discursos de formação humana, a precarização da educação e as suas implicações nas relações raciais, bem como as proposições para uma educação descolonial. Ademais, o estudo enfatiza a necessidade de reconhecer e confrontar a hegemonia branca para promover uma educação mais equitativa e inclusiva. Assim, a principal contribuição desta tese reside na proposta de um conjunto de conceitos teóricos e metodológicos para a análise da branquitude nas práticas educativas. Ao problematizar as narrativas hegemônicas e apresentar alternativas descoloniais, o estudo oferece um caminho para a construção de políticas educacionais mais justas. Paralelamente, ao

explorar a interseção entre a branquitude e a BNCC, a pesquisa sugere estratégias concretas para a desestabilização das estruturas racistas nas escolas brasileiras.

Os resultados esperados incluíam a identificação de como a branquitude se manifesta nas práticas educativas e a proposição de estratégias para a sua desconstrução. Assim, os resultados alcançados confirmaram a hipótese de que a BNCC perpetua a hegemonia branca e destacaram a necessidade urgente de uma reforma curricular que incorpore perspectivas descoloniais. Além disso, o estudo revelou a resistência de alguns educadores que, apesar das políticas neoliberais, buscam práticas pedagógicas inclusivas e antirracistas.

Por fim, a tese apresenta uma reflexão crítica sobre o papel das instituições educacionais na reprodução das desigualdades raciais. A análise detalhada das pesquisas acadêmicas e da BNCC mostra que a educação, longe de ser neutra, é um campo de disputa de poder e ideologias. A proposta de uma educação descolonial e a crítica à branquitude oferecem um caminho para a transformação social, mas também destacam os desafios significativos que envolvem essa mudança. Em conclusão, a tese afirma que, para uma educação verdadeiramente inclusiva, é necessário um compromisso contínuo com a justiça social e a equidade racial, tanto na teoria quanto na prática.

Dessa forma, é possível perceber que a tese traz uma contribuição significativa ao campo da educação, ao propor uma abordagem crítica e descolonial para a análise das práticas pedagógicas no Brasil. A reflexão sobre a hegemonia branca e as suas implicações nas políticas educacionais é fundamental para a promoção de uma sociedade mais justa e igualitária. A pesquisa de Roza (2023), ao destacar essas questões, não apenas ilumina os problemas existentes, mas também aponta caminhos para soluções possíveis e necessárias. Além disso, o estudo reafirma a importância de uma educação que vá além da reprodução de conteúdo e se comprometa com a transformação social. Assim, a tese se posiciona como um marco na luta contra o racismo estrutural no ambiente escolar, oferecendo uma perspectiva inovadora e necessária para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa.

Portanto, a análise crítica da branquitude e das políticas educacionais propostas nesta tese serve como um chamado à ação para educadores, pesquisadores e formuladores de políticas. A necessidade de repensar as estruturas e práticas vigentes se torna evidente e a tese oferece um guia valioso para essa jornada de transformação. Em última análise, a reflexão abrangente sobre a tese reafirma a urgência de uma educação comprometida com a justiça social e a equidade racial, sublinhando a importância de um olhar crítico e descolonial nas práticas educativas.

Nesse contexto, as pesquisas de Leão (2020), Golembiewski (2022), Rodrigues (2022) e Roza (2023) oferecem uma crítica incisiva à hegemonia da branquitude no currículo escolar e propõem alternativas para uma educação que reconheça e confronte as desigualdades raciais. Os autores mencionados destacam a importância de incorporar perspectivas descoloniais no currículo e nas práticas pedagógicas, promovendo uma transformação social que vá além da reprodução de conteúdo hegemônico, em direção a uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa.

2 BRANQUITUDE, CURRÍCULO E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Mergulhamos em uma análise aprofundada da complexa relação entre branquitude, currículo e as dinâmicas étnico-raciais presentes no contexto educacional. Reconhecemos que a branquitude não é apenas uma categoria racial, mas também um conjunto de privilégios, normas culturais e valores historicamente construídos, que permeiam as estruturas sociais e institucionais, incluindo o sistema educacional.

Partindo dessa concepção, buscamos compreender como a branquitude se manifesta e é reproduzida no currículo escolar, influenciando as percepções, experiências e oportunidades de aprendizagem dos/as alunos/as não brancos/as e, nas interações em sala de aula, reflete e reforça as hierarquias raciais, marginaliza saberes, experiências e identidades não brancas.

Além disso, investigamos como a branquitude influencia as escolhas curriculares, privilegiando determinados conhecimentos, perspectivas e valores em detrimento de outros, e como isso impacta a construção da identidade e da autoestima dos/as estudantes racializados/as. Reconhecemos a necessidade de uma abordagem crítica e reflexiva para desafiar essas estruturas de poder e promover uma educação mais inclusiva, equitativa e antirracista.

Por uma análise interdisciplinar, ancorada em teorias críticas da raça, estudos culturais e pedagogia crítica, buscamos, neste capítulo, trazer uma compreensão mais aprofundada das complexas interações entre branquitude, currículo e relações étnico-raciais no contexto educacional.

Vale ressaltar que a branquitude é um conceito que emerge da análise crítica das dinâmicas sociais e raciais, especialmente no contexto ocidental. Ela se refere à posição de privilégio e poder que é inerente à condição de ser branco em uma sociedade predominantemente branca, em que o branco é considerado a norma ou o padrão.

Do ponto de vista histórico, a gênese do branqueamento e da branquitude, no contexto das relações sociais, conforme Schucman (2012), no seu texto “Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo”, aborda a construção histórica e social da branquitude no Brasil como uma categoria central nas relações raciais, marcada pelo poder e pela hierarquia. A autora argumenta que o branqueamento, como projeto ideológico e político, emergiu no final do século XIX e início do XX, em um contexto de pós-abolição, quando elites brasileiras buscavam “embranquecer” a população nacional pela imigração europeia e pela marginalização dos negros e indígenas. Esse processo refletia uma tentativa de alinhar o Brasil a ideais eurocêntricos de modernidade e progresso.

De acordo com Schucman (2012), a branquitude, como posição racial hegemônica, não é apenas uma condição de privilégio, mas também uma identidade construída em oposição ao “outro racializado”. No contexto brasileiro, os brancos ocupam um lugar de poder nas relações raciais, frequentemente invisibilizando-se em sua posição enquanto agentes ativos na perpetuação do racismo estrutural. A autora destaca, ainda, que as hierarquias dentro da própria branquitude – como entre o “encardido” e o “branquíssimo” – revelam nuances de status racializado, reafirmando as complexas dinâmicas de poder e exclusão.

A esse respeito, Bento (2014), referência importante no estudo das relações raciais e da branquitude no Brasil, aborda a questão da branquitude como um fenômeno social e político que permeia as estruturas de poder e privilégio em uma sociedade racialmente hierarquizada. A autora argumenta que a branquitude não é apenas uma questão individual, mas um sistema de vantagens sociais e econômicas, que beneficia aqueles que são percebidos como brancos. Ela destaca como a branquitude está enraizada em instituições, normas culturais e práticas cotidianas, perpetuando a desigualdade racial. Bento (2014) menciona que a branquitude é construída e reforçada por narrativas e representações que elevam a brancura e desvalorizam outras identidades raciais. Ela também destaca a importância de reconhecer e confrontar a própria branquitude como parte do processo de dismantelamento do racismo e da construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Na obra de Bento (2014), a autora também examina, de maneira crítica, as dinâmicas sociais e históricas que envolvem as questões de raça e racismo no Brasil, focando particularmente no conceito de branquitude e no seu papel no processo de branqueamento da sociedade brasileira. A análise da autora explora o conceito de branqueamento como um processo histórico e ideológico. Um dos conceitos centrais do trabalho de Bento é a branquitude, definida como um lugar de privilégio e poder socialmente construído e mantido por meio de diversas práticas cotidianas e institucionais. A autora argumenta que, ao longo da história brasileira, a branquitude foi naturalizada e invisibilizada, tornando-se a norma a partir da qual todas as outras identidades raciais são medidas e julgadas.

A branquitude opera em diferentes esferas da vida social, desde o mercado de trabalho até o sistema educacional, perpetuando desigualdades raciais e mantendo os privilégios dos brancos. Bento (2014) utiliza uma abordagem interseccional para mostrar como a branquitude interage com outros marcadores de identidade, como classe e gênero, complexificando ainda mais as dinâmicas de poder e opressão. A autora considera que discutir o privilégio dos sujeitos brancos é uma das principais assertivas dos estudos críticos da branquitude. Ela acredita que esse privilégio remonta à colonização e perdura até os dias atuais, sobretudo pela imposição de

um padrão originado nesse próprio sujeito e pela sua posição de superioridade em relação aos negros. Esse impacto escravocrata, segundo a autora, tem perpassado as gerações.

Gadiolli e Müller (2017), na sua obra “Branquitude e Cotidiano”, oferecem uma análise perspicaz e crítica sobre as dinâmicas da branquitude no contexto brasileiro, examinando como esta se manifesta e se perpetua nas interações cotidianas. Ao abordar a branquitude, as autoras a definem como uma identidade racial específica e como um conjunto de privilégios e normas sociais que são, frequentemente, invisíveis ou naturalizados para aqueles que os possuem.

Um dos principais argumentos apresentados por Gadiolli e Müller (2017) é a ideia de que a branquitude opera de maneira insidiosa e onipresente, moldando tanto as experiências pessoais quanto as estruturas sociais mais amplas. Elas argumentam que a branquitude se perpetua por mecanismos sutis, como a manutenção de estereótipos raciais e a normatização de comportamentos e valores brancos como padrão universal. Isso significa que, enquanto a branquitude permanece largamente inquestionada e invisível para aqueles que a possuem, ela exerce uma influência poderosa e opressiva sobre indivíduos negros, confinando-os a posições de marginalização e subordinação.

Frankenberg (2004), no seu livro “A miragem de uma branquitude não marcada”, traz reflexões sobre a construção social da identidade branca e como ela é frequentemente percebida como a norma ou o padrão em muitas sociedades. A autora defende que essa noção de “branquitude não marcada” é uma ilusão, pois a identidade branca é sempre construída em relação às identidades negras. Frankenberg (2004) destaca que a branquitude é, muitas vezes, invisível para aqueles que a possuem, por ser considerada a norma dominante. No entanto, ela argumenta que a branquitude é uma posição social privilegiada, que proporciona benefícios e oportunidades que não são igualmente acessíveis às pessoas negras. Para a autora, a branquitude é reforçada e perpetuada por estruturas sociais, culturais e políticas que favorecem os brancos em detrimento de outras raças. Ela aborda como a noção de branquitude pode variar em diferentes contextos sociais e históricos, mas, ainda assim, permanece como um fator central na manutenção da desigualdade racial. Frankenberg (2004) desafia a ideia de uma branquitude neutra ou não marcada, argumentando que a identidade branca é sempre construída em relação às identidades não brancas e é fundamental para a compreensão das dinâmicas raciais na sociedade. É nesse sentido que a autora entende a branquitude como um produto da história, que se constitui como uma categoria relacional e, por isso, tem o seu significado socialmente construído.

A pesquisadora Schucman (2019) entende que ser branco é um lugar de conforto e, no campo dos estudos críticos da branquitude, busca demonstrar – ao apontar os privilégios

simbólicos e materiais dos brancos – que é fundamental compreender que o termo *branquitude* só faz sentido dentro da luta antirracista, fazendo menção às ideias de Franz Fanon. A pesquisadora acredita que, “diferentemente do racismo, que acontece na relação entre brancos e negros, a branquitude acontece ao longo da vida da pessoa branca, sendo colocada pela sociedade em um papel de superioridade” (Schucman, 2019, p. 2). Segundo a autora, há um exercício constante de manutenção do poder dos brancos, sendo característico da branquitude achar que o racismo é um problema exclusivo dos negros. Ela considera ser difícil para as pessoas reconhecerem sua herança branca e compreenderem que muitas vezes só alcançaram determinados espaços por serem brancas, pois “a branquitude é sempre um lugar de vantagem estrutural do branco em sociedades estruturadas pelo racismo” (Schucman, 2019, p. 2). A branquitude não se refere apenas à cor da pele, mas a um conjunto de privilégios, oportunidades e poderes atribuídos aos brancos, em virtude da sua racialização. Esses privilégios, muitas vezes, são invisíveis para aqueles que os detêm, pois são tidos como normais ou naturais. No entanto, para quem não é branco, a branquitude pode ser vivenciada como uma barreira que limita oportunidades e perpetua desigualdades sociais.

Fanon (2008) abordou questões profundas sobre identidade, colonialismo e racismo na sua obra “Pele Negra, Máscaras Brancas”, que simboliza uma dualidade: a pele negra representa a identidade racial, enquanto as máscaras brancas se referem às formas pelas quais pessoas negras adotam características, comportamentos e ideais brancos para se adequarem à sociedade dominante. O autor examina como a opressão colonial e a discriminação racial afetam não apenas as relações sociais, mas também a psique individual, influenciando a autoimagem, a autoestima e o desenvolvimento emocional dos indivíduos negros. Ele traz na sua obra uma análise das complexidades da identidade racial e das dinâmicas de poder que moldam as experiências das pessoas negras em um mundo marcado pelo colonialismo e pelo racismo.

Ainda com relação aos argumentos de Fanon (2008), em “Pele Negra, Máscaras” Brancas (1952), ele explora como os negros, vivendo em sociedades dominadas por brancos, internalizam um complexo de inferioridade racial. O autor argumenta que a opressão colonial não é apenas uma questão de exploração econômica ou dominação política, mas também de subjugação psicológica. Ele descreve como os negros são ensinados a ver a branquitude como o padrão de humanidade, beleza e civilização. Esse processo leva muitos a tentar “embranquecer-se” na tentativa de obter aceitação e reconhecimento. Fanon (2008) critica essa busca pelo branqueamento, como uma tentativa de se afastar da própria identidade racial e cultural, resultando em uma profunda alienação.

A análise da branquitude convida pessoas brancas a refletirem sobre os seus próprios privilégios e a reconhecerem as formas pelas quais se beneficiam de estruturas sociais que perpetuam a desigualdade racial. Isso não significa que todos os brancos sejam intencionalmente racistas ou que não enfrentem dificuldades nas suas vidas, mas que as suas experiências são moldadas de maneira significativa pela cor da sua pele. Assim, cabe ressaltar que reconhecer a própria branquitude não significa sentir culpa, mas assumir responsabilidade e agir de maneira consciente para dismantelar as estruturas de poder que sustentam a opressão racial. Isso pode envolver o enfrentamento de preconceitos internalizados, o apoio a políticas e práticas que promovam a equidade racial e o engajamento em conversas e ações antirracistas.

A afirmação de Fanon (2008) é de que o branqueamento é uma ferramenta do colonialismo e que a dominação colonial está enraizada na imposição de uma hierarquia racial, na qual a branquitude é valorizada e a negritude é desvalorizada. O branqueamento, nesse contexto, não é apenas uma questão de mistura racial, mas uma estratégia para consolidar o poder branco e perpetuar a subordinação dos povos colonizados. O autor também explora como as políticas coloniais incentivam a assimilação cultural e racial, promovendo a ideia de que os povos colonizados devem adotar os costumes, valores e aparências dos colonizadores brancos para serem considerados civilizados e modernos. Esse processo de assimilação reforça a hegemonia cultural e racial dos brancos, enquanto desvaloriza e marginaliza as culturas e identidades dos colonizados.

Em outra obra, “Os condenados da terra”, Fanon (1961) já discutia o processo de descolonização e a necessidade de uma reconstrução radical da identidade dos povos colonizados. O autor argumenta que a verdadeira libertação só pode ser alcançada mediante a rejeição da branquitude como norma e a afirmação positiva da negritude e das culturas indígenas. Para Fanon (2008), os povos colonizados devem resistir às imposições culturais dos colonizadores e recuperar as suas próprias histórias, línguas e tradições. Esse processo de reafirmação cultural é essencial para superar o legado psicológico do colonialismo e construir uma sociedade pós-colonial baseada na igualdade e no respeito mútuo. Ele também defende que a branquitude, como construção social, oprime os não brancos e cria uma identidade distorcida para os brancos, baseada na supremacia e no medo da perda de poder.

Caimi (2016) fez um questionamento sobre onde se encontra a branquitude, buscando identificar como ela está presente nos livros didáticos e, após análise de uma das primeiras versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apontou a falta de normatização a respeito do tema no conteúdo de História e em outras áreas do conhecimento sobre as

características humanas. Desde 2018, a BNCC passou a orientar os conteúdos curriculares da disciplina de História, bem como os das demais disciplinas.

Leão (2020) menciona que, embora a BNCC venha construindo uma estrutura curricular normativa para todo o Brasil, ainda apresenta uma série de lacunas que precisam ser preenchidas, relacionadas a determinados temas ou questões sensíveis – entre elas, as relações étnico-raciais –, já diagnosticadas por Caimi (2016), principalmente na formação histórica utilizada no currículo escolar. De acordo com Leão (2020), tanto na BNCC quanto no livro didático dos anos finais do Ensino Fundamental, não é apresentada uma discussão mais aprofundada sobre o branco como elemento racializado. Além disso, não se oportuniza uma dinâmica de abordagem das questões raciais, devido à ausência de uma classificação dos grupos nas suas relações de poder, de subalternidade racial e de visibilização do branco.

Ao longo da história, as instituições educacionais, frequentemente, refletiram e perpetuaram desigualdades e preconceitos raciais, o que enfraquece a qualidade da educação e reforça estereótipos prejudiciais. Uma abordagem fundamental para melhorar as relações étnico-raciais na educação é reconhecer e valorizar a diversidade como um recurso educacional enriquecedor. Isso envolve a inclusão de conteúdos curriculares que representem a multiplicidade de culturas, histórias e contribuições de diferentes grupos étnico-raciais. Além disso, é essencial promover uma pedagogia sensível ao contexto cultural e histórico dos/as alunos/as, reconhecendo as suas identidades e experiências como legítimas e valiosas.

A formação de professores é fundamental nesse processo, capacitando-os para abordar questões de raça e etnia de forma crítica e reflexiva nas suas práticas pedagógicas. Isso inclui o desenvolvimento de habilidades para lidar com situações de preconceito e discriminação, bem como a promoção de ambientes escolares inclusivos e acolhedores para todos/as os/as alunos/as, independentemente da sua origem étnico-racial.

As políticas públicas voltadas para a promoção da equidade racial na educação são fundamentais. Isso inclui a implementação de ações afirmativas para garantir o acesso igualitário a oportunidades educacionais, bem como medidas para combater o racismo institucional e promover a diversidade dentro das próprias instituições de ensino.

As relações étnico-raciais no contexto educacional também exigem uma abordagem interseccional, considerando as interações complexas entre raça, gênero, classe social e outras formas de opressão. Isso significa reconhecer que as experiências educacionais e as oportunidades de aprendizado são moldadas por uma variedade de fatores interconectados e que políticas e práticas educacionais devem abordar essas complexidades de forma holística.

A complexidade das relações étnico-raciais no contexto educacional brasileiro reflete a diversidade e as desigualdades estruturais presentes na sociedade. No cenário educacional, essas relações são frequentemente marcadas por disparidades no acesso, na permanência e no sucesso escolar de estudantes pertencentes a grupos raciais e étnicos historicamente marginalizados. Para compreender e enfrentar essas desigualdades de maneira eficaz, é essencial adotar uma abordagem interseccional, que considere não apenas a raça e a etnia, mas também outras dimensões de opressão, como gênero, classe social e identidade sexual.

Sobre o conceito de interseccionalidade, Kimberlé (1991) criou o termo “interseccionalidade”, em 1980, como a maneira como diferentes formas de discriminação e opressão interagem e se sobrepõem. No contexto educacional, essa perspectiva permite uma análise mais profunda e abrangente das barreiras enfrentadas pelos/as alunos/as. Por exemplo, uma menina negra de baixa renda pode enfrentar desafios educacionais que são qualitativamente diferentes daqueles enfrentados por um menino branco de classe média. A abordagem interseccional reconhece que as experiências dos indivíduos não podem ser plenamente compreendidas ao se considerar apenas uma única dimensão da sua identidade.

Desse modo, a interseccionalidade oferece uma lente crítica para analisar como essas diversas formas de opressão se interligam e impactam a trajetória educacional dos estudantes. Para que se compreendam plenamente as desigualdades étnico-raciais e o racismo no contexto educacional, é essencial adotar uma abordagem interseccional, conforme argumentado por Crenshaw (1991) e Collins (2020).

Sobre o racismo no ambiente escolar, Munanga (2005) propõe estratégias para lidar com esse problema e sugere que a escola deve se tornar um espaço de promoção da igualdade racial, em que se discuta abertamente sobre o racismo e as suas consequências, além de promover a valorização da diversidade étnico-racial. O autor defende, ainda, a importância de uma abordagem interdisciplinar no combate ao racismo, envolvendo não apenas a educação formal, mas também ações culturais, sociais e políticas. Ele destaca a necessidade de reconhecer e valorizar a contribuição das culturas negras para a formação da identidade nacional, bem como a importância de políticas afirmativas para garantir a igualdade de oportunidades para todos os grupos étnico-raciais.

2.1 A branquitude e a sua manifestação no contexto educacional e curricular

No contexto educacional, a branquitude se manifesta de várias maneiras, entre as quais nos conteúdos curriculares, nas diferenças no acesso a recursos e oportunidades educacionais,

nas normas de comportamento que favorecem práticas culturais brancas e marginalizam outras culturas e nas expectativas diferenciadas baseadas em estereótipos raciais. Alguns exemplos que podemos citar, reconhecidos como manifestações da branquitude nos currículos escolares, são o fato de que, frequentemente, se enfatiza a história europeia como “universal”, enquanto se trata a história africana, indígena ou asiática como periférica ou irrelevante. Outro exemplo é o tratamento dado à escravidão, muitas vezes reduzida a um evento histórico de caráter econômico, sem que se aborde a resistência negra, as contribuições culturais afro-brasileiras ou o impacto do racismo contemporâneo. O acesso às universidades de ponta no Brasil, como a Universidade de São Paulo (USP) ou a Universidade de Brasília (UnB), reflete disparidades raciais históricas. Antes da implementação das cotas raciais, a presença de alunos/as negros/as nesses espaços era mínima. Práticas culturais como o samba, a capoeira ou o candomblé são frequentemente tratadas como exóticas ou folclóricas, enquanto práticas culturais de origem europeia, como o balé ou a música clássica, são vistas como “superiores” ou “mais educadas”.

Segundo Munanga (2005), na obra “Superando o racismo na escola”:

Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã. Com efeito, sem assumir nenhum complexo de culpa, não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade (Munanga, 2005, p. 17).

Ainda de acordo com Munanga (2005), os instrumentos de trabalho na escola e na sala de aula, isto é, os livros e outros materiais didáticos, trazem consigo os mesmos conteúdos preconceituosos que permeiam também o cotidiano das relações sociais de alunos/as entre si, assim como entre alunos/as e professores/as no espaço escolar. No entendimento de Munanga (2005), existe um despreparo por parte dos/as professores/as e, por essa razão, eles/as não sabem nem conseguem lidar com a situação de discriminação no espaço educacional e na sala de aula. Os/as professores/as, devido à formação que recebem, nem sempre consideram a sala de aula como um espaço pedagógico privilegiado para discutir sobre a diversidade e a conscientização dos/as alunos/as de que a diversidade não é uma questão de superioridade ou inferioridade entre os grupos.

Na afirmação de Munanga (2005, p. 24): “o livro didático ainda é, atualmente, um dos materiais pedagógicos mais utilizados pelos professores, principalmente nas escolas públicas, e se constitui na única fonte de leitura para os alunos oriundos das classes populares”. Na realidade, é o único recurso que supre as dificuldades pedagógicas e, nesses materiais, a figura do negro é marcada por estereótipos e caricaturas, que inferiorizam e excluem. Sobre os estereótipos, Silva afirma que:

Ao veicular estereótipos que expandem uma representação negativa do negro e uma representação positiva do branco, o livro didático está expandindo a ideologia do branqueamento, que se alimenta das ideologias, das teorias e estereótipos de inferioridade/superioridade raciais, que se conjugam com a não legitimação pelo Estado, dos processos civilizatórios indígena e africano, entre outros, constituintes da identidade cultural da nação (Silva, 1989, p 57)

A ideologia do branqueamento é efetivada quando, ao internalizar uma imagem negativa de si próprio e uma imagem positiva do outro, a tendência do estigmatizado é rejeitar-se e aproximar-se, em tudo, do indivíduo estereotipado positivamente. Vale ressaltar que a afirmação sobre a ideologia do branqueamento pode ser analisada a partir de várias perspectivas, considerando os seus aspectos históricos, sociológicos e psicológicos, principalmente porque o branqueamento tem as suas raízes na era colonial, quando os colonizadores europeus estabeleceram hierarquias raciais para justificar a exploração e a dominação. Os colonizadores brancos se posicionaram no topo da hierarquia, associando características físicas e culturais europeias à civilização e ao progresso, enquanto desvalorizavam as características dos povos colonizados, rotulando-os como primitivos ou atrasados. Esse discurso de superioridade racial foi internalizado nas sociedades colonizadas, criando um ideal de branqueamento (Silva, 1989).

Nos sistemas educacionais, por exemplo, a história e a cultura europeias sempre foram priorizadas nos currículos, em detrimento das culturas locais. Na mídia, a representação de indivíduos brancos como padrão de beleza e sucesso reforça a percepção de que características fenotípicas brancas são desejáveis. Políticas de imigração e casamento também promoveram o branqueamento, incentivando a miscigenação com brancos como forma de “melhoria” da população.

Hasenbalg e Silva (1992) entendem que há uma desvantagem educacional entre o grupo de estudantes negros em relação aos brancos. Dentro desses debates, entre os aspectos dessa desvantagem, está o próprio capitalismo e a educação, dois campos com relações mútuas e com desdobramentos negativos. Para os autores, a relação entre capitalismo e educação é explorada

de forma crítica, destacando os desdobramentos negativos que essa interação pode gerar. Os autores argumentam que, em um sistema capitalista, a educação, frequentemente, serve para reproduzir as desigualdades sociais existentes, em vez de atuar como um meio de mobilidade social.

A partir dos argumentos de Hasenbalg e Silva (1992), uma das principais críticas é que o sistema educacional, em um contexto capitalista, tende a refletir e perpetuar as divisões de classe. Isso ocorre, porque o acesso a uma educação de qualidade está frequentemente vinculado à capacidade financeira das famílias. Escolas de elite, geralmente inacessíveis para a maioria da população, proporcionam uma formação que prepara os/as alunos/as para posições de liderança e altos salários, enquanto escolas públicas, muitas vezes subfinanciadas, oferecem uma educação que pode limitar as oportunidades dos/as alunos/as.

Ainda de acordo com Hasenbalg e Silva (1992), a educação sob o capitalismo pode ser instrumentalizada para atender às demandas do mercado de trabalho, priorizando habilidades e conhecimentos que são diretamente úteis para a produção econômica, em relação a uma formação crítica e cidadã. Isso pode levar a um currículo que enfatiza a formação técnica e profissional em detrimento das humanidades e ciências sociais, áreas que promovem uma reflexão crítica sobre a sociedade e as suas estruturas. Os autores também discutem como o capitalismo influencia a gestão e a estrutura das instituições educacionais. Em muitos casos, as escolas e universidades são geridas como empresas, focando na eficiência, competitividade e retorno sobre o investimento. Essa abordagem pode desvalorizar o papel da educação como um bem público e um direito humano, subordinando-o às lógicas do mercado.

Na mesma linha de pesquisa, entendemos com Moreira e Silva (2006, p. 26) que “[...] o currículo e a educação estão profundamente envolvidos em uma política cultural, no sentido de que são campos de produção ativa de cultura, como campos contestados”. Nesse caso, o currículo não é apenas um conjunto neutro de conteúdos e metodologias, mas um campo no qual se disputam significados, valores e identidades culturais. O currículo, portanto, é um local em que diferentes grupos sociais, com as suas respectivas visões de mundo e interesses, lutam para afirmar suas perspectivas e influenciar o processo educativo. Isso significa que as escolhas sobre o que ensinar, como ensinar e para quem ensinar são intrinsecamente políticas e culturais, refletindo e moldando as relações de poder na sociedade.

Essa abordagem crítica nos faz reconhecer que a educação pode tanto perpetuar desigualdades quanto ser uma ferramenta para a transformação social. Ao considerar o currículo como um campo contestado, Moreira e Silva (2006) nos convidam a questionar as narrativas dominantes e a buscar uma educação que promova a diversidade cultural e a justiça social. Os

autores destacam a necessidade de uma prática, no contexto escolar, consciente e crítica, que reconheça seu papel na produção cultural e na luta por uma sociedade mais equitativa, pois a narrativa hegemônica presente nos currículos, segundo Gomes (2001, p. 92), “ainda está assentada numa ideologia racial que faz da brancura, o ‘sujeito universal’ e do sujeito branco um predicado contingente particular. Essa brancura ainda está muito arraigada no pensamento pedagógico e na prática escolar”.

Uma das formas mais significativas de promover a justiça educacional é pelo desafio à branquitude nas políticas educacionais, pois é um movimento importante para promover a igualdade racial e desconstruir o racismo institucional. As políticas educacionais precisam reconhecer a existência e os impactos da branquitude. Isso inclui entender como o currículo escolar, a formação de professores, a estrutura administrativa e as práticas pedagógicas podem perpetuar a supremacia branca. Currículos predominantemente eurocêntricos, que marginalizam ou ignoram as contribuições e histórias de pessoas negras e indígenas, são um exemplo claro de como a branquitude pode manifestar-se na educação.

É importante compreender que, para desafiar a branquitude, as políticas educacionais necessitam promover um currículo inclusivo e diversificado. A inclusão de autores/as, pensadores/as e heróis/heroínas negros e indígenas nos materiais didáticos é essencial para que todos/as os/as alunos/as vejam as suas identidades refletidas e valorizadas na educação. No entanto, os/as professores/as também devem ser preparados para reconhecer e confrontar os seus próprios preconceitos, bem como para identificar e combater o racismo em sala de aula, de forma mais efetiva. Isso pode ser feito pela obrigatoriedade de cursos de formação contínua focados em questões de diversidade, equidade e inclusão. Políticas que incentivem a contratação de professores/as de diversas origens étnico-raciais também são fundamentais para que os/as alunos/as tenham modelos diversos e representativos (Gomes, 2001).

Candau (2005, p. 26) tem contribuído para o debate sobre a educação intercultural crítica e as políticas educacionais inclusivas no Brasil, abordando a necessidade de uma educação que reconheça e valorize a diversidade racial e cultural. O entendimento apresentado pela autora é de que parece consensual reinventar a educação para que ofereça espaços de ensino-aprendizagem desafiadores e significativos, pois “não há educação que não esteja imersa nos contextos culturais e nem se pode conceber experiência pedagógica desculturizada das questões culturais da sociedade”.

O combate ao racismo pode ser solidificado, incluindo-se o combate por políticas educacionais, com documentos como os que já existem, como o Parecer CNE/CP n. 03/2004, que orienta sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-

Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas. Ademais, há a Resolução CNE/CP n. 01/2004, que institui essas mesmas Diretrizes. Ambos os documentos trazem a discussão sobre a desigualdade étnica (Martins, 2021) e serão analisados no decorrer desta pesquisa. Contudo, os documentos e políticas não bastam, pois, ainda que instituem a obrigatoriedade de se trabalhar, nos currículos, as diferenças sociais, culturais e raciais, sem uma formação adequada para os/as professores/as, essas diferenças aparecem apenas nas datas comemorativas e são colocadas em comparação pejorativa em relação à cultura europeia, conforme já mencionado anteriormente.

2.2 O privilégio branco na construção do currículo e nas relações étnico-raciais na escola

A branquitude é um conceito fundamental para entender as dinâmicas de poder e privilégio racial nas sociedades racialmente estratificadas, como a brasileira, conforme já mencionado em itens anteriores. No contexto educacional, essa temática adquire especial relevância, uma vez que o currículo escolar não é apenas um conjunto de conteúdos acadêmicos, mas também um espaço de construção e reprodução de valores sociais e culturais. Portanto, analisar a branquitude no currículo e as suas implicações para as relações raciais é fundamental para promover uma educação mais equitativa e inclusiva.

As representações de pessoas negras e outras minorias raciais nos materiais didáticos são frequentemente limitadas a estereótipos ou papéis subalternos. Essa falta de representação positiva contribui para a perpetuação de preconceitos e para a desvalorização das identidades negras. Por outro lado, as narrativas e perspectivas presentes no currículo são predominantemente aquelas que se alinham com as experiências e visões de mundo da branquitude. Isso exclui outras formas de saber e viver, desvalorizando epistemologias não ocidentais e não brancas (Frankenberg, 2004).

Assim, entendemos que a forma como a branquitude é naturalizada e reforçada no currículo tem profundas implicações para as relações raciais, principalmente porque, ao validar e perpetuar a centralidade, o currículo escolar contribui para a manutenção das desigualdades raciais na sociedade. Melhor dizendo, a forma como as relações raciais se configura no currículo afeta as interações diárias entre estudantes de diferentes origens raciais. A perpetuação de estereótipos e preconceitos no ambiente escolar pode levar a conflitos, discriminação e um clima de hostilidade.

Com base em McIntosh (1988), podemos dizer que o privilégio branco consiste em um conjunto de vantagens invisíveis que beneficiam as pessoas brancas de maneira não merecida.

Essa invisibilidade é perpetuada no currículo escolar, que frequentemente prioriza conteúdos eurocêntricos e marginaliza as contribuições de outras culturas (Frankenberg, 2004). Para combater a branquitude no currículo e promover relações raciais mais equitativas, é necessário adotar uma abordagem crítica e inclusiva na educação. Um exemplo são as propostas curriculares que incluam uma maior diversidade de perspectivas e conhecimentos. Isso implica valorizar as contribuições das diferentes culturas e o protagonismo dos diversos grupos socioculturais nas construções curriculares, evitando a perpetuação de estereótipos e preconceitos.

Santos e Rocha (2022), no artigo “Entre o esconderijo do privilégio e a blindagem racial de brancos e negros”, analisam a trajetória dos sujeitos brancos e negros, fornecendo uma base teórica e empírica para entendermos como a branquitude se manifesta e se perpetua, inclusive no currículo, como um conceito que se refere à posição social dominante ocupada por pessoas brancas. Os autores argumentam que o privilégio branco, frequentemente invisível para aqueles que o possuem, cria um esconderijo que permite aos brancos evitarem o confronto com a sua própria posição de poder.

Entendemos que, para os autores, a blindagem racial é um mecanismo de proteção que pode ser adotado tanto por brancos quanto por negros. Para os brancos, essa blindagem envolve a criação de barreiras que dificultam o questionamento e a responsabilização por práticas racistas. Para os negros, pode significar formas de resistência e autopreservação em um contexto de opressão racial. Em outras palavras, entendemos a blindagem racial como uma estratégia de brancos para evitar discussões sobre o racismo e, em contrapartida, como formas de resistência dos negros, pela afirmação identitária e de redes de apoio comunitário. Observamos que a branquitude e a blindagem racial não operam isoladamente, mas estão entrelaçadas com outras dimensões de identidade, como classe e gênero.

Santos e Rocha (2022) compreendem que a branquitude e os mecanismos de blindagem racial têm importantes implicações para a formulação de políticas públicas voltadas para a promoção da igualdade racial. Políticas educacionais e curriculares, por exemplo, devem incluir a discussão sobre branquitude e privilégio para dismantelar as estruturas de poder racializadas. Os autores entendem que:

[...] as identidades raciais (negritudes e branquitudes) formam-se sobre o pano de fundo de uma estrutura social de desigualdades. Assim, embora estruturalmente situados, os processos de formação de identidades são dinâmicos e abertos a contingências. Os processos de formação de identidades são centrais no campo das disputas políticas sobre privilégios e desvantagens produzidos e perpetuados a partir da discriminação racial (Santos; Rocha, 2022, p. 4).

Nesse sentido, Santos e Rocha (2022) consideram “entre esconderijos, blindagem e escândalos” uma problemática que intensifica o racismo nos processos de afirmação e negação das identidades na trajetória tanto de negros como de brancos. O trabalho desses autores serve como uma base teórica essencial, proporcionando uma estrutura para investigar e desafiar as formas sutis e explícitas de manutenção do privilégio branco na sociedade brasileira. As análises trazidas no texto dos autores mostram que indivíduos brancos de classes sociais mais baixas podem ter uma percepção diferente de privilégio em comparação com aqueles de classes mais altas. Os dados da pesquisa revelam que muitos brancos têm dificuldade em reconhecer seu próprio privilégio. Este “esconderijo do privilégio” se manifesta na naturalização das suas vantagens sociais e na negação do racismo estrutural.

O privilégio branco é um conceito fundamental nas discussões sobre desigualdade racial e discriminação. Esse privilégio se manifesta de diversas formas, incluindo a construção do currículo escolar e as relações étnico-raciais nas escolas. Nesse processo, segundo Oliveira (2023), os negros são os principais sujeitos desprivilegiados nessa relação, evidenciando o desnivelamento que existe nas diversas áreas, seja no mercado de trabalho, na área cultural ou na educação.

Apple (1993) e McLaren (1997) argumentam que o currículo é um artefato cultural que reproduz relações de poder e hegemonia, e Gomes (2003) destaca que, no contexto brasileiro, a construção curricular invisibiliza a história e a cultura afro-brasileira e indígena, mantendo uma narrativa colonial e eurocêntrica. Essa abordagem não só desconsidera a pluralidade cultural do país, mas também reforça estereótipos e preconceitos raciais, contribuindo para a perpetuação do racismo estrutural.

Assim, as relações étnico-raciais nas escolas são profundamente afetadas pelo privilégio branco, que se manifesta tanto em práticas institucionais quanto em interações cotidianas. O ambiente escolar, muitas vezes, reflete e reproduz as desigualdades raciais presentes na sociedade. Professores/as, alunos/as e a gestão escolar podem, consciente ou inconscientemente, perpetuar atitudes racistas e discriminação. Por isso, Bonilla-Silva (2010) discute como o racismo estrutural permeia as instituições, incluindo as escolas, resultando em preconceitos e discriminação que afetam os/as alunos/as negros e indígenas, e destaca a necessidade de abordar o racismo e promover a diversidade nas escolas.

Muller e Cardoso (2020) argumentam que o currículo escolar brasileiro tem sido um veículo de perpetuação do privilégio branco, ao manter uma narrativa hegemônica que invisibiliza a história e a cultura afro-brasileira e indígena. Segundo os autores, a predominância

de conteúdos eurocêntricos nas disciplinas escolares reforça estereótipos raciais e marginaliza a contribuição de outros grupos étnicos na formação da sociedade brasileira. Os autores destacam que alunos/as negros e indígenas, frequentemente, enfrentam preconceitos e discriminação, que se manifestam em expectativas mais baixas por parte dos professores, punições disciplinares desproporcionais e acesso limitado a oportunidades educacionais. Essas práticas não apenas prejudicam o desempenho acadêmico desses estudantes, mas também afetam sua autoestima e o seu senso de pertencimento. Eles defendem a necessidade de revisar os currículos para incluir as histórias, culturas e contribuições de todas as etnias.

Além da reformulação curricular, é fundamental promover a formação continuada de professores para que estejam preparados para lidar com a diversidade étnico-racial de maneira crítica e sensível. Programas de sensibilização e conscientização sobre o racismo e o privilégio branco devem ser implementados para transformar as práticas e atitudes dentro das escolas. Muller e Cardoso (2020) enfatizam a importância de políticas públicas que incentivem a inclusão e a equidade racial na educação, e Carneiro (2011) argumenta que o racismo está entrelaçado às práticas institucionais, inclusive nas escolas, o que reforça desigualdades e preconceitos. Ao promover o respeito às diferenças, a escola fomenta uma formação cidadã que reconhece a pluralidade como riqueza, em vez de ameaça. Por isso, é urgente que o sistema educacional e as demais instituições sociais assumam o seu papel transformador, criando condições para que todas as vozes sejam ouvidas, respeitadas e valorizadas.

Desse modo, as discussões sobre o privilégio branco na construção do currículo e nas relações étnico-raciais nas escolas despertam a necessidade de uma educação que reconheça e valorize a diversidade. Somente por uma abordagem crítica e inclusiva será possível construir uma sociedade mais justa e equitativa, na qual todos os estudantes tenham as mesmas oportunidades de aprendizado e desenvolvimento. As escolas, como espaços de formação de cidadania, têm um papel fundamental nesse processo de transformação social.

3 O QUE “NÃO” DIZEM OS DOCUMENTOS SOBRE O CURRÍCULO, A BRANQUITUDE E AS RELAÇÕES RACIAIS

É importante ressaltar o histórico sobre as lutas do movimento negro em prol de uma educação antirracista, as quais remontam à história de resistência da população negra contra a exclusão e o racismo no Brasil, pois, conforme Santos (2015), em “Educação: um pensamento negro contemporâneo”, desde o período da escravidão, os negros criaram estratégias para acessar a educação formal, seja por escolas comunitárias, seja pela luta por igualdade de condições nas escolas oficiais.

A luta do movimento negro por uma educação antirracista no Brasil está diretamente ligada à história de resistência da população negra contra a exclusão e o racismo estrutural. Desde o período colonial, os negros escravizados foram sistematicamente privados do acesso ao conhecimento formal, pois a educação era privilégio das elites brancas (Moura, 1983). No entanto, mesmo diante da opressão, os negros criaram mecanismos de transmissão de saberes pelas tradições orais, dos quilombos e das irmandades religiosas (Gonzalez, 1988).

Com o fim da escravidão, em 1888, a exclusão da população negra da educação formal permaneceu como uma das principais barreiras para a sua ascensão social. Sem políticas efetivas de inserção escolar, muitas crianças negras ficaram à margem do sistema educacional. A falta de acesso à educação era parte de um projeto de Estado que visava manter a desigualdade racial e perpetuar a ideia de inferioridade da população negra (Munanga, 2004).

No século XX, o movimento negro começou a organizar-se para combater essa exclusão. Entidades como a Frente Negra Brasileira (1931) e o Movimento Negro Unificado (1978) denunciaram o racismo institucional e reivindicaram políticas públicas voltadas para a educação da população negra (Gomes, 2017). A luta ganhou força nas décadas seguintes, culminando na implementação de ações afirmativas e na Lei n. 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas (Figueiredo, 2019).

Os movimentos Frente Negra Brasileira (1931) e o Teatro Experimental do Negro (1944) destacaram a importância de uma educação voltada para a valorização da cultura negra e para a formação crítica sobre o racismo. A partir da década de 1980, com a redemocratização do Brasil, as organizações do movimento negro passaram a pressionar o Estado pela implementação de ações afirmativas e pela inclusão do debate sobre as desigualdades raciais no currículo escolar (Santos, 2015).

Neste contexto, a Lei n. 10.639/2003 que tornou obrigatório o ensino da história e cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas, a Lei n. 11.645/2008 que incluiu o ensino de História e Cultura Indígena nos currículos escolares e a Lei n. 9394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), juntamente com as normativas da Resolução do Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno - CNE/CP 01/2004 e o Parecer CNE/CP 03/2004, que instituíram Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, emergem como marcos legais essenciais para a reconfiguração do currículo escolar, promovendo a inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena.

Atualmente, a luta pela educação antirracista continua, com movimentos sociais e intelectuais negros e negras pressionando por maior inclusão, revisão curricular e formação docente que contemplem a diversidade racial.

Neste capítulo, além de analisarmos as referidas leis e normativas mencionadas, também analisaremos o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, do ano de 2023, construído de forma coletiva pela equipe gestora e comunidade escolar, o Regimento Escolar, a Proposta Pedagógica Curricular, a Matriz Curricular e arquivos da escola. Com esta análise, buscamos compreender como a branquitude é apresentada nesses documentos.

Entretanto, antes de iniciarmos a análise, destacamos que os referidos documentos serão analisados considerando a branquitude como central para a compreensão das dinâmicas étnico-raciais e das estruturas de poder que permeiam a sociedade contemporânea. Consideramos ainda, com Frankenberg (2004), que a branquitude é caracterizada por uma “normatividade tácita”, em que ser branco é ser o “não racializado”, o “padrão” em relação ao qual todos os outros são medidos e julgados. Essa normatividade permite que as pessoas brancas naveguem em sociedades racialmente hierarquizadas sem a consciência do impacto e dos benefícios que a cor da sua pele lhes confere.

Portanto, a análise dos documentos mencionados será articulada com uma análise crítica das relações de poder e das desigualdades raciais que permeiam a sociedade. Essa análise crítica pode nos mostrar as formas sutis e explícitas de discriminação racial, permitindo uma compreensão mais profunda das estratégias de resistência e de luta por igualdade racial. Melhor dizendo, explorar e compreender a branquitude nesses documentos é expor as raízes estruturais das desigualdades raciais e é um convite à autorreflexão e à mudança coletiva. É uma chamada à responsabilidade e à ação, especialmente para aqueles que ocupam posições de privilégio racial, na busca por uma sociedade mais equitativa e justa.

3.1 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996), conhecida como LDB, é um marco regulatório importante para a educação no Brasil. No entanto, entendemos que a sua articulação com as relações de poder e as desigualdades raciais que permeiam a sociedade brasileira revela uma série de desafios e limitações que precisam ser criticamente analisados, pois foi promulgada em um contexto de transição democrática e de reforma educacional no Brasil. O país buscava consolidar um sistema educacional que promovesse igualdade de oportunidades e acesso à educação de qualidade para todos. No entanto, a LDB, na sua formulação original, não abordou explicitamente as questões raciais, refletindo uma lacuna significativa no reconhecimento das desigualdades estruturais que afetam a população negra e indígena no Brasil.

Isso ocorre devido às relações de poder da sociedade brasileira, marcadas por um histórico de colonização, escravidão e discriminação racial. A educação, como uma instituição social, não está isenta dessas dinâmicas. A ausência de uma abordagem explícita sobre a questão racial na LDB n. 9.394/96 reflete o predomínio de uma perspectiva eurocêntrica e branca, que perpetua a marginalização e invisibilidade das contribuições afro-brasileiras e indígenas na formação da sociedade. Embora a referida Lei tenha como objetivo garantir uma educação inclusiva e de qualidade para todos, a falta de diretrizes específicas sobre a inclusão de conteúdo que valorize a história e cultura afro-brasileira e indígena perpetua as desigualdades raciais no sistema educacional. Essa omissão contribui para a manutenção de um currículo que privilegia a história e cultura europeia, relegando as contribuições dos povos negros e indígenas a uma posição secundária.

Compreendemos que a promulgação das Leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008, que alteraram a LDB n. 9.394/96 para incluir a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, representou um esforço significativo para corrigir essas omissões. Essas Leis foram resultado de lutas históricas dos movimentos negros e indígenas, que pressionaram o Estado brasileiro a reconhecer e valorizar a diversidade étnico-racial do país. No entanto, a implementação dessas Leis enfrenta inúmeros desafios, como a resistência de setores conservadores da sociedade, a falta de formação adequada para professores e a ausência de materiais didáticos apropriados. A persistência dessas dificuldades explicita como as relações de poder continuam a influenciar a educação, dificultando a efetiva inclusão da perspectiva racial no currículo escolar.

Analisando criticamente a Lei n. 9.394/96, percebemos que, embora tenha sido um avanço significativo no campo da educação, ainda que não mencione explicitamente as relações de poder e desigualdades raciais, contém artigos que podem ser interpretados como instrumentos para combater essas desigualdades e promover a igualdade na educação. Um exemplo é o Art. 3º, que estabelece os princípios que regem o ensino no Brasil:

Art. 3º - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extra-escolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (Brasil, 1996, p. 2.).

Os princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (inciso I) e de pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (inciso III) são particularmente relevantes para a discussão sobre desigualdades raciais e relações de poder na educação. Esses princípios deveriam promover uma educação inclusiva e democrática, o que é essencial para combater as desigualdades raciais.

Vale mencionar que o Art. 26-A, introduzido pela Lei n. 10.639/2003, que alterou a LDB, estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena. Conforme o referido artigo, “nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” (Brasil, 2003, p. 18). Ao tornar obrigatório o ensino desses conhecimentos e culturas, a Lei n. 10.639/2003 visa reconhecer e valorizar as contribuições das populações afro-brasileiras e indígenas, tentando dialogar e promover a inclusão e o respeito à diversidade étnico-racial. Esses dispositivos evidenciam a tentativa da LDB de promover a igualdade e valorizar a diversidade cultural, configurando-se como uma ferramenta potencialmente importante no enfrentamento das desigualdades raciais e das relações de poder presentes na sociedade brasileira. No entanto, essa proposta deixaria de ser meramente utópica apenas por um esforço coletivo e contínuo – envolvendo todos os atores do sistema educacional – para, enfim, tornar possível a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa.

Como marco regulatório da educação no Brasil, a Lei n. 9.394/1996 representa tanto avanços quanto limitações no enfrentamento das desigualdades raciais. Consideramos como avanço o Art. 26 da referida lei, ao estabelecer que:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (Brasil, 1996, p. 7).

Vale destacar que, apesar da LDB estabelecer uma base comum (o que sempre foi bastante controverso entre os estudiosos de currículo, pois o Brasil é extremamente diverso), ela dava abertura para um ensino diversificado e contextual. Entendemos como parte dessa base comum o aprofundamento na língua portuguesa, o desenvolvimento de competências de leitura, escrita, oralidade e interpretação de textos, envolvendo gramática, literatura e produção textual; a introdução e aprendizado de pelo menos uma língua estrangeira moderna, promovendo o desenvolvimento da comunicação em um contexto global, bem como o estudo de conceitos fundamentais como aritmética, álgebra, geometria, estatística e probabilidade, com ênfase no desenvolvimento do raciocínio lógico e na capacidade de resolver problemas.

Esses conhecimentos abrangem, ainda, a biologia, física e química, com foco em compreender fenômenos naturais, desenvolver pensamento científico e aplicar conhecimentos científicos no cotidiano. Além disso, incluem a compreensão do desenvolvimento histórico da humanidade, com enfoque na história do Brasil, história geral e regional, estudos dos espaços geográficos e das características físicas, sociais, econômicas e culturais do Brasil e do mundo. Ademais, contempla-se a introdução ao pensamento filosófico e sociológico, o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, bem como a oferta de ensino religioso, respeitando a diversidade cultural e religiosa, visando promover a tolerância e a compreensão entre diferentes crenças. Como parte dos conhecimentos, mencionamos, ainda, o envolvimento com diversas formas de expressão artística, como música, artes visuais, teatro e dança, o desenvolvimento da sensibilidade estética e da criatividade, entre outros que envolvem a Educação Física e a compreensão das tecnologias digitais, com o desenvolvimento de habilidades para utilizar ferramentas tecnológicas de maneira crítica e criativa.

Além da base comum, a LDB estabelece uma parte diversificada do currículo, adaptada conforme as características regionais, culturais e econômicas de cada localidade. Essa flexibilidade permite incluir conteúdos que atendam às necessidades específicas das comunidades, como história e geografia locais, tradições culturais e conhecimentos específicos da região. Consideramos essa abertura para os conhecimentos diversificados como um avanço da LDB.

Entretanto, a BNCC de 2017 enfraquece a margem para um ensino diversificado e fortalece a base comum (Lopes, 2018; Macedo, 2018) e, nesse sentido, reduz a flexibilidade das escolas e sistemas educacionais regionais para construir currículos mais próximos às

especificidades locais. Embora o nosso intuito não seja discutir/analisar a BNCC, salientamos que a parte diversificada do currículo, que antes permitia uma maior contextualização e diversidade dos conteúdos, torna-se mais limitada com esse documento. A diversidade cultural, social e econômica do Brasil implica que diferentes regiões e comunidades têm necessidades educacionais distintas. Portanto, quanto maior forem as padronizações do currículo, menor será a ênfase nas especificidades sociais e culturais, comprometendo a relevância do ensino para diversos contextos locais.

Embora a legislação ofereça uma base normativa promissora, a prática revela desafios significativos para as populações negras e periféricas, que enfrentam maiores dificuldades para acessar e permanecer na escola. Esses desafios incluem desigualdades estruturais, visto que as escolas em áreas periféricas, geralmente, sofrem com a falta de recursos, infraestrutura inadequada e menor investimento, o que afeta diretamente a qualidade da educação oferecida. Além disso, alunos e alunas negros/as, frequentemente, enfrentam discriminação racial e preconceitos, tanto de colegas quanto de educadores, o que pode levar à marginalização e evasão escolar.

Acrescentamos, ainda, o fato de que o currículo escolar tradicionalmente privilegia uma perspectiva eurocêntrica, negligenciando a história e a cultura afro-brasileira e indígena, o que contribui para a invisibilidade e desvalorização das contribuições desses grupos. Dessa maneira, ao aplicarmos os princípios da LDB de igualdade de condições e gestão democrática, a ideia é de que as barreiras enfrentadas pelas populações negras e periféricas sejam gradualmente reduzidas. A promoção de um ambiente escolar inclusivo e equitativo não só facilita o acesso e a permanência, como também contribui para o sucesso acadêmico e a formação de cidadãos conscientes e engajados na luta pela justiça social.

Ainda em relação à Lei n. 9394/96, destacamos o art. 6º, que afirma que “é dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos quatro anos de idade” (Brasil, 1996, p. 3). Contudo, ao mesmo tempo que este artigo reforça a importância da matrícula na educação básica, revela uma limitação, ao não estabelecer mecanismos eficazes para assegurar que todas as crianças estejam efetivamente matriculadas e frequentando a escola. Compreendemos que a falta de políticas públicas eficientes e de recursos suficientes pode dificultar o cumprimento dessa obrigação quando as relações étnico-raciais são negligenciadas, resultando em um ambiente educacional que não promove a diversidade e a inclusão, perpetuando, assim, as desigualdades raciais no sistema educacional, especialmente em áreas rurais e comunidades marginalizadas.

Cury (2016), em relação aos avanços e limitações da Lei n. 9394/96, destaca que as dificuldades encontradas na implementação da Lei se devem à necessidade de alterar aspectos específicos, que somam um conjunto de modificações, inclusive com alterações regulamentadoras de toda ordem, entre as quais podemos citar: ampliação da obrigatoriedade, acréscimo de componentes curriculares, introdução de dias comemorativos, redefinição da educação profissional, conceituação de profissional de educação, entre outros aspectos. O autor destaca um ponto importante na Lei n. 9394/96, que é o direito às pessoas com deficiência, populações indígenas e negras. Por isso, ele entende que a Lei n. 9394/96 incita reflexões, principalmente para a educação básica.

De acordo com o artigo 26-A da LDB, incluído pela Lei n. 10.639/2003: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira” (Brasil, 2003, p. 100). Nesse sentido, entendemos que a LDB 9394/96 poderia ser mais explícita, ao reconhecer e abordar fatores como a formação continuada de professores, as condições socioeconômicas dos/as alunos/as, que também influenciam a aprendizagem, e a infraestrutura escolar. “A infraestrutura é entendida como as instalações, equipamentos e serviços que são necessários para garantir o funcionamento da escola e auxiliam na aprendizagem do aluno” (Garcia, 2014, p. 144) e se trata de um aspecto que tem chamado a atenção há anos. Isso demonstra que ainda existem limitações da referida Lei, especialmente no que diz respeito à implementação prática das Diretrizes e ao enfrentamento das desigualdades estruturais que persistem no sistema educacional.

Dessa forma, entendemos que, apesar da abertura curricular prevista pela LDB n. 9.394/1996, na prática, a valorização da diversidade cultural não se efetivou de modo consistente nas escolas brasileiras. A autonomia conferida às instituições, muitas vezes, resultou em currículos que reforçaram uma lógica eurocêntrica, privilegiando referências ocidentais e invisibilizando a contribuição histórica e cultural de povos indígenas e afro-brasileiros. Em vez de promover a diversidade, a flexibilidade legal permitiu que as práticas pedagógicas permanecessem presas a uma tradição hegemônica e excludente.

3.2 Análise da Lei n. 10.639/2003 e o ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana

Filice (2011), na sua obra “Raça e classe na gestão da Educação Básica Brasileira: a cultura na implementação de políticas públicas”, traz uma contribuição significativa, ao destacar que a implementação de qualquer política pública é mediada por elementos culturais

que permeiam as instituições e as práticas educacionais. No caso da Lei n. 10.639/2003, é fundamental compreender que o racismo estrutural atravessa a sociedade como um todo, estando presente nas estruturas de gestão e nas próprias concepções pedagógicas adotadas nas escolas. Assim, as resistências à implementação dessa legislação podem ser entendidas não apenas como falta de vontade política ou de recursos, mas como reflexo de valores culturais arraigados, que precisam ser desconstruídos.

Outro ponto levantado por Filice (2011) é a intersecção entre raça e classe na configuração do sistema educacional brasileiro. As desigualdades socioeconômicas afetam diretamente a capacidade de muitas escolas, especialmente as localizadas em regiões periféricas e com maior concentração de populações negras, de implementarem de forma eficaz a Lei n. 10.639/2003. A falta de recursos materiais, a formação precária de professores e a ausência de materiais didáticos adequados são barreiras significativas que precisam ser enfrentadas. Para a autora, as dinâmicas de classe não podem ser desvinculadas das questões raciais. Historicamente, a população negra foi relegada a posições de exclusão e vulnerabilidade, o que se reflete na organização do sistema educacional.

Esses aspectos precisam ser considerados ao analisar a Lei n. 10.639/2003. Sancionada em 9 de janeiro de 2003, a referida Lei representou um marco significativo na educação brasileira, ao tornar obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas instituições de ensino fundamental e médio, públicas e privadas, de todo o país. Essa legislação é uma resposta às demandas históricas do movimento negro brasileiro e tem como objetivo principal promover a valorização da diversidade étnico-racial, combatendo o racismo e a discriminação no ambiente escolar e na sociedade, em geral.

Podemos elencar como um dos principais objetivos dessa Lei a incorporação da História e Cultura Afro-brasileira e Africana no currículo escolar. Dito de outro modo, a Lei determina a inclusão de conteúdos que abordem a contribuição dos povos africanos e afrodescendentes na formação da sociedade brasileira. Isso inclui a história da África, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e a participação dos negros nas áreas social, econômica e política do país.

Após 21 anos da Lei, a sua implementação trouxe à tona discussões importantes sobre o racismo, a desigualdade e a representatividade nas escolas; contudo, ainda persistem desafios significativos. A sua aplicação ainda é desigual, principalmente pela falta de formação adequada para que professores abordem a temática de forma crítica e consistente (Carneiro, 2011).

Entre os objetivos da Lei n. 10.639/2003 está o combate ao racismo e à discriminação, pois a presença desses conteúdos nas escolas visa contribuir para a conscientização sobre o racismo e os seus efeitos prejudiciais na sociedade. Entretanto, entendemos, como descreve Munanga (2004), que o racismo estrutural dificulta a efetiva aplicação da Lei e perpetua desigualdades educacionais, refletindo-se em maiores taxas de evasão escolar e discriminação contra estudantes negros. Em muitos casos, a abordagem sobre a história e cultura afro-brasileira e africana permanece superficial, focando unicamente na escravidão, sem explorar as resistências e as contribuições dos negros para a sociedade.

Como já dito, a lei detalha os conteúdos específicos a serem abordados, realçando a abrangência e a profundidade do estudo da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar. Sobre isso, Nieto (2000) salienta a importância de reconhecer e valorizar as diferentes culturas que compõem a sociedade, promovendo o respeito e a inclusão, e propõe uma revisão crítica das práticas e conteúdos educacionais que perpetuam o racismo. Na mesma perspectiva, Gomes (2012), ao analisar a implementação prática da Lei n. 10.639/03, vê como um dos principais desafios a construção de um currículo que atenda às exigências da respectiva Lei e acrescenta que isso envolve a elaboração de materiais didáticos que contemplem a história e a cultura afro-brasileira e africana de forma ampla e diversa, bem como a formação dos/as professores/as para que possam abordar esses temas de maneira crítica e reflexiva. Para a autora, a prática pedagógica deve ser transformada para incorporar metodologias que valorizem a oralidade, a ancestralidade e as diferentes manifestações culturais afro-brasileiras.

A implementação e o impacto da Lei n. 10.639/2003 precisam ser analisados criticamente, especialmente em relação às relações de poder e às desigualdades raciais que permeiam a sociedade brasileira. A referida Lei foi sancionada em um contexto de intensificação das lutas dos movimentos negros no Brasil, que pressionavam o Estado a reconhecer a importância de uma educação que refletisse a diversidade étnico-racial do país. Ademais, estabeleceu-se a inclusão do Dia Nacional da Consciência Negra (oficializada em 20 de novembro de 2003) no calendário escolar.

É importante destacarmos que há uma percepção equivocada de discutir a questão racial apenas em um dia específico. A esse respeito, Santomé (2001) destaca a importância de que discussões que envolvam os grupos historicamente marginalizados seja efetiva e contínua, e não restrita a uma data comemorativa, pois a falta de uma prática pedagógica inclusiva impede que a escola cumpra o seu papel como espaço de formação cidadã, em que todos os estudantes devem se sentir representados e valorizados. Sem uma abordagem contínua, a diversidade étnico-cultural é tratada de forma superficial e esporádica, o que não contribui para a construção

de uma sociedade mais justa e equitativa. Portanto, é essencial que os educadores desenvolvam estratégias pedagógicas que integrem a diversidade de maneira consistente e profunda. O autor sugere que uma abordagem inclusiva e crítica deve ir além da simples adição de conteúdos sobre diferentes culturas. Ela deve envolver uma reestruturação do currículo que considere as perspectivas e experiências de todos os grupos culturais, promovendo um diálogo intercultural autêntico e uma aprendizagem verdadeiramente multicultural.

Diante dessa percepção, alguns dos problemas de trabalhar a cultura negra somente no dia 20 de novembro incluem, ainda, a superficialidade na abordagem. Ao restringir o trabalho com a cultura negra a um único dia, corre-se o risco de uma abordagem superficial e pontual, que não permite uma compreensão profunda das questões raciais e da diversidade cultural. Nesse sentido, focar apenas em um dia para discutir a cultura negra pode contribuir para a perpetuação de estereótipos e simplificações, em vez de promover uma compreensão mais ampla e complexa das diferentes manifestações culturais afro-brasileiras.

Entendemos que há, ainda, o risco de invisibilizar as contribuições históricas, sociais e culturais dos povos africanos e afrodescendentes ao longo do restante do ano letivo. Por isso, é fundamental que as escolas incorporem discussões sobre diversidade étnico-cultural, incluindo a cultura negra, de forma transversal nos seus currículos ao longo de todo o ano, garantindo uma abordagem mais abrangente, profunda e significativa para promover a valorização da diversidade e o combate ao racismo estrutural.

Santomé (2001) critica a prática comum de relegar culturas não dominantes a datas comemorativas isoladas, transformando as suas narrativas em eventos exóticos e estereotipados. Essa abordagem “turística” do currículo não apenas marginaliza essas culturas ao longo do ano letivo, mas também perpetua uma visão limitada e distorcida das suas identidades e contribuições históricas. Portanto, o Dia da Consciência Negra deve ser um momento não apenas de celebração, mas também de questionamento crítico sobre como as histórias e as culturas negras são integradas e respeitadas ao longo de todo o currículo escolar.

O Dia da Consciência Negra também é marcado por manifestações e protestos que denunciam o racismo estrutural e as desigualdades que ainda permeiam a sociedade brasileira. Movimentos sociais e organizações não governamentais aproveitam a data para dar visibilidade às suas pautas e reivindicações.

Apesar dos avanços representados pela oficialização da data e pelo crescente reconhecimento da importância da cultura negra, ainda há muitos desafios a serem enfrentados. O racismo estrutural, a desigualdade de oportunidades e a violência contra a população negra são questões que requerem políticas públicas eficazes e uma mudança de mentalidade na

sociedade. Desse modo, o dia 20 de novembro homenageia Zumbi dos Palmares, mas também serve como um momento de reflexão sobre os desafios atuais e as conquistas da população negra no Brasil. Promover a consciência negra é fundamental para construir uma sociedade mais justa, igualitária e diversa.

A Lei n. 10.639/2003 estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, mas não especifica exatamente em quais disciplinas esses conteúdos devem ser abordados, sugerindo que esses conteúdos sejam integrados de forma transversal em diversas disciplinas, como História, Literatura, Artes, Educação Física, entre outras. Isso permite uma abordagem mais ampla e integrada dos temas relacionados à história e cultura afro-brasileira e africana ao longo do currículo escolar.

No entanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2004, oferecem orientações mais detalhadas sobre a implementação desses conteúdos no currículo escolar. Dito de outro modo, os conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira e africana devem ser integrados de forma transversal em todas as disciplinas e etapas da educação básica; recomenda-se, nesse sentido, a formação continuada de professores, para que possam abordar de maneira adequada e eficaz esses conteúdos nas suas práticas pedagógicas; a seleção de material didático deve contemplar a diversidade étnico-racial brasileira, incluindo obras, autores e personagens que reflitam a contribuição da cultura afro-brasileira e africana; deve ser elaborado um projeto pedagógico que inclua a temática étnico-racial, assegurando a valorização e o respeito às diferenças e, além disso, as escolas devem promover a igualdade racial e combater todas as formas de discriminação, incentivando o respeito à diversidade cultural e étnico-racial.

É essencial entender o dispositivo da Lei n. 10.639/03 e como ele pode ser usado na qualificação profissional nas salas de aula, para compreendermos que não se trata apenas da inserção de conteúdos nos livros didáticos, nem está restrito a práticas pedagógicas, mas é uma Lei com caráter social e cultural, que valoriza e fomenta o pertencimento étnico-racial numa perspectiva antirracista (Macedo *et al.*, 2023).

De acordo com Macedo *et al.* (2023, p. 68), “o desafio de conectar o conteúdo pensado sob a perspectiva da Lei 10.639/03 se torna ainda maior quando falamos na perspectiva de como fazer com que o mesmo seja aplicado de fato na sala de aula”, para que o/a aluno/a seja atingido de forma significativa e as premissas defendidas na Lei possam, de fato, ser efetivadas. Segundo os autores:

Os desafios consistem em como fazer com que tal conteúdo se encaixe na perspectiva metodológica que pode vir a ser pensada por cada professor dentro do ensino de história e geografia sendo que tais dificuldades esbarram em falta de material, ou de como adaptar esse material numa dinâmica de ensino aprendizagem que possa ser ao mesmo tempo atraente para os alunos e que atinja as perspectivas esperadas pela Lei 10.639/2003 e ainda mais além, pois os pressupostos defendidos se estendem para além do espaço da sala de aula (Macedo *et al.*, 2023, p. 68).

As diretrizes indicam que os conteúdos sobre a história e cultura afro-brasileira e africana devem ser trabalhados de maneira transversal, ou seja, integrados a diversas disciplinas do currículo escolar, e não restritos a uma única área de conhecimento. Isso significa que todas as disciplinas podem e devem considerar esses conteúdos, proporcionando uma abordagem mais holística e abrangente.

Ainda que a abordagem transversal seja recomendada, algumas disciplinas têm um papel mais direto e evidente na inclusão desses conteúdos, como: História – estudos sobre a história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, incluindo o período da escravidão, a resistência negra, os movimentos de emancipação e a contribuição dos afrodescendentes na formação da sociedade brasileira; Geografia – conteúdos como aspectos geográficos da África e suas influências no desenvolvimento de diferentes civilizações africanas, a diáspora africana e seus impactos socioeconômicos e culturais; Literatura – produções literárias de autores afro-brasileiros e africanos, análise de obras que abordem temas relacionados à cultura afro-brasileira e africana; Artes – expressões artísticas afro-brasileiras e africanas, incluindo música, dança, artes plásticas e teatro.

Silva (2023) realiza um estudo em seis municípios do Estado brasileiro sobre as experiências de instituições que cumprem o que está determinado na Lei n. 10.639/03. Ele demonstra que, na disciplina de Literatura, os conteúdos são apresentados por personagens negros e abordagens literárias; no Ensino Religioso, são enfatizadas as religiões de matriz africana e afro-brasileira; na Educação Física, as experiências se dão a partir de brincadeiras e projetos com o objetivo de enaltecer a beleza negra; em História, há uma preocupação em evidenciar a importância do continente africano e a busca por desconstruir estereótipos racistas; e, na Educação Infantil, as atividades se realizam pela ludicidade e da confecção de bonecos com diferentes cores de pele.

A pesquisa de Silva (2023) mostra que os conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana podem ser incorporados em diversas atividades e projetos escolares, permitindo que os/as alunos/as desenvolvam uma compreensão mais profunda e integrada dessas temáticas. Isso pode incluir projetos interdisciplinares, debates, atividades extracurriculares e eventos culturais, que promovam o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial. Essa

abordagem transversal e interdisciplinar visa formar cidadãos mais conscientes das diferenças culturais, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Embora as pesquisas de Silva (2023) apontem alguns avanços, entendemos que a configuração do currículo escolar, em grande medida, reflete e reforça as relações de poder desiguais na sociedade, nas quais a população negra enfrenta discriminação, exclusão e falta de representatividade em diversos setores. A Lei n. 10.639/2003, ao tentar corrigir essa distorção, desafia essas relações de poder estabelecidas. Por isso, a implementação da Lei enfrenta resistência de setores conservadores, que veem a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana como uma ameaça ao *status quo*. Essa resistência é uma manifestação das relações de poder racialmente desiguais que ainda prevalecem na sociedade brasileira.

A resistência institucional e social à mudança curricular reflete a persistência das desigualdades raciais. Em muitos casos, a inclusão de conteúdos sobre a história e cultura afro-brasileira e africana é tratada de forma superficial ou simbólica, sem uma integração profunda e significativa no currículo.

Moreira (2021) realizou uma pesquisa sobre a inclusão do conteúdo da Lei n. 10.639/03 e, oportunamente, entrevistou a Orientadora Pedagógica de uma escola no estado do Pará. No entendimento da entrevistada, não é tarefa fácil desmitificar algo que já está sistematizado há muito tempo na escola, por isso, não é possível trabalhar a temática étnico-racial nos conteúdos de forma permanente no cotidiano escolar. Existem entraves que atravessam as escolas para introduzir os conteúdos de maneira interdisciplinar, além de que a abordagem já está naturalizada para ser trabalhada na data comemorativa estipulada por Lei, já mencionada anteriormente. É difícil desconstruir o currículo de datas comemorativas e trabalhar de forma mais profunda esse conhecimento no cotidiano das escolas (Moreira, 2021).

De acordo com Moreira (2021), um dos professores entrevistados na pesquisa salienta que trabalhar o conteúdo da Lei n. 10.639/03 no currículo das escolas mais profundamente ainda é um entrave, principalmente pela resistência de alguns alunos/as em se aceitar como negros, ou seja, há a negação da própria cor e o não reconhecimento e valorização de sua etnia. Para Moreira (2021, p. 11), isso se deve, em grande medida, como efeito de uma sociedade racista “que transferiu durante gerações uma comunicação de fatos forjados contra a pessoa negra”.

Para o autor, a questão do racismo ainda é uma problemática do século XXI e os avanços no ensino da temática vêm acontecendo superficialmente e com muita resistência. A falta de comprometimento de alguns gestores escolares e a insuficiente formação dos professores perpetuam essas desigualdades. O que pode ser observado, conforme Bento (2002), é, de um

lado, a estigmatização de um grupo como perdedor e, por outro lado, um silêncio suspeito do grupo que se considera superior, pratica a violência racial e dela se beneficia.

Nesse contexto, entendemos que a resistência à implementação da Lei n. 10.639/03 pode ser vista como uma manifestação das relações de poder que ainda privilegiam uma narrativa eurocêntrica na educação. Essa resistência se manifesta tanto no âmbito macro (políticas educacionais) quanto no micro (práticas escolares diárias).

A resistência à mudança curricular é um fenômeno amplamente estudado por teóricos da educação e, no caso da Lei n. 10.639/03, essa resistência é exacerbada por preconceitos raciais enraizados e pela falta de valorização da cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar tradicional. Essa resistência também pode ser vista como um reflexo do conservadorismo presente em diversas esferas da sociedade brasileira.

Silva (2005), nas suas pesquisas sobre gestão escolar, destaca que líderes escolares desempenham um papel fundamental na criação de um ambiente que promova a inclusão e a equidade. O estudo enfatiza que a falta de comprometimento de alguns gestores na implementação da Lei n. 10.639/03 revela a perpetuação das desigualdades raciais, uma vez que, sem o apoio e a liderança dos gestores, as iniciativas para promover a história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas tendem a ser superficiais ou inexistentes.

Gomes (2003) pontua que a formação dos/as professores/as é outro fator crítico na implementação da Lei n. 10.639/03. Ela argumenta que a insuficiente formação dos/as professores/as em relação à temática afro-brasileira impede que desenvolvam práticas pedagógicas que promovam efetivamente a igualdade racial. A ausência de uma formação contínua e de qualidade resulta em abordagens pedagógicas que não são capazes de desconstruir estereótipos e preconceitos raciais. A autora destaca a importância de uma formação que contemple a diversidade cultural e prepare os educadores para lidar com a pluralidade presente na sociedade brasileira.

Por fim, salientamos que a implementação da Lei n. 10.639/03 é um passo significativo na luta pela igualdade racial no Brasil, embora enfrente desafios significativos que perpetuam as desigualdades nas relações de poder e na educação. A resistência à mudança curricular, a falta de comprometimento de alguns gestores escolares e a insuficiente formação dos/as professores/as são barreiras que precisam ser superadas para que a Lei alcance o seu potencial transformador.

Portanto, é preciso investir na formação continuada de professores, proporcionando-lhes as ferramentas e conhecimentos necessários para ensinar a história e cultura afro-brasileira e africana de maneira contextualizada e significativa. Além disso, é necessário desenvolver e

distribuir materiais didáticos de qualidade que reflitam a diversidade étnico-racial do Brasil, valorizando as contribuições afro-brasileiras; criar e implementar políticas públicas que incentivem a aplicação efetiva da Lei n. 10.639/2003, incluindo a fiscalização e avaliação contínua das práticas escolares; envolver as comunidades negras na construção e implementação do currículo, garantindo que as suas vozes e experiências sejam refletidas na educação e promover uma educação antirracista em todas as esferas do sistema educacional, desafiando as relações de poder desiguais e construindo uma sociedade mais justa e equitativa.

3.3 Resolução CNE/CP 01/2004 e Parecer CNE/CP 03/2004: a implementação da Lei n. 10.639/2003

A Resolução CNE/CP 01/2004 e o Parecer CNE/CP 03/2004 foram documentos normativos elaborados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em resposta à Lei n. 10.639/2003. A Resolução estabelece diretrizes para a implementação da Lei, incluindo orientações sobre a formação de professores e a produção de materiais didáticos que contemplem a história e a cultura afro-brasileira e africana. O Parecer, por sua vez, fornece uma análise detalhada sobre a importância da lei e apresenta recomendações para a sua efetiva aplicação.

Ambos os documentos são fundamentais para orientar as escolas e os sistemas de ensino na adaptação do currículo e na promoção de uma educação inclusiva e antirracista. Por isso, consideramos destacar alguns dos artigos mais relevantes da Resolução CNE/CP 01/2004 e do Parecer CNE/CP 03/2004, salientando os seus principais pontos e implicações.

O artigo 1º da Resolução CNE/CP 01/2004 estabelece que os sistemas de ensino devem incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no âmbito de todo o currículo escolar, especialmente nas áreas de Educação Artística, Literatura e História do Brasil. Entendemos que este artigo é fundamental porque torna obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira, promovendo uma abordagem mais inclusiva e abrangente da história nacional. Ao focar em áreas específicas, como Educação Artística, Literatura e História, assegura-se que os/as alunos/as recebam uma educação diversificada, que valorize a contribuição afro-brasileira.

O artigo 3º da referida Resolução destaca a necessidade de que os conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira sejam incluídos de forma transversal e interdimensional nos currículos escolares. Nesse sentido, consideramos que a transversalidade e a interdisciplinaridade são abordagens pedagógicas importantes, que permitem que o ensino da

história e cultura afro-brasileira permeie todas as disciplinas e níveis de ensino. Isso garante uma compreensão mais integrada dos conteúdos, reforçando a importância da diversidade cultural na formação dos estudantes.

Quanto ao Parecer CNE/CP 03/2004, o artigo 1º reforça a necessidade de implementar a Lei n. 10.639/03, destacando que a educação deve promover o respeito aos direitos humanos, à diversidade étnico-racial e à igualdade. Compreendemos que este artigo sublinha o compromisso da educação com a promoção dos direitos humanos e a valorização da diversidade. Ao enfatizar a igualdade étnico-racial, o parecer direciona as políticas educacionais para combater o racismo e a discriminação.

O artigo 6º do referido Parecer trata da formação de professores, destacando a necessidade de incluir nos cursos de formação de professores (licenciaturas e cursos de pedagogia) conteúdos que abordem a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. A formação de professores é um aspecto crucial para a implementação eficaz da Lei n. 10.639/03. Este artigo garante que os futuros educadores sejam bem preparados para ensinar sobre a história e cultura afro-brasileira e africana, contribuindo para uma educação mais inclusiva e equitativa desde a formação inicial dos docentes.

O artigo 10º do mesmo Parecer menciona a importância da produção e distribuição de materiais didáticos que contemplem a temática afro-brasileira e africana, assegurando que esses materiais estejam disponíveis para todos os níveis de ensino. A produção e a distribuição de materiais didáticos são fundamentais para garantir que os conteúdos sobre a história e cultura afro-brasileira e africana sejam acessíveis. Este artigo assegura que os recursos necessários estejam disponíveis, apoiando tanto professores/as quanto alunos/as no processo de ensino-aprendizagem.

Desse modo, a Resolução CNE/CP 01/2004 e o Parecer CNE/CP 03/2004 formam um arcabouço normativo essencial para a implementação da Lei n. 10.639/03. Eles fornecem diretrizes claras para a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares, destacando a importância da formação de professores e da produção de materiais didáticos adequados.

Assim como as leis mencionadas em itens anteriores, essas normativas representam um avanço significativo na tentativa de construir um currículo escolar mais inclusivo e representativo, pois fornecem um marco legal e normativo para a inclusão da história e cultura afro-brasileira, auxiliando a combater a hegemonia da branquitude no currículo. A efetiva implementação dessas leis pode contribuir para a formação de uma sociedade mais justa e equitativa, na qual a diversidade cultural seja reconhecida e valorizada.

No entendimento de Reis, Oliveira e Silva (2018):

A interpretação destas leis diz respeito ao fato de que a sociedade brasileira é constituída por uma diversidade étnica. Mas, no entanto, a formação docente, as políticas e as práticas educacionais têm incidido por escolhas hegemônicas e negadoras da evidente heterogeneidade presente no país. Há um avanço legislativo, mas as práticas denunciam que a educação brasileira é excludente e omissa tendo em vista o contexto de diversidade brasileira. Os vários estudos, além de revelar a situação em que se encontra a educação das relações étnico-raciais, também apontam as críticas (Reis; Oliveira; Silva, 2018, p. 2).

Tratando-se das críticas apontadas, é interessante mencionarmos Santos (2005), que chama a atenção para os documentos normativos, justificando a ausência de reorganização das licenciaturas e dos programas de formação docente para atendimento às diretrizes da Lei n. 10.639/03. Na mesma linha de pensamento, Souza, Reis e Menezes (2013, p. 16) afirmam que “estas ausências estão relacionadas aos limites das políticas públicas de educação, entre outros motivos, que não investiram na universalização dos conteúdos étnico-raciais”, tanto na formação dos educadores quanto em uma reestruturação do currículo escolar.

Reis, Oliveira e Silva (2018) argumentam que a Resolução CNE n. 01/2004, respaldada no Parecer CNE n. 03/2004, deve ser observada pelas instituições para incluírem os conteúdos referentes à educação das relações étnico-raciais e desenvolverem programas de formação inicial e continuada de professores, para que se invista na universalização dos conteúdos desses instrumentos normativos e para dar tratamento às questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes. Essa foi uma das demandas dos movimentos sociais, que pediam esclarecimentos acerca da obrigatoriedade do cumprimento da Lei n. 10.639/03, que estava em processo de implementação.

Compreendemos, com a análise realizada sobre esses documentos, que, de um lado, a Resolução CNE/CP 01/2004 estabelece diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas. Por outro, o Parecer CNE/CP 03/2004 fornece uma justificativa detalhada e recomendações sobre como essas diretrizes devem ser implementadas, abordando a importância da inclusão desses conteúdos no currículo escolar.

Consideramos, ao analisarmos as Leis n. 9.394/1996, n. 10.639/2003 e as normativas Resolução CNE/CP 01/2004 e Parecer CNE/CP 03/2004, que se tratam de instrumentos essenciais para a construção de um currículo que reflita a diversidade étnica e cultural do Brasil. Esses são documentos que representam passos importantes na luta contra o racismo e a

discriminação, promovendo uma educação que valoriza todas as culturas que compõem a sociedade brasileira.

3.4 Análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana foram instituídas como base normativa, com o objetivo de promover a valorização da diversidade étnico-racial, combater o racismo e a discriminação, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Fundamentadas em princípios de justiça social e de direitos humanos, tais Diretrizes reafirmam a urgência de resgatar e reconhecer as contribuições históricas, sociais e culturais das populações negras na formação da sociedade brasileira, aspectos historicamente invisibilizados pelo currículo escolar hegemônico.

Embora apresentem uma proposta inovadora, ao proporem o rompimento com abordagens superficiais e folclorizantes, exigindo uma compreensão crítica e contextualizada das culturas africanas e afro-brasileiras, as Diretrizes dependem de condições concretas que raramente se materializam. A formação inicial e continuada de professores, apontada como central no Art. 3º, é frequentemente desconsiderada nas políticas educacionais, o que compromete a efetiva implementação da proposta. Na prática, muitos docentes não recebem preparo suficiente para lidar com a temática étnico-racial de maneira crítica, o que perpetua a distância entre o que está previsto no documento e o que ocorre no cotidiano escolar.

Costa e Santos (2022) reconhecem as Diretrizes como um marco importante na valorização da diversidade cultural e na promoção da igualdade racial. Para os autores, trata-se de uma resposta à necessidade de uma educação que valorize as contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros, promovendo equidade e enfrentando o racismo estrutural. No entanto, o alcance desse objetivo esbarra em barreiras estruturais que limitam a sua efetividade.

Segundo Costa e Santos (2022), as Diretrizes se fundamentam em princípios voltados à construção de uma educação inclusiva e plural, como o reconhecimento das matrizes étnico-raciais e a valorização da história e da cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar. Ademais, os autores destacam o combate ao racismo e ao preconceito como eixo central. Contudo, ao mesmo tempo em que enunciam esses princípios, revelam a dificuldade de concretizá-los, já que, na realidade, práticas pedagógicas continuam a reproduzir silenciamentos e exclusões.

Ainda de acordo com Costa e Santos (2022), as Diretrizes incentivam a inclusão transversal de conteúdos afro-brasileiros e africanos em todas as disciplinas, defendendo o respeito às diferenças étnico-raciais e a desconstrução de estereótipos. Entretanto, sem políticas consistentes de formação docente e de produção de materiais didáticos, tais orientações correm o risco de permanecer apenas como um discurso normativo. A formação continuada de professores, destacada como condição essencial, raramente é prioridade em programas governamentais, o que mantém os educadores sem subsídios para enfrentar o racismo escolar (Costa; Santos, 2022).

Embora representem um avanço expressivo no campo das políticas educacionais, Costa e Santos (2022) apontam barreiras persistentes: resistência cultural e institucional, preconceitos arraigados, falta de sensibilização, ausência de investimentos em materiais didáticos, programas de apoio e políticas de monitoramento e avaliação. Assim, a distância entre o texto legal e a sua efetiva aplicação se torna evidente, expondo o descompasso entre a retórica da inclusão e a prática cotidiana.

O posicionamento de Costa e Santos (2022) converge, portanto, com a análise da realidade escolar, em que a implementação das Diretrizes se depara com limites estruturais e políticos. Nesse contexto, a permanência de desigualdades e de práticas racistas nas instituições educativas revela que, embora sejam um marco normativo fundamental, as Diretrizes ainda não conseguiram provocar a transformação estrutural necessária para garantir uma educação verdadeiramente antirracista.

3.5 Análise dos Documentos da Escola: Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar, Proposta Pedagógica Curricular e Matriz Curricular

3.5.1 Projeto Político Pedagógico

Analizamos documentos da Escola Municipal Elízio Ramirez Vieira, entre os quais o Projeto Político-Pedagógico (PPP), por tratar-se de um documento fundamental que orienta a organização e gestão da escola, refletindo as suas diretrizes, objetivos e práticas educacionais. No contexto do Ensino Fundamental, o PPP é um instrumento que promove a inclusão, a equidade e a valorização da diversidade étnico-racial.

O PPP é concebido como um documento coletivo, que envolve a participação de toda a comunidade escolar, incluindo professores, gestores, estudantes e suas famílias. Ele deve refletir os princípios democráticos e os valores que orientam a prática educativa, com o objetivo

de garantir uma educação de qualidade e inclusiva para todos os estudantes. Entretanto, as relações de poder que permeiam a sociedade brasileira influenciam diretamente a elaboração e implementação do PPP nas escolas, inclusive quanto à inclusão de conteúdos que abordem a história e cultura afro-brasileira, conforme estabelecido pela Lei n. 10.639/2003 e pelas Resoluções CNE/CP 01/2004 e o Parecer CNE/CP 03/2004.

À luz das normatizações dos Sistemas Políticos de Ensino (Federal, Estadual e Municipal) nos quais a escola está inserida, as responsabilidades legais da Escola Elízio Ramirez Vieira incluem o desenvolvimento de seu conteúdo com responsabilidade.

Conforme o Projeto Político-Pedagógico (PPP, 2023, p. 82):

O estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, em conformidade com a aplicação da Lei 10.639/2003, visa ao reconhecimento e à valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como à garantia do reconhecimento e valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias e asiáticas.

A Educação das Relações Étnico-Raciais tem como objetivo a divulgação da produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem os cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e negociar objetivos comuns que garantam, a todos, o respeito aos direitos legais e a valorização das identidades, na busca da consolidação da democracia brasileira (PPP, 2023, p. 82).

O conteúdo programático nas atividades pedagógicas da escola inclui o estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o papel do negro na formação da sociedade. Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística, Literatura e História do Brasil, conforme o plano de aula do(a) professor(a), dentro das salas de aula ou em ambientes próprios, para todos(as) os(as) alunos(as) frequentes, sem distinção de qualquer espécie.

De acordo com a Escola Municipal Elízio Ramirez Vieira, o calendário escolar sempre incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”, em conformidade com o Art. 79-B da Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. O Regimento Interno, que será abordado mais adiante, atribui mecanismos para o funcionamento dessas e de outras atividades funcionais e pedagógicas, dentro do contexto escolar, para atender aos dispositivos legais concernentes ao tema e às intenções de convivência na promoção do bem comum entre os seres humanos, respeitando as individualidades étnico-raciais.

Percebemos que o PPP não aprofunda as questões étnico-raciais, o que pode perpetuar desigualdades e reforçar estruturas de poder existentes. Tal lacuna tem um impacto significativo no desenvolvimento dos estudantes, influenciando sua identidade, autoestima e desempenho escolar. Um PPP inclusivo e equitativo é essencial para promover um ambiente educacional que valorize e respeite a diversidade étnico-racial, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes e críticos.

Outro ponto observado é que a Escola Elízio Ramirez Vieira, por estar localizada em um ponto estratégico na periferia urbana do município, tem recebido diversos estudantes em situação de itinerância. Diante dessa realidade, a escola recorre às regulamentações legais existentes para construir um direcionamento que possibilite o atendimento adequado desses estudantes, como o Parecer CNE/CEB n. 14/2011, de 7 de dezembro de 2011, e a Resolução n. 3, de 15 de maio de 2011, que definem as diretrizes para o atendimento da educação escolar para populações em situação de itinerância. Conforme tais normativas, consideram-se em situação de itinerância crianças e adolescentes pertencentes a diferentes grupos sociais que, por motivos culturais, políticos, econômicos, de saúde, entre outros, encontram-se em constante mudança geográfica, em decorrência do modo de vida das suas famílias.

Enquadram-se nesse perfil de itinerância os ciganos, indígenas, entre outros, que, em comunidade, deslocam-se constantemente. Apesar do certo silêncio e da escassez de legislações educacionais brasileiras sobre essas questões, há um aparato jurídico guiado, prioritariamente, pelo preceito constitucional, que define o acesso à educação como direito fundamental de todas as crianças e adolescentes. Assim, por tratar-se de um direito fundamental, essa norma é aplicada de maneira plena, indiscutível, imediata e integral. Desse modo, está garantido o acesso obrigatório à Educação Básica de crianças, adolescentes ou jovens em situação de itinerância, sem qualquer distinção.

Essa realidade, no entanto, expõe uma camada mais profunda e problemática – a necessidade de regulamentações específicas para atender a esses alunos, pois contrasta com a branquitude e os seus privilégios. Enquanto a mobilidade e a estabilidade social são, muitas vezes, garantidas por padrões e estruturas sociais que favorecem a população branca, a itinerância desses estudantes é, frequentemente, uma consequência direta de desigualdades sistêmicas.

As condições que levam essas famílias a uma vida de constante deslocamento sejam elas de ordem econômica, cultural ou política são, em grande parte, resultados de um sistema que perpetua privilégios para uns em detrimento de outros. A garantia de direitos básicos, como

a educação, torna-se uma luta diária para essas comunidades, enquanto, para a branquitude, esse acesso é dado como certo.

Entre os valores defendidos com convicção pela escola, destaca-se a valorização dos princípios de convivência, considerados imprescindíveis para a formação humana; a preparação do(a) aluno(a) com conhecimentos sistematizados para uma melhor compreensão da sociedade e da diversidade em que está inserido, formando-o para a participação política, com consciência de seus direitos, obrigações e deveres como cidadão. Nesse sentido, o ensino na escola é oferecido em conformidade com os princípios da educação nacional, amparado pelo Artigo 3º da LDB/96, especialmente o princípio da igualdade de condições para acesso e permanência na escola.

No PPP da escola, encontramos expressamente registrado: “o respeito com a diversidade humana étnico-racial (garantindo o usufruto dos direitos escolares constituídos para todos os discentes, sem segregação) e com o gênero humano (biológico: masculino e feminino)” (PPP, 2023, p. 17). Defende-se o reconhecimento natural entre o sexo biológico e o sexo social; o tratamento igualitário, sem ações preconceituosas, explícitas ou implícitas, ou de quaisquer outras formas que venham com o intuito discriminatório, no ensino, na sala de aula, no ambiente escolar, nas atividades extraclasse e no âmbito laboral (PPP, 2023, p. 17).

3.5.2 Regimento Escolar, Proposta Pedagógica Curricular e Matriz Curricular da escola

A análise que realizamos dos documentos institucionais, como o Regimento Escolar, a Proposta Pedagógica Curricular e a Matriz Curricular, demonstrou que é fundamental, para a organização e funcionamento da escola, a incorporação das Diretrizes e Legislações que favorecem a inclusão de uma educação antirracista, ainda que a efetiva implementação dependa de diversos fatores, incluindo a formação dos/as professores/as, a produção de materiais didáticos adequados e o apoio institucional contínuo.

Entendemos que essas normas reguladoras podem favorecer uma educação antirracista de várias maneiras, seja com a inclusão de conteúdo diversificado, seja com a incorporação, no currículo, de conteúdos que retratem a história, a cultura e as contribuições dos diferentes grupos étnicos e raciais, especialmente dos negros. Isso ajuda a desconstruir estereótipos e preconceitos, podendo, ainda, estabelecer políticas claras contra o racismo, a discriminação e o preconceito, promovendo um ambiente escolar inclusivo e seguro para todos os estudantes; oferecendo, ainda, formação continuada para os/as professores/as sobre educação antirracista, abordando temas como branquitude, privilégios, racismo estrutural e interseccionalidade.

Compreendemos que essas normas e regimentos podem visibilizar culturas silenciadas e estudantes negros/as de várias maneiras, incluindo as áreas da literatura, artes, história e outras disciplinas que contemplem a experiência e as contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros, promovendo, também, eventos que celebrem a diversidade cultural, como a Semana da Consciência Negra, já mencionada em itens anteriores, e incluindo atividades que valorizem a cultura afro-brasileira. Dessa maneira, também devem ser assegurados os materiais didáticos que representem, de forma justa e positiva, os estudantes negros e outras culturas, criando, inclusive, espaços nos quais os estudantes negros possam expressar suas experiências e opiniões.

As implicações que identificamos com a adoção de uma educação antirracista são de que ela pode levar a uma mudança significativa nas atitudes e crenças dos estudantes, promovendo maior empatia, respeito e compreensão entre diferentes grupos raciais. Além disso, a valorização da identidade e da cultura dos estudantes negros pode aumentar seu engajamento e desempenho acadêmico, uma vez que se sentem mais representados e respeitados, criando um ambiente mais inclusivo e equitativo, em que todos se sintam valorizados, contribuindo para a redução das desigualdades raciais na sociedade.

O Regimento Escolar, a Proposta Pedagógica Curricular, a Matriz Curricular da escola e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) são estabelecidos pelo Ministério da Educação (MEC) e outras entidades governamentais que estabelecem diretrizes e políticas nacionais de educação. As Secretarias Estaduais e Municipais de Educação adaptam e implementam as diretrizes nacionais ao contexto local, desenvolvendo currículos e políticas específicas para as instituições de ensino. Cada escola pode ter o seu próprio regimento e proposta pedagógica, desenvolvidos pelos seus gestores e equipe pedagógica, em conformidade com as diretrizes nacionais e locais. Além disso, pais, estudantes, professores e outros membros da comunidade também podem participar do processo de elaboração e revisão das normas escolares por conselhos escolares e outras formas de participação democrática, ou seja, são diferentes agentes que trabalham em conjunto para assegurar que a educação promova valores de igualdade, respeito e diversidade, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

O regimento e as normas analisadas abordam, direta e indiretamente, questões relativas ao currículo, à branquitude e às relações raciais. Analisamos como cada um desses documentos trata desses temas e as suas implicações para a promoção de uma educação mais equitativa e inclusiva. Nesse contexto, consideramos que a elaboração e implementação dos documentos institucionais demandam uma reflexão teórica consistente, que considere as especificidades e necessidades da comunidade escolar. A integração das abordagens teóricas mencionadas pode

contribuir para a construção de um ambiente educacional democrático, participativo e voltado para a formação integral dos/as alunos/as.

O Regimento Escolar é um documento que regula o funcionamento interno da instituição de ensino, definindo normas, diretrizes e procedimentos a serem seguidos por todos os membros da comunidade escolar. Embora seja um documento mais administrativo, pode estabelecer diretrizes gerais sobre o que deve ser abordado no currículo da escola, pois define a organização do ambiente escolar, incluindo normas que podem impactar indiretamente a forma como o currículo é desenvolvido. Observamos que este documento da escola não aborda diretamente a questão da branquitude, e as normas disciplinares e administrativas nele contidas podem refletir uma perspectiva eurocêntrica se não forem desenvolvidas com uma consciência crítica sobre as relações raciais e a diversidade cultural. Embora o Regimento Escolar incorpore políticas contra o racismo e a discriminação, a ausência de práticas pedagógicas adequadas pode perpetuar a exclusão e marginalização de estudantes negros e indígenas.

Vale acrescentar que, numa revisão crítica a respeito do Regimento Escolar, é importante que sejam incluídas políticas explícitas contra o racismo e a discriminação, além de promover a participação democrática de todos os membros da comunidade escolar, para que seja garantida a proposta pedagógica, incluindo a formação continuada de professores sobre relações étnico-raciais e práticas pedagógicas inclusivas.

A Proposta Pedagógica Curricular é o documento que expressa a identidade da escola e suas concepções educativas, filosóficas e metodológicas. Ela está voltada para os princípios, objetivos e métodos pedagógicos da escola, devendo incluir conteúdos que abordem a história e cultura afro-brasileira e indígena, em conformidade com as Leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008 e as Diretrizes estabelecidas pelas Resoluções CNE/CP 01/2004 e Parecer CNE/CP 03/2004.

As Resoluções CNE/CP 01/2004 e o Parecer CNE/CP 03/2004 reconhecem e problematizam a branquitude, entendida como um conjunto de privilégios associados à identidade branca, e fundamentam-se em princípios de educação antirracista e na promoção de um ambiente escolar inclusivo e equitativo. Alguns elementos da proposta em que isso pode ser evidenciado estão relacionados à incorporação de documentos como a Lei n. 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas brasileiras, servindo como base legal para a inclusão dessas temáticas; além das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, que orientam a implementação de práticas pedagógicas que promovam a igualdade racial e a valorização da

diversidade étnico-racial. Ao incluir reflexões críticas sobre a branquitude, esse documento pode ajudar a desnaturalizar esses privilégios e promover uma educação antirracista.

Já a Matriz Curricular é um documento que organiza e sistematiza os conteúdos e competências a serem desenvolvidos em cada série ou etapa de ensino. Tradicionalmente, privilegia uma perspectiva eurocêntrica, omitindo ou marginalizando as contribuições de povos negros e indígenas. Analisando a Matriz Curricular da escola, entendemos que os conteúdos que problematizem a branquitude são essenciais para promover uma educação mais justa e equitativa. Desse modo, incorporar conteúdos que abordem as relações raciais e a história da escravidão, do racismo e das resistências negras é fundamental para a formação de uma consciência crítica entre os estudantes. A matriz curricular deve ser constantemente revisada para garantir que esses conteúdos sejam efetivamente ensinados.

É importante destacar que a Matriz Curricular sistematiza conteúdos sobre a história e cultura afro-brasileira e indígena, além de problematizar a branquitude, principalmente ao integrar conteúdos no currículo, como na disciplina de História, com unidades específicas sobre a história da África, a escravidão no Brasil, os movimentos de resistência negra e a contribuição dos africanos e afro-brasileiros para a formação da sociedade brasileira; na disciplina de Literatura, com a leitura e análise de obras de autores negros brasileiros, bem como de literatura africana e afro-brasileira, destacando as suas influências culturais e históricas e na disciplina de Artes, com o estudo e a apreciação da arte afro-brasileira, incluindo música, dança, teatro e artes visuais. Ademais, com abordagens interdisciplinares, podem ser realizados eventos e projetos.

Desse modo, vemos como de grande importância que a escola crie e distribua materiais didáticos que reflitam a diversidade étnico-racial do Brasil e promovam uma educação antirracista, envolvendo representantes das comunidades negras e indígenas na elaboração e revisão dos documentos institucionais, garantindo que as suas vozes sejam ouvidas e suas experiências refletidas na prática educativa. Dizemos isso, porque a análise que realizamos demonstra como as relações de poder e as desigualdades raciais influenciam a elaboração e implementação desses documentos. Em outras palavras, entendemos que as leis e políticas educacionais são formuladas por agentes que ocupam posições de poder político e administrativo e nem sempre representam os anseios dos diversos grupos socioculturais. A sensibilidade e o compromisso desses agentes com questões raciais determinam a prioridade dada à educação antirracista e grupos de interesse com maior influência política e econômica podem moldar as diretrizes educacionais de acordo com as suas agendas, que nem sempre priorizam a inclusão racial.

A compreensão que temos é de que diretores e gestores escolares têm poder de decisão sobre como as diretrizes curriculares são interpretadas e implementadas nas suas instituições. As suas atitudes e crenças sobre raça e diversidade influenciam a adoção de práticas antirracistas. Os/as professores/as, apesar do seu importante papel em sala de aula, muitas vezes têm menos poder para influenciar o currículo, especialmente em contextos em que a autonomia pedagógica é limitada. Escolas em comunidades menos favorecidas, que frequentemente têm maior concentração de estudantes negros, muitas vezes carecem de recursos adequados para implementar plenamente um currículo diversificado e inclusivo. Além disso, professores/as em escolas com menos recursos podem ter menos oportunidades de participar de formações continuadas sobre educação antirracista.

Dessa forma, entendemos que as relações de poder e as desigualdades raciais são determinantes na forma como as políticas e práticas educacionais são desenvolvidas e aplicadas nas instituições, inclusive na escola que estamos pesquisando. Nesse intento, consideramos relevante ouvir professores/as que atuam no Ensino Fundamental da Escola Municipal Elízio Ramirez Vieira, em Campo Grande/MS, para compreender como eles/elas percebem e entendem a identidade branca e as implicações nas relações raciais no contexto da escola.

4 A BRANQUITUDE NO CURRÍCULO DE UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE/MS, NA PERSPECTIVA DOS/AS PROFESSORES/AS

Levada pelos diversos referenciais teóricos analisados nesta pesquisa e instigada por Pavan e Tedeschi (2024), compreendemos que o contexto brasileiro e internacional, nos últimos anos, tem atribuído importância à articulação entre os currículos e as diferenças, trazendo para o campo da educação demandas que, por séculos, foram negligenciadas. As autoras compreendem os currículos como espaços ainda privilegiados de imposição da epistemologia ocidental e apontam que a colonialidade continua marcando os currículos. Santos (2010) destaca que essa era uma realidade marcante no período colonial, mas que permanece vigente atualmente.

Segundo Pavan e Tedeschi (2024), existem questionamentos dirigidos aos currículos quanto aos conhecimentos ainda marcados por vieses que favorecem uma concepção eurocêntrica, branca e masculina. Para as autoras, “é visível a maciça presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas quando nos detemos, de forma mais atenta, na análise de conteúdos ensinados nas instituições educacionais e de questões enfatizadas nas propostas curriculares” (Pavan; Tedeschi, 2024, p. 9).

Nessa perspectiva, convidamos alguns/as professores/as para contribuir com a nossa pesquisa, por entrevistas semiestruturadas, com o objetivo de verificar se as práticas pedagógicas desses/as docentes ainda são marcadas pela identidade branca no currículo e quais as implicações disso nas relações raciais na Escola Municipal Elízio Ramirez Vieira, em Campo Grande/MS. Para preservar o anonimato dos/as professores/as participantes da pesquisa, utilizaremos nomes fictícios sempre que nos referirmos a eles/as, conforme as normas éticas em pesquisa.

4.1 As Relações Étnico-Raciais no currículo escolar

A inserção da temática das relações étnico-raciais no currículo escolar é uma exigência legal e ética, que visa enfrentar as desigualdades históricas que marcam a educação brasileira. Desde a promulgação da Lei n. 10.639/2003, alterada pela Lei n. 11.645/2008, tornou-se obrigatória a inclusão da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nos currículos escolares. No entanto, observamos que, mesmo duas décadas após a sua promulgação, a efetivação dessa legislação ainda encontra sérios obstáculos, sobretudo nos espaços escolares periféricos, em que a maioria dos estudantes se identifica como preta ou parda e raramente se

reconhece nos livros didáticos, nas narrativas históricas ou nas referências culturais trabalhadas em sala de aula. Essa ausência de representatividade reforça a hierarquia racial já presente na sociedade.

Nesse sentido, discutir a branquitude no currículo escolar é fundamental para desnaturalizar o privilégio branco e construir uma educação verdadeiramente antirracista. Isso exige a formação crítica de professores/as capazes de reconhecer seu lugar social e racial, questionar suas práticas e comprometer-se com a transformação curricular como parte de uma luta mais ampla por justiça social e racial. Por considerarmos fundamental essa discussão, perguntamos aos/às professores/as se eles/elas tiveram formação sobre essa temática e se trabalham esse conteúdo na escola.

O professor Adalberto destaca que, durante a sua formação, o tema das relações étnico-raciais foi abordado apenas nas disciplinas de História do Brasil, História Oral, História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, bem como Estudos Étnico-Raciais. Ele ressalta que o tema é trabalhado na escola, principalmente por disciplinas específicas ou em projetos culturais.

Observamos que, apesar da obrigatoriedade legal prevista pela Lei n. 10.639/2003, é recorrente ouvir entre professores/as que o tema das relações étnico-raciais “é trabalhado” por projetos culturais esporádicos ou em disciplinas como História e Literatura. No entanto, quando essa abordagem não está sistematicamente incorporada ao currículo, ela corre o risco de se tornar episódica, desarticulada e dependente da vontade individual do/a professor/a, em vez de se configurar como uma política institucional da escola. Como afirma Gomes (2017, p. 27), “a escola, quando não assume coletivamente a pauta da diversidade étnico-racial, tende a reproduzir uma pedagogia da ausência e da negação”.

Esse fenômeno é particularmente evidente em contextos de escolas públicas localizadas em periferias urbanas, como a escola em que atuo e na qual desenvolvemos esta pesquisa, em que a maioria dos estudantes é preta ou parda. Nesses espaços, a cultura afro-brasileira e africana, em vez de ser valorizada como parte constitutiva do conhecimento escolar, é relegada a eventos pontuais, como a Semana da Consciência Negra. Essa prática, embora bem intencionada, perpetua uma lógica excludente, como destaca Munanga (2005, p. 20): “a ausência de conteúdos afro-brasileiros nos currículos é uma forma sutil e eficaz de racismo institucional, pois reforça a ideia de que apenas a cultura branca é portadora de saber”.

Bento (2002, p. 45) também observa que “as instituições, ao negarem a existência do racismo em suas práticas cotidianas, operam para preservar os privilégios da branquitude, que se apresenta como universal, neutra e competente”. Isso se manifesta, por exemplo, quando as

ações antirracistas são atribuídas apenas a professores/as negros/as ou àqueles/as que já demonstram sensibilidade à causa, sem que haja um engajamento coletivo e institucional.

A ausência de um projeto político-pedagógico que incorpore a educação para as relações étnico-raciais como princípio orientador enfraquece as possibilidades de transformação. É necessário, portanto, que essa temática seja integrada transversalmente ao currículo, “perpassando todas as disciplinas, e não sendo tratada apenas como conteúdo periférico ou complementar” (Gomes, 2005, p. 96).

O professor Adalberto destacou que é importante que o tema seja trabalhado em uma disciplina específica nos cursos de formação de professores, ideia partilhada por Batista (2024, p. 2), ao afirmar que “na sala de aula e, em especial, nas licenciaturas, a oferta de disciplinas que abordem as relações étnico-raciais se faz fundamental”, mesmo que os conteúdos possam ser oferecidos de maneira transversal, seja na educação básica ou no ensino superior. O professor ainda mencionou que o tema das relações étnico-raciais na escola onde atua aparece no currículo e no Projeto Político-Pedagógico, e, segundo ele: “trabalho o tema relações étnico-raciais em sala de aula, pois considero relevante, e por esse motivo apresento vídeos para além dos materiais didáticos”. Quando questionado sobre já ter ouvido o termo branquitude e em que momento, respondeu:

No curso de história é impossível fugir dessa discussão, principalmente no que se refere a construção social cultural do Brasil, desde o período da escravidão ao atual, com temas como racismo científico e racismo estrutural. Acredito que o currículo ainda é engessado, mas com as novas discussões implementadas nas universidades, tenho visto uma melhora na formação dos professores e na discussão dos conteúdos que formam a base curricular (Professor Adalberto, 2025).

O professor Adalberto afirma conhecer o conceito de branquitude, trabalhar conteúdos relacionados às relações étnico-raciais e perceber avanços na formação docente sobre o tema, o que pode, à primeira vista, parecer um indicativo positivo. No entanto, é preciso salientar o quanto ainda precisamos avançar, especialmente diante da persistência do racismo estrutural no cotidiano escolar e da forma como a branquitude continua sendo normalizada como referencial neutro do currículo, das práticas pedagógicas e das relações institucionais.

Entendemos que é necessário reconhecer que o simples conhecimento do conceito de branquitude ou o trabalho pontual com conteúdo étnico-raciais não garante, por si só, uma prática antirracista. Como afirma Bento (2002), a branquitude opera, muitas vezes, de forma silenciosa, por pactos narcísicos que naturalizam privilégios e mantêm os sujeitos brancos em posição de conforto, mesmo quando esses se percebem “aliados” da causa racial. Assim,

conhecer o termo não implica, necessariamente, questionar a posição de privilégio ocupada dentro das estruturas escolares.

Embora haja avanços em algumas formações continuadas, como aponta Gomes (2017), ainda prevalece um modelo de formação de professores que é superficial, pontual e desarticulado das demandas reais da escola pública. Gomes (2017, p.41) afirma que “o racismo se reinventa e resiste nos espaços escolares, mesmo quando não é nomeado como tal”, o que exige um processo formativo contínuo, crítico e coletivo. Muitas vezes, a percepção de que a formação está “avançando” esconde o fato de que esse avanço atinge apenas uma parte restrita dos docentes, sem alcançar mudanças estruturais na cultura institucional.

Essa discrepância entre discurso e prática pode também mostrar o que Munanga (2005) chama de “racismo cordial”, uma forma de racismo que convive com a aparência de tolerância e que se expressa pela negação do conflito racial nas escolas. Em outras palavras, há uma tendência de suavizar ou minimizar o racismo em nome de uma suposta harmonia, o que dificulta enfrentá-lo de forma direta e profunda.

Desse modo, ao analisar a fala do professor Adalberto, é necessário ir além do reconhecimento declaratório do problema. Embora consideremos isso importante, o verdadeiro avanço na formação docente se dará quando a temática das relações étnico-raciais, incluindo o debate sobre a branquitude, estiver no centro das políticas institucionais, das práticas pedagógicas cotidianas e dos projetos político-pedagógicos das escolas, de forma transversal, contínua e comprometida com a justiça racial.

O Professor Estevão relatou que na sua formação teve uma disciplina sobre relações étnico-raciais com curta carga horária, mas que foram trabalhados temas relevantes, que puderam despertar importantes reflexões. Ele considera necessária uma disciplina que aborde a temática relações étnico-raciais, pois, dessa forma, será possível ampliar a visão dos/as professores/as e da sociedade. Sobre trabalhar os conteúdos étnico-raciais na escola, o Professor Estevão destaca:

Trabalhei as relações étnico-raciais em sala de aula, por considerar importante, utilizando o tema ‘ciência e sociedade’. Fomentei discussões com os alunos do 9º Ano utilizando a história da ciência e o papel das mulheres. Mas nunca tinha ouvido falar sobre o termo branquitude. Acredito que o currículo atual é pertinente a prática docente, apesar de necessitar alguns ajustes (Professor Estevão, 2025).

O desconhecimento do termo branquitude por parte do professor Estevão aponta uma falha individual, e um reflexo também das falhas estruturais na formação docente no Brasil. Quando um professor afirma nunca ter ouvido falar desse conceito, fundamental para

compreender as dinâmicas de poder racial nas escolas, evidencia-se como o debate sobre o racismo ainda é tratado de forma periférica na formação inicial, muitas vezes reduzido a uma disciplina optativa ou de curta duração.

Nesse sentido, Gomes (2005) destaca que a formação de professores, historicamente, tem negligenciado o debate sobre a questão racial, tratando-o como algo secundário ou desvinculado das demais áreas do conhecimento”. Isso gera profissionais pouco preparados para enfrentar o racismo institucional e, mais ainda, para reconhecerem a sua própria posição racial no contexto escolar.

O conceito de branquitude, como nos mostra Bento (2002), é essencial para desnaturalizar o lugar social ocupado pelas pessoas brancas – muitas vezes percebido como universal, neutro e fora das relações de poder. Ao não abordar esse conceito na formação docente, o sistema educativo reforça o silêncio em torno dos privilégios raciais e perpetua práticas pedagógicas que invisibilizam as experiências negras e indígenas.

O fato do docente ter tido apenas uma disciplina breve sobre o tema não é suficiente para preparar o professor para atuar de forma crítica diante da diversidade racial da escola pública brasileira. Como aponta Munanga (2005, p. 22), “a superficialidade do tratamento do tema racial na formação docente contribui para a reprodução do racismo, mesmo quando não intencional”. Portanto, é urgente rever os currículos das licenciaturas, garantindo que a educação para as relações étnico-raciais seja um eixo transversal e não apenas um conteúdo marginal.

O Professor Rômulo destacou que na sua graduação as abordagens sobre relações étnico-raciais foram bem superficiais. Ao relatar a superficialidade das discussões étnico-raciais durante a graduação, reforça um cenário recorrente e preocupante, ou seja, o currículo de formação docente, em grande parte das licenciaturas, ainda trata o racismo e os debates sobre diversidade como temas marginais, episódicos e desconectados das demais áreas do conhecimento.

Gomes (2005, p. 89) já alertava para esse cenário, ao afirmar que “os cursos de formação de professores no Brasil têm sido omissos quanto à inclusão de conteúdo que abordem criticamente as questões raciais”. Essa omissão curricular não é desinteressada, ela sustenta a continuidade de uma educação que ignora o enfrentamento do racismo e contribui para a reprodução da branquitude como referencial universal. Bento (2002) complementa essa análise, ao explicar que a manutenção de uma formação docente sem questionamento profundo das estruturas raciais serve à lógica dos “pactos narcísicos da branquitude”, em que a identidade branca é protegida, evitando confrontos com os seus próprios privilégios. Em outras palavras,

mesmo em uma sociedade majoritariamente negra e parda, os/as professores/as continuam sendo formados sem o ferramental crítico necessário para desconstruir práticas racistas naturalizadas.

Nesse sentido, entendemos que é urgente problematizar e reestruturar os currículos de formação docente. Isso significa incluir conteúdos sobre relações étnico-raciais e garantir que esses temas perpassam toda a formação pedagógica, desde a filosofia da educação até a prática de sala de aula. Formar professores para uma educação antirracista não pode ser uma escolha opcional, devendo ser um compromisso central das políticas públicas e das instituições formadoras.

No mestrado, o professor Rômulo destaca que essas temáticas foram mais aprofundadas nas disciplinas de processos formativos, práticas educativas e diferenças. Segundo ele, no curso:

[...] minha experiência foi positiva, refletimos sobre as questões étnico raciais e como o racismo e preconceito estão implícitos e explícitos na sociedade, como naturalizamos terminologias excludentes e preconceituosas, além da análise dos contextos, políticas e desafios do respeito e avanço das políticas públicas no reconhecimento e valorização das pessoas afrodescendentes (Professor Rômulo, 2025).

Ele ainda acrescenta que algumas disciplinas trabalham essa temática como conteúdo expresso no currículo:

Em educação física, por exemplo, temos o estudo dos jogos e danças da cultura de matriz indígena e africana. Cabe ao professor, expandir a reflexão junto aos alunos em sala de aula. Com o conteúdo de jogos e danças de matriz indígena e africana. Avançamos a reflexão sempre na perspectiva de ... Por que alguns esportes tem uma massiva participação de afrodescendentes e outros não. Exemplo, atletismo (maratona) se configura como um esporte de massivo domínio de pretos, enquanto a natação não. Nesse sentido, gosto de trazer elementos políticos, sociais, culturais que possibilitem aos alunos pensar para além da sala de aula. Questionar situações como: o que a desigualdade social afeta na participação do esporte de elite? O acúmulo de capital e cor da pele interferem na escolha do esporte? Por que algum atleta negro que não teve êxito na prática do futebol é ofendido com palavrões e agressão a sua cor, porque isso não acontece com um atleta de cor branca. Então acredito ser extremamente relevante discutirmos tais temáticas em sala e preparar nossos estudantes a ter um olhar crítico perante a sociedade (Professor Rômulo, 2025).

A fala do professor Rômulo apresenta uma sensibilidade crítica importante, ao trazer para a sala de aula questões que atravessam as dimensões políticas, sociais e raciais do esporte, rompendo com a visão tecnicista e neutra, muitas vezes, presente no currículo escolar. Ao provocar os/as alunos/as com perguntas, como “quem participa do esporte de elite?” e “por que atletas negros são mais frequentemente alvo de ataques racistas?”, o professor desestabiliza a naturalização de privilégios raciais e econômicos, contribuindo para o letramento racial dos/as

alunos/as. Essa abordagem dialoga com Gomes (2017), que defende uma educação comprometida com a justiça social, afirmando que “não se trata apenas de ensinar conteúdo, mas de formar sujeitos críticos e conscientes das desigualdades que estruturam a sociedade”.

Ao questionar o silêncio que ocorre quando atletas brancos falham nas suas atividades/atuações, isso é, não são insultados com ataques raciais, o professor convida os/as alunos/as a perceberem como o privilégio racial opera de forma estruturante, exatamente como propõe Bento (2002), ao discutir os mecanismos de proteção simbólica da identidade branca. Essa postura pedagógica contribui para o enfrentamento da hegemonia da branquitude no currículo, pois torna visível que o racismo não é apenas um ato individual, mas uma lógica que regula quem é exaltado e quem é humilhado em diferentes espaços sociais. O esporte, nesse sentido, torna-se um território pedagógico potente para descolonizar olhares e disputar narrativas, como propõe Munanga (2005), ao afirmar que não basta denunciar o racismo, é preciso desconstruir os mitos que sustentam a sua permanência.

A Professora Camila considera importante trabalhar as relações étnico-raciais na escola. Durante a sua formação, teve experiência com o tema da inclusão e da diversidade. Este tema aparece no currículo da escola. Ela destacou que este é um tema trabalhado nas feiras culturais. Entretanto, ela ainda não tinha escutado falar sobre o termo branquitude e acredita que, nem sempre, o currículo é pertinente à prática docente.

A Professora Camila percebe diferenças de grupos étnicos-raciais na escola, principalmente alunos/as indígenas que sofrem preconceitos. Segundo ela: “tento trabalhar a autoestima, a valorização da cultura, enaltecendo as origens do nosso povo” (Professora Camila, 2025). Ela ressaltou que se preocupa com essas diferenças e se declarou Branca.

A esse respeito, Bento (2002) afirma que o enfrentamento ao racismo não é responsabilidade exclusiva das pessoas negras, mas de toda a sociedade. No entanto, ela alerta que muitos brancos preferem ocupar um lugar de neutralidade para evitar o desconforto de confrontar os próprios privilégios. Ela chama isso de “pacto narcísico da branquitude”, um acordo implícito entre pessoas brancas para se manterem no centro das decisões, mesmo quando discursam em favor da igualdade. Para a autora, quebrar esse pacto é o primeiro passo para que pessoas brancas se tornem verdadeiros aliados, “é preciso que os brancos se vejam racializados e entendam que não há neutralidade: ou se está mantendo o pacto narcísico ou se está trabalhando para rompê-lo” (Bento, 2002, p. 67).

Gomes (2002) reforça que pessoas brancas podem e devem atuar na construção de currículos antirracistas, desde que estejam dispostas a ouvir, a se desconstruir e a ceder espaços. Ela afirma que um/uma professor/a branco/a comprometido com a justiça racial precisa

compreender a si mesmo como sujeito racializado, e não como alguém “de fora” do problema: Ela salienta que “o professor branco que se compromete com a educação antirracista precisa estar disposto a revisar os seus saberes, sua história e sua posição na estrutura racial da sociedade” (Gomes, 2017, p. 43).

Fanon (2008), ao discutir os efeitos psicológicos e políticos do racismo, também aponta que a branquitude é uma construção histórica que precisa ser desestabilizada. Isso significa que uma pessoa branca que deseja contribuir para um currículo antirracista deve romper com a ideia de que sua identidade é o centro da racionalidade, da humanidade ou da universalidade. Para o autor, o branco aliado deve deixar de perceber-se como o sujeito neutro e passar a agir como parte do problema, bem como da solução.

A professora Camila acrescentou que:

Apesar de trabalhar em uma escola periférica, em que grande parte dos alunos são pretos e pardos, vivencio a falta de valorização da cultura afro nesse ambiente, o que deveria ser muito mais incentivado para que esses mesmos alunos desenvolvessem mais autoestima e novas perspectivas de futuro (Professora Camila, 2025).

A fala da professora Camila, ao destacar a ausência de valorização da cultura afro-brasileira e a necessidade de fortalecer a autoestima dos estudantes, nos leva a pensar em uma das dimensões mais profundas da exclusão racial no currículo escolar: a invisibilização de identidades negras e a supervalorização de referências brancas como universais. Como afirma Gomes (2005), o currículo é um espaço simbólico de disputa de poder, em que algumas identidades são reconhecidas, celebradas e ensinadas, enquanto outras são silenciadas ou tratadas de forma estigmatizada. O que se ensina, como se ensina e a quem se dá visibilidade tem impacto direto na construção da autoestima dos estudantes. Quando o currículo escolar centra a história, a estética, a linguagem e os valores eurocêntricos, ele reforça a branquitude como padrão de humanidade e saber legítimo. Munanga (2005) alerta que esse processo resulta na “negação simbólica da identidade negra”, o que afeta profundamente a forma como crianças e jovens negros se percebem e se projetam no mundo. A ausência de representatividade positiva contribui para a desvalorização de si, enquanto a valorização quase exclusiva de personagens e referências brancas contribui para naturalizar o lugar de privilégio da branquitude. Nesse sentido, promover um currículo antirracista é também um ato de reparação afetiva e política, como destaca Bell Hooks (1995), ao defender uma pedagogia que permita que alunos/as oprimidos se vejam como sujeitos plenos, dignos de voz, história e potência.

A Professora Márcia leciona a disciplina de Língua Portuguesa e ressalta que:

Na minha disciplina não trabalho de forma aprofundada as relações étnico-raciais, apenas leitura de textos relacionados ao tema, ainda que considero importante essa abordagem. Quanto ao termo branquitude, ainda não tinha ouvido falar, nem mesmo durante a formação (Professora Márcia, 2025).

A professora mostra uma contradição comum no ambiente escolar: a percepção da importância das relações étnico-raciais, mas a ausência de aprofundamento ou ação concreta, tanto na prática pedagógica quanto na formação inicial. O fato de o tema constar no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, mas não se materializar nas disciplinas, explicita o que Gomes (2017) chama de “abordagem protocolar” da diversidade, ou seja, quando o tema aparece nos documentos, mas não incide na prática pedagógica. A ausência de problematizações sobre branquitude, tanto na formação quanto no cotidiano escolar, não é casual. Bento (2002) explica que a branquitude se sustenta por estratégias de invisibilização: ela opera como norma silenciosa, mantendo os privilégios raciais sem ser nomeada.

Quando professores/as não conhecem o termo e todas as implicações, isso reflete uma formação docente ainda estruturada em referenciais eurocêntricos, que evitam o desconforto de discutir o lugar da branquitude no currículo e nas relações escolares. Munanga (2005) reforça que o racismo se mantém não apenas pelo ódio explícito, mas também pela invisibilidade das suas estruturas. A dificuldade ou resistência em abordar profundamente as questões raciais na prática pedagógica também pode ser entendida como resultado da falta de políticas efetivas de formação continuada, bem como da ausência de compromisso institucional com uma educação antirracista. Assim, a não abordagem do tema não é apenas uma lacuna de conteúdo, mas um posicionamento político, ainda que inconsciente, que perpetua o currículo como espaço de privilégio branco e exclusão simbólica das identidades negras e indígenas.

A Professora Lúcia não se recorda se na sua graduação foi trabalhado em alguma disciplina o tema relações étnico-raciais. No entanto, ela considera muito importante para a compreensão da escola e como essa relação interfere nas questões raciais. A professora diz não saber “se no Currículo, no Projeto Político Pedagógico ou algum documento normativo aparece o tema relacionado a relações étnico-raciais: “Mas sei que o tema é trabalhado na semana da consciência negra” (Professora Lúcia, 2025). Como outros/as professores/as entrevistados, ela também desconhecia o termo branquitude.

As palavras da professora Lúcia indicam uma compreensão restrita e pontual sobre a presença das relações étnico-raciais no contexto escolar, limitada à Semana da Consciência Negra e desconectada dos documentos orientadores, como o Projeto Político-Pedagógico (PPP) ou o currículo escolar. Essa visão reflete o que Gomes (2005) chama de folclorização da

temática racial, em que as questões étnico-raciais são tratadas como eventos e não como componentes estruturantes da educação. Quando o racismo é abordado apenas em datas comemorativas, naturaliza-se a lógica de que ele é um problema periférico e não sistêmico.

A invisibilização do tema nos documentos oficiais, apontada pela própria professora, também expõe a ausência de um compromisso institucional com a efetivação da Lei n. 10.639/03, que torna obrigatória a abordagem da história e cultura afro-brasileira e africana em todo o currículo escolar. No entendimento de Munanga (2005), essa lei representa uma tentativa de reparar simbolicamente a exclusão histórica da população negra, mas a sua eficácia depende da ação concreta das escolas e da formação dos professores. Já Bento (2002) argumenta que esse silenciamento está relacionado à manutenção da branquitude como padrão não-questionado. Ao evitar a discussão racial no cotidiano escolar, preserva-se o lugar de conforto dos sujeitos brancos e a hegemonia de seus referenciais culturais no currículo. Assim, limitar o debate à Semana da Consciência Negra é um sintoma de um problema mais profundo: a recusa em enfrentar o racismo estrutural na educação e a resistência em tirar a branquitude do centro da produção curricular.

O professor Juarez, assim como a professora Lúcia, não se recorda se, durante a sua formação, foram trabalhados temas sobre relações étnico-raciais. Segundo o professor:

Considero que se trata de um tema que deve ser abordado principalmente pela sua importância. No entanto, só trabalhamos o tema na escola no Dia da Consciência Negra. Na minha disciplina não uso frequentemente e trabalho pouco. Na realidade, só uso em uma atividade chamada 'amarelinha africana'. Também nunca tinha ouvido falar o termo branquitude. O currículo vem pronto como um livro para nós professores e devemos seguir. No meu ponto de vista a hierarquização de poder no currículo sempre existiu. Os professores/as vão dançando conforme a música (Professor Juarez, 2025).

As palavras do professor Juarez mostram as tensões entre o reconhecimento da importância das relações étnico-raciais e a limitação da sua aplicação prática na escola, reduzida a datas simbólicas e atividades pontuais, como a "amarelinha africana". Esse tipo de abordagem reforça o que Gomes (2005) denomina "pedagogia da celebração", em que culturas negras e africanas são tratadas de maneira superficial, festiva e descolada das suas dimensões políticas, históricas e estruturais.

A ausência de familiaridade com o conceito de branquitude por parte do professor também é significativa: como aponta Bento (2002), a branquitude opera como um lugar de invisibilidade e poder, permanecendo fora do campo de problematização, justamente para manter seus privilégios intocados no currículo e na estrutura escolar.

Quando o professor Juarez menciona que “o currículo vem pronto como um livro” e que “devemos dançar conforme a música”, ele denuncia a hierarquização e o controle institucional que regulam o que pode ser ensinado, uma crítica que Hooks (1994) também faz, ao apontar que o currículo tradicional é um instrumento de dominação, estruturado para manter a hegemonia de determinadas vozes (sobretudo brancas, masculinas e eurocêntricas) e silenciar outras.

Munanga (2005) também reforça que, enquanto o currículo continuar subordinado a lógicas coloniais e a uma estrutura que exclui a diversidade racial como eixo transversal, qualquer tentativa de abordagem antirracista será episódica e não transformadora. Portanto, o desafio não é apenas introduzir o tema, mas disputar o próprio conceito de currículo, abrindo espaço para uma pedagogia crítica, que enfrente o racismo como um problema estrutural e reposicione a branquitude como objeto de análise e não como norma silenciosa.

4.2 “O currículo é estruturado na perspectiva de privilégio da branquitude”: as relações raciais de poder no currículo e o lugar de normalidade e neutralidade da branquitude

Sobre as relações raciais de poder no currículo, o professor Adalberto menciona que existe uma hierarquia de poder e justifica afirmando que a formação do Brasil, até pouco tempo, formava professores (cidadãos) com visão eurocêntrica, deixando totalmente de lado o aprendizado das outras culturas formadoras do nosso país. Ao mencionar a predominância de um currículo eurocêntrico, ele está fazendo uma crítica central à organização histórica e epistemológica da educação brasileira: a de que o conhecimento escolar é construído com base em referenciais brancos, ocidentais e coloniais, que desvalorizam ou silenciam outros modos de saber e de existência.

Como afirma Walsh (2009), o eurocentrismo no currículo se manifesta na naturalização da Europa (e dos Estados Unidos) como medida universal de civilização, racionalidade e modernidade, excluindo saberes indígenas, africanos e afro-brasileiros dos espaços formais de ensino. Gomes (2012) também destaca que a estrutura curricular brasileira ainda está “centrada em uma epistemologia branca”, o que não apenas invisibiliza outras matrizes culturais, mas também constrói um currículo monocultural, racializado e excludente.

Na mesma linha de pensamento, Munanga (2005) complementa, ao afirmar que, ao negar os saberes africanos e afro-brasileiros, o currículo também nega simbolicamente a identidade de estudantes negros, contribuindo para um processo de inferiorização e apagamento de suas histórias. No entendimento de Hooks (1994), é necessária uma pedagogia crítica que

questione as estruturas do saber dominante e promova rupturas com os padrões eurocêntricos, abrindo espaço para vozes e epistemologias historicamente silenciadas.

A crítica ao currículo eurocêntrico, portanto, não trata apenas de uma reivindicação por “inclusão”, mas de uma disputa política e epistemológica sobre quem tem o poder de definir o que é conhecimento legítimo e quais corpos e culturas têm o direito de ser representados como sujeitos da história e da aprendizagem.

Ainda conforme o professor Adalberto, o currículo privilegia determinada cultura, “mas houve uma melhoria significativa, principalmente no meu campo de atuação, a História”.

Hoje trabalhamos com temas mais diversificados em relação a cultura e etnia, fugindo do eurocentrismo de décadas atrás” [...] na minha graduação foram ofertados disciplinas específicas e cursos de curta duração, além de palestras e amostras culturais, relacionados ao tema relações étnico-raciais (Professor Adalberto, 2025).

Ao afirmar que hoje há uma maior diversidade temática no currículo, com abordagens mais voltadas às questões culturais e étnico-raciais, ele aponta para possíveis efeitos da Lei n. 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira em todas as etapas da educação básica. Essa lei representa um marco legal e simbólico de enfrentamento ao racismo no currículo, ao contribuir para a construção de um currículo menos eurocêntrico na escola brasileira. No entanto, sabemos que a sua efetividade depende tanto da sua existência formal quanto da pressão social e institucional para que se cumpra.

Nesse sentido, Rufino (2019) salienta que a presença crescente de estudantes negros nas universidades e escolas, historicamente marcadas pela branquitude, tem tensionado os currículos, exigindo a inclusão de outras epistemologias, corpos e experiências. Trata-se de uma disputa por reconhecimento e reparação. Na mesma linha de pensamento, Gonzalez (1988) já denunciava que o racismo brasileiro se manifesta tanto no cotidiano quanto nas estruturas simbólicas, sendo o currículo uma dessas estruturas.

A menção do professor Adalberto a disciplinas específicas, palestras e atividades culturais que ocorrem na escola pode indicar uma resposta institucional às demandas colocadas por esses sujeitos historicamente marginalizados. Entretanto, como adverte Bento (2002), tais ações, muitas vezes, ocorrem de forma superficial ou isolada, sem afetar a lógica curricular central, que ainda mantém a branquitude como norma e os saberes negros como “complementares” ou “extras”.

É preciso, portanto, ir além da presença pontual de conteúdos étnico-raciais e caminhar para uma transformação epistemológica do currículo: uma que reconheça a centralidade dos saberes afro-brasileiros e indígenas como estruturantes da formação humana, e não como concessões temporárias. Nesse processo, tanto a legislação quanto a mobilização de sujeitos negros dentro das instituições são fundamentais para romper com a herança excludente do modelo educacional brasileiro.

O professor Rômulo, em relação ao poder hierárquico no currículo, declara que desde a colonização, uma minoria domina a sociedade e o currículo é uma das articulações que essa minoria utiliza para se perpetuar no domínio. Na sua percepção sobre o currículo prestigiar determinada cultura, afirma:

O currículo é estruturado na perspectiva de privilégio da branquitude, por isso importamos currículos e a maioria dos estudos numa perspectiva de países europeus, dentre os outros que tem domínio claro da cultura branca. O próprio currículo de Educação Física [...] importamos e doutrinamos nossa população na lógica capitalista que privilegia a cultura branca (Professor Rômulo, 2025).

Vemos a crítica do Professor Rômulo sobre a “importação” de modelos curriculares estrangeiros, como o currículo australiano na Educação Física, que revela um processo mais amplo de colonialidade do saber, termo utilizado por Quijano (2005) para descrever como os países latino-americanos continuam subordinados epistemologicamente às matrizes de conhecimento eurocentradas. Essa dependência não é apenas técnica ou metodológica, mas ideológica, pois carrega consigo valores, visões de mundo e estruturas de poder que reafirmam a hegemonia da cultura branca ocidental e marginalizam saberes locais, negros, indígenas e populares. O que o professor Rômulo aponta é o fato de que a branquitude, conforme conceituada por Bento (2002), opera como norma invisível no currículo: ela determina o que é considerado conhecimento legítimo, quais práticas corporais são valorizadas na Educação Física (por exemplo, esportes olímpicos de tradição europeia) e quais são consideradas “exóticas” ou “inferiores”.

Gomes (2017) salienta que o currículo funciona como um instrumento de poder simbólico e não é neutro: ele estrutura e legitima identidades, valores e lugares sociais. Quando a base curricular é importada de contextos que não dialogam com a realidade racial, cultural e social brasileira, o currículo se torna um dispositivo de exclusão, reproduzindo o privilégio da branquitude e silenciando outras formas de corporeidade, saber e experiência. No campo da Educação Física, isso se expressa na valorização de esportes ligados à elite branca em detrimento das práticas corporais negras, indígenas ou periféricas, muitas vezes vistas como

folclore ou “não pedagógicas”. Assim, o que está em jogo não é apenas a origem do currículo, mas a ideologia que ele carrega e perpetua, reafirmando a lógica capitalista e colonial que estrutura o sistema educacional brasileiro.

A professora Márcia não considera “existir um poder hierárquico no currículo nem que privilegia determinada cultura, pois acredito que o currículo é pertinente para a prática docente” (Professora Márcia, 2025). A afirmação da professora Márcia reforça, em certa medida, a ideia de que o currículo é neutro e adequado à prática docente e isso representa uma compreensão despolitizada do papel do currículo na escola. Segundo Silva (1999), o currículo não é um simples conjunto de conteúdo ou técnicas de ensino, mas uma construção social que seleciona, organiza e valoriza certos saberes em detrimento de outros. Essa seleção nunca é neutra: ela reflete e reproduz relações de poder historicamente estabelecidas. O que entra ou fica fora do currículo está ligado a uma disputa simbólica.

A esse respeito, Apple (2006) reforça que determinados grupos (sobretudo as elites brancas e eurocêntricas) conseguem legitimar os seus valores como universais, enquanto outros (negros, indígenas, periféricos) são relegados à marginalidade. Ao afirmar que o currículo não privilegia culturas, a professora desconsidera a crítica da branquitude como centro organizador da cultura escolar, como discutem Bento (2002) e Gomes (2017). Essa branquitude opera de forma silenciosa e estruturante, pois não se apresenta como uma identidade racial, mas como a norma o ponto de partida “natural” do conhecimento. O que é considerado “pertinente” para a prática docente, portanto, é atravessado pela naturalização de saberes brancos, europeus e hegemônicos, enquanto outras epistemologias seguem invisibilizadas. Dessa forma, negar que há uma hierarquia de saberes no currículo é, ainda que involuntariamente, reforçar a ideia de que o que já está instituído é o que deve permanecer, mantendo os privilégios da branquitude e dificultando a construção de um currículo verdadeiramente antirracista e plural.

A Professora Lúcia acredita que há uma relação de poder hierárquico no currículo e que as regras já vêm pré-estabelecidas nele. Ela explica que o currículo privilegia determinada cultura, como é o caso da disciplina de Arte, pois “nas artes estudamos muito a cultura europeia na Universidade e também a cultura brasileira, mas como se fosse um agregado e não como cultura e particularidades” (Professora Lúcia, 2025). A Professora ainda argumenta que “existem pessoas brancas que desenvolvem o que a gente chama de letramento racial, ou seja, que conseguem se dar conta do seu lugar de privilégio e que buscam formas de desconstruir o racismo”. Ao reconhecer que as “regras já vêm pré-estabelecidas” no currículo, ela reforça a importante compreensão de que o currículo é uma construção histórica atravessada por relações de poder, conforme menciona Silva (1999). Assim como, ao apontar que a cultura europeia foi

profundamente estudada na universidade, enquanto a cultura brasileira foi tratada como um “agregado”, ela denuncia uma lógica de currículo que ainda opera sob o signo do eurocentrismo, ou seja, a valorização de matrizes culturais e estéticas brancas, europeias, como universais, enquanto as expressões culturais locais, afro-brasileiras e indígenas são vistas como complementares ou exóticas.

No campo das artes, isso se expressa de forma aguda. Hooks (1995) argumenta que as estéticas negras e outras formas de expressão não brancas são frequentemente desvalorizadas ou apropriadas sem reconhecimento de sua complexidade histórica e política. Munanga (2005) também observa que a cultura negra é, muitas vezes, ensinada de maneira folclorizada, descontextualizada, impedindo a construção de um currículo que realmente reconheça a contribuição dos povos africanos e afro-brasileiros como fundante da identidade nacional. Ao tratar a cultura brasileira como um “agregado”, o currículo invisibiliza as múltiplas brasilidades, apagando especialmente aquelas que emergem da negritude, dos povos indígenas e das periferias urbanas. Esse processo tem implicações profundas, pois impacta diretamente a formação da identidade e da autoestima de estudantes não brancos, como pontua Gomes (2017), reforçando a lógica de exclusão e inferiorização histórica.

Entendemos que a percepção da professora Lúcia deve ser valorizada e aprofundada como ponto de partida para a crítica da estrutura curricular racista e colonial ainda vigente. A desconstrução dessa hierarquia não se faz apenas pela inserção de conteúdos diversos, mas exige uma mudança de paradigma epistemológico, capaz de deslocar a branquitude do centro e reconhecer outras formas de saber, sentir e criar como igualmente legítimas.

Outro aspecto importante a ser destacado tem a ver com o fato de que, embora existam diferentes grupos étnicos na escola onde a pesquisa foi desenvolvida, em geral, esses chamados grupos diferentes são tratados como se fossem todos iguais e da mesma etnia. O que chama a atenção da professora Lúcia é que “o aluno negro, muitas vezes, não se reconhece como negro, e sim como pardo e, às vezes, até branco. Não conhece a sua própria identidade”. Ela continua dizendo que acredita “que todos são diferentes, ninguém é único, porém sei que, na sociedade em geral, determinadas etnias são menosprezadas até pela própria escola, que diz que todos são iguais e têm vidas e direitos iguais. Sabemos que não é assim”. Ainda sobre as diferenças, a professora Lúcia entende que “existem, mas que não são abordadas. É como se fosse algo que não é falado; todo mundo sabe que tem, mas causa incômodo falar, e são escondidas no discurso de ser todo mundo igual”. Ela se autodeclara parda.

Já o professor Juarez, que também se declarou pardo, percebe diferentes grupos étnicos, como indígenas, pardos, negros e refugiados. Os refugiados, diz o professor Juarez, “me

chamam a atenção, pois eles já vêm com sua cultura e idioma, então é bem complexo até em termos de comunicação”. Ele continua explicando que “as escolas falam da diferença como se todos fossem iguais e com direitos iguais, mas sabemos que é mentira. Cada um tem seu jeito e sua história de vida. Eu respeito e tento incluir os alunos para ter uma boa aprendizagem e convivência”.

Abordar as diferenças na escola é importante para compreendermos como as relações étnico-raciais são tratadas ou, muitas vezes, deixam de ser no ambiente educacional. Quando ouvimos professores/as afirmando sobre a existência de diferença no contexto escolar, dizemos que é pela compreensão de que somos diferentes que podemos evoluir como seres humanos ou que precisamos trilhar estratégias que melhorem o processo de ensino-aprendizagem, a partir da valorização das diferenças (Louro, 1997). Isso revela um deslocamento importante em relação à lógica da homogeneidade historicamente imposta pelo currículo escolar.

Conforme relata Louro (1997), a escola tradicionalmente opera dentro de uma perspectiva normativa de sujeito, ou seja, espera-se que os/as alunos/as se conformem a um padrão universal (frequentemente branco, masculino, cristão, heterossexual e de classe média), invisibilizando ou subalternizando todas as identidades que fogem a esse modelo. A diferença, portanto, não é acolhida como potência, mas como desvio a ser corrigido. Silva (1999) pontua que esse modo de operar do currículo é como texto cultural, em que as escolhas sobre o que ensinar e como ensinar não são neutras, mas refletem relações de poder. Assim, a diferença racial, por exemplo, é tratada, muitas vezes, como exceção, lembrada apenas em datas comemorativas ou em projetos isolados, e não como dimensão constitutiva da realidade escolar e do conhecimento.

Os/As professores/as, ao se referirem à necessidade de tratar com seriedade as desigualdades, o currículo e o reconhecimento cultural, seguem a mesma linha de pensamento de Almeida (2018), que conceitua como racismo estrutural, ou seja, uma organização social que reproduz desigualdades raciais de maneira sistêmica, inclusive na educação. A negação da diferença racial como algo estruturante da sociedade brasileira e a sua substituição por uma retórica da “igualdade abstrata”, contribui para a manutenção de privilégios e a exclusão simbólica de sujeitos negros e indígenas no ambiente escolar.

Pensar a diferença na escola, conforme propõe Gomes (2017), é reconhecer que o currículo precisa ser feito sob outras epistemologias, que considerem as vozes silenciadas, as culturas marginalizadas e os saberes negados historicamente. A escola não pode mais ser o espaço da negação da diferença em nome da neutralidade, mas um espaço político de disputa por reconhecimento, pertencimento e justiça curricular.

Desse modo, as falas dos/as professores/as que reconhecem a necessidade de discutir desigualdade, preconceito e exclusão a partir da valorização da diferença demonstram um caminho possível para uma prática antirracista.

4.3 Formação Continuada e as Relações Étnico-Raciais

Sobre a formação continuada a respeito de relações étnico-raciais, branquitude e descolonização do currículo, o professor Adalberto relatou que somente participou de formação continuada sobre relações étnico-raciais, porque, de certa forma, já estavam implícitas na formação a desconstrução de certos tipos de arquétipos dentro do currículo da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS e que isso foi muito importante na formação de professores mais conscientes. Conforme ele, durante a sua formação não houve oferta de cursos sobre o tema e ele também não participou de formação continuada voltada para a temática, seja de relações étnico-raciais, branquitude ou mesmo descolonização do currículo.

A professora Lúcia salienta que, na sua formação, foram ofertados cursos referentes às relações étnico-raciais, tais como Dia da Consciência Negra, Cultura Negra e Indígena. Porém, uma formação continuada relacionada à temática que inclui branquitude não foi ofertada. O professor Estevão, a esse respeito, afirma: “Na minha formação não foram ofertados cursos relacionados ao tema relações étnico-raciais. Também nunca participei de cursos de formação continuada a respeito” (Professor Estevão, 2025).

A afirmação do professor Rômulo é de que: “Na minha formação as abordagens foram bem superficiais. No mestrado, sim, as disciplinas de processo formativo, práticas educativas e diferenças. Minha experiência foi positiva, refletimos sobre as questões étnico-raciais e como o racismo” (Professor Rômulo, 2025).

De acordo com a professora Camila: “Na minha formação foi trabalhada inclusão e diversidade, e considerei muito proveitosa. Também considero muito importante abordar a temática” (Professora Camila, 2025).

Segundo a professora Márcia: “Na minha formação, não tive nenhuma disciplina que trabalhasse o tema relações étnico-raciais. Mas considero muito importante que seja trabalhada essa temática” (Professora Márcia, 2025).

Quanto ao professor Juarez, ele afirmou: “Não me recordo de alguma disciplina, na minha formação, ter trabalhado o tema relações étnico-raciais. Mas acho importante que seja falado sobre o assunto, sim”.

A formação continuada de professores em relações étnico-raciais é um elemento fundamental para a efetivação de uma educação antirracista, pois ultrapassa o caráter pontual ou festivo de iniciativas isoladas e insere o debate no cotidiano institucional. Gomes (2017) enfatiza que “a formação continuada deve ser concebida como espaço de (re)construção crítica de saberes”, em que os docentes reflitam continuamente sobre as suas práticas, seus preconceitos e o seu posicionamento social e racial. Sem esse processo, mesmo a Lei n. 10.639/03 corre o risco de permanecer no papel, sancionada, mas não incorporada às dinâmicas de sala de aula.

Bento (2002) alerta para o risco do “pacto narcísico da branquitude” perpetuar-se também em cursos de curta duração: treinamentos superficiais, desvinculados de acompanhamento e avaliação, tendem a reforçar visões simplistas do racismo, sem desconstruir privilégios nem problematizar a branquitude como estrutura. Por isso, é imprescindível que a formação continuada seja planejada de forma articulada ao Projeto Político-Pedagógico da escola e conte com momentos de estudo coletivo de conceitos como branquitude, racismo estrutural e colonialidade do saber (Quijano, 2005).

Munanga (2005) destaca que programas de formação só serão transformadores se incluírem análise dos currículos escolares e materiais didáticos, reconhecendo como esses reproduzem hegemonias e invisibilizam saberes afro-brasileiros e indígenas. Nesse sentido, a Política Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (PNFCP) deve ser operacionalizada com recursos, tempo e coordenação institucional, para que os encontros de formação ultrapassem o “informativo” e se tornem laboratórios de criação de práticas pedagógicas antirracistas.

O entendimento de Gonzalez (1988) nos lembra que a educação para a diversidade é um processo em longo prazo, pois, “não basta ensinar conteúdo; é necessário manter a interlocução com as culturas dos estudantes, valorizando suas histórias e saberes em contínua construção” (Gonzalez, 1988, p. 133). Logo, a formação continuada em relações étnico-raciais deve ser um compromisso permanente das redes e das universidades, garantindo que professores/as se sintam habilitados e responsabilizados a desconstruir a branquitude e cultivar currículos plurais e libertadores.

4.4 A Lei n. 10.639/03: Da Obrigatoriedade à Prática Efetiva no Currículo Escolar

A Lei n. 10.639/03 representou um marco jurídico ao tornar obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todas as etapas da educação básica. No papel,

a sua introdução no Projeto Político-Pedagógico (PPP) e nas diretrizes curriculares sinaliza um compromisso com a reparação histórica e o combate ao racismo estrutural. Contudo, as vozes dos/as professores/as revelam que, na prática, a aplicação da lei ainda esbarra em rotinas escolares superficiais e episódicas, conforme os relatos recorrentes que denunciam um distanciamento entre norma e efetivação.

A respeito da referida Lei, o professor Adalberto destacou que conhece a lei e a considera de suma importância para o trabalho docente, assim como a Lei n. 11.645/08, e reforçou que, sem elas, o atraso nas discussões de políticas públicas e educacionais ainda seria absurdo para os afrodescendentes e povos indígenas. Ele acrescenta que: “essas leis dão embasamento jurídico para combater resquícios de racismo estrutural presentes nas instituições públicas, principalmente nas escolas”.

Vale destacar que o professor Adalberto foi o único que se declarou negro e apontou que considera a existência de pactos narcísicos nos currículos, ou seja, uma solidariedade racial que muitas vezes opera de forma inconsciente, mas que garante a manutenção desse lugar de privilégio. Entendemos como extremamente significativa a fala do professor, especialmente por ele se reconhecer como sujeito negro e, ao mesmo tempo, explicitar a existência de pactos narcísicos da branquitude no currículo escolar. Essa análise mostra um entendimento profundo sobre os mecanismos sutis e estruturais que mantêm os privilégios raciais no campo educacional.

O professor Rômulo também conhece a Lei n. 10.639/03 e a considera importante. Na escola onde atua, existem ações que podem se enquadrar na temática de relações étnico-raciais, como, por exemplo, o projeto da Divisão de Esporte, Arte e Cultura – DEAC – de capoeira. Ele percebe que, nas suas aulas práticas, são notáveis as diferenças de grupos étnico-raciais, principalmente a naturalização das terminologias usadas, como palavras que ofendem e que estão relacionadas à cor da pele ou a características físicas. No entanto, nesse momento, ele pausa as atividades e faz os/as alunos/as pensarem no significado e nas implicações da ação realizada. Essa é uma preocupação que não é só dele, mas que a escola também tem demonstrado. Ele ressalta, ainda, que, na formação continuada, essas diferenças não são temáticas principais, mas destaca que “somos uma sociedade miscigenada, todos somos diferentes e especiais pelas características que temos” (Professor Rômulo, 2025).

Ao reconhecer a importância da Lei n. 10.639/03 e citar experiências práticas como a capoeira, Rômulo aponta para possibilidades de articulação entre o currículo oficial e saberes afro-brasileiros. A capoeira, como expressão cultural e prática corporal de origem africana, pode representar, conforme menciona Gomes (2017), uma potente estratégia de valorização da

cultura negra e de afirmação identitária desde que não seja tratada apenas como folclore ou elemento exótico, mas como conteúdo estruturante e crítico. A atitude do professor Rômulo em interromper as aulas diante de ofensas racializadas e conduzir reflexões com os/as alunos/as reflete o que Bento (2002) defende como um movimento de quebra do “pacto narcísico da branquitude”, ou seja, um esforço de romper com a naturalização do racismo e dos seus efeitos cotidianos. Quando o professor problematiza o uso de palavras ofensivas ligadas à cor da pele, ele atua no plano da construção de uma consciência crítica coletiva, algo essencial para uma prática docente antirracista.

Ademais, ele afirma que essa preocupação não é apenas individual, mas compartilhada pela escola e o professor Rômulo indica, também, a importância da dimensão institucional na implementação das diretrizes da Lei. De acordo com Munanga (2005), o enfrentamento ao racismo na escola não pode ser delegado apenas à “boa vontade” de professores, mas precisa fazer parte de um compromisso político-pedagógico coletivo e contínuo.

Embora o professor Rômulo aponte avanços, é possível observar que tais ações ainda carecem de maior intencionalidade curricular. Segundo Silva (1999), o currículo precisa ser entendido como um campo de disputa e, portanto, qualquer prática que vise à inclusão e à equidade deve ser sistematizada, refletida e sustentada por políticas escolares e formação docente crítica, para que não fique restrita a momentos isolados ou a ações extracurriculares. O professor Estevão afirma desconhecer a Lei n. 10.639/03 e, de acordo com ele:

Na escola tivemos a Mostra Cultural, que trabalhou as diversidades do Estado do MS, mas não abrangeu diretamente as relações étnico-raciais. Mas percebo a variedade de grupos étnicos raciais que estão presentes em todas as turmas. Sobre essas diferenças, o caso que mais me chamou atenção, foi de uma aluna estrangeira, que ainda está se adaptando a nossa língua, contudo, a escola se preocupa em fazer a inclusão, tratando todos como se fosse de um mesmo grupo. Sobre as diferenças na escola é pouco debatido, nas formações as discussões tem sido mais voltada como se esses alunos pertencessem ao mesmo grupo. Minha concepção sobre diferenças na escola é importante, pois esse é o ambiente onde o aluno tem o primeiro contato com a sociedade e desenvolve sua cidadania. Tendo contado com outros grupos faz com que os alunos aprendam outras culturas e as respeite (Professor Estevão, 2025).

A esse respeito, Batista (2024, p. 3) destaca que, “professores que não tiveram contato com as relações étnico-raciais na sua formação têm, hoje, o dever de buscá-la”. No entendimento da autora, não adianta dizer que se formou há muitos anos e que na época não era obrigatório; agora é. A autora acrescenta que hoje, há materiais e cursos disponíveis para a formação. Portanto, o desconhecimento da Lei n. 10.639/03 por parte de um professor, mesmo passados mais de 20 anos da sua promulgação, revela uma das dimensões mais profundas do

racismo estrutural na educação: a desresponsabilização institucional e individual em relação às relações étnico-raciais no currículo escolar.

Segundo Gomes (2017), a ausência desse conhecimento entre docentes mostra como a escola e os cursos de formação inicial ainda negligenciam conteúdo que deveria ser estruturante. A autora afirma que a formação docente, tanto inicial quanto continuada, tem sido marcada por lacunas quando se trata de discutir racialidade, cultura afro-brasileira e o papel do educador na desconstrução do racismo. Da mesma forma, Bento (2002) destaca que o desconhecimento de marcos legais como a Lei n. 10.639/03, muitas vezes, é sintoma do chamado “pacto narcísico da branquitude”, ou seja, um silenciamento ativo, ainda que inconsciente, conforme já mencionado nos parágrafos anteriores, que preserva privilégios raciais e evita confrontar desigualdades. Nesse sentido, não conhecer a lei não é apenas um problema informacional ou técnico, mas um reflexo da persistência de uma cultura escolar eurocentrada, que desvaloriza saberes negros e não reconhece a necessidade de transformações estruturais.

Desse modo, o desconhecimento da Lei n. 10.639/03 por professores da educação básica não é um fato isolado: é parte de uma lógica de manutenção de privilégios, de uma formação deficiente e de uma falta de políticas institucionais consistentes. É urgente, como aponta Gonzalez (1988), transformar o currículo em um espaço de representação e valorização das culturas negras e isso exige conhecimento, comprometimento e enfrentamento consciente ao racismo estrutural.

Já o professor Estevão, que se autodeclarou branco, conhece a lei e trabalha como conteúdo expresso no currículo em sala de aula, considera pesquisas trabalhando a temática étnico-racial muito importante, principalmente na formação docente e no ensino básico. Na mesma perspectiva, o professor Rômulo, que também se autodeclarou branco, conhece a lei e trabalha em sala de aula, ao se referir a questão étnico-racial, explica que “por meio da compreensão de que somos diferentes, que podemos evoluir como ser humano, precisamos superar essa herança de exclusão e preconceito”, mas também não coloca em prática em sala de aula. A professora Camila menciona que na sua formação não foram ofertados cursos sobre relações étnico-raciais, desconhecendo, inclusive, a Lei n. 10.639/03. A professora Márcia, que se autodeclarou branca, conhece a Lei n. 10.639/03 e a considera relevante para o trabalho docente. Contudo, ela destaca que na escola onde atua, não desenvolve nenhum projeto sobre relações étnico-raciais na sua disciplina, embora argumente que trabalha com respeito e cuidado em relação aos diferentes grupos étnicos existente na escola. Ela considera importante que haja discussão sobre o assunto, sobre o “diferente”.

Para a professora Lúcia, a Lei n. 10.639/03 é pouco trabalhada no currículo e dentro das escolas, somente no dia da consciência negra. Isso corrobora com a afirmação de Souza (2023, p. 2), de que “os últimos resultados, liberados pela organização não governamental Todos Pela Educação, mostram uma queda no número de projetos voltados para a educação das relações étnico-raciais”. O Professor Juarez, além de destacar que a Lei 10.639/03 é pouco trabalhada na escola, reforça que nunca participou de formação continuada a respeito do tema específico, nem da branquitude e nem mesmo da descolonização do currículo.

Com relação os relatos dos professores/as Estevão, Rômulo, Márcia e Lúcia, acima descritos, mostram uma abertura importante para o debate étnico-racial no ambiente escolar, mesmo partindo de sujeitos que se reconhecem como brancos, o que, por si só, já rompe parcialmente com o silêncio, que, muitas vezes, marca a branquitude em contextos educativos. Do mesmo modo, quando o professor Estevão reconhece a relevância da temática das relações étnico-raciais na formação docente e no ensino básico e sugere que ela precisa ser mais aprofundada para impactar positivamente o processo de ensino-aprendizagem, dialoga com o que entende Gomes (2017), ao dizer que um currículo antirracista precisa estar articulado com a formação de professores, sendo transversal e não pontual. A valorização da temática por sujeitos brancos, como Estevão, pode indicar um movimento de deslocamento do centro, ainda que inicial, da branquitude como referência única, o que Bento (2002) identifica como uma possibilidade de “quebra do pacto narcísico”.

Já o professor Rômulo, ao afirmar que “é por meio da compreensão de que somos diferentes que podemos evoluir como seres humanos”, expressa uma visão que reconhece a diversidade como valor e aponta a exclusão e o preconceito como herança histórica a ser superada. Essa fala se aproxima de uma concepção de educação antirracista baseada no reconhecimento da diferença e no combate à desigualdade, como propõe Munanga (2005), que defende que o racismo só pode ser enfrentado quando a escola assume a sua função política de formação crítica e cidadã.

Ambos os professores, Estevão e Rômulo, demonstram um potencial para a construção de um currículo mais inclusivo e crítico. No entanto, como lembra Silva (1999), é preciso estar atento ao fato de que reconhecer a importância da temática não é suficiente: é necessário que isso se traduza em práticas pedagógicas intencionais, estruturadas e permanentes. O desafio é passar do reconhecimento para o engajamento ativo, o que envolve também o descentramento da branquitude como universal e a escuta das vozes negras nos processos formativos e curriculares.

A professora Lúcia e o professor Juarez revelam um padrão recorrente nas escolas brasileiras: o tratamento superficial e episódico das relações étnico-raciais, mesmo após duas décadas da promulgação da Lei n. 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Quando essa legislação é restrita a eventos pontuais, como o “Dia da Consciência Negra”, ela é esvaziada do seu potencial transformador e reduzida a uma abordagem comemorativa ou simbólica. Essa prática demonstra a permanência de um currículo monocultural, que naturaliza a centralidade da branquitude e invisibiliza as contribuições negras. Para Gomes (2017), implementar de fato a lei exige que as relações étnico-raciais se tornem eixo transversal do currículo e da formação docente, não apenas um adendo ocasional.

O fato de o professor Juarez nunca ter participado de formação continuada sobre o tema nem sobre branquitude, nem sobre descolonização curricular, reforça o que Bento (2002) denomina como “pacto narcísico da branquitude”, em que as instituições e os sujeitos brancos evitam implicar-se nas transformações necessárias para o enfrentamento do racismo, mantendo a estrutura de privilégios raciais. Esse posicionamento da autora foi mencionado em parágrafos anteriores.

Essa realidade evidencia uma profunda discrepância entre a obrigatoriedade legal e a prática efetiva nas escolas. Embora a Lei n. 10.639/03 represente um avanço histórico no reconhecimento da importância da cultura e da história afro-brasileira na formação educacional, o seu cumprimento tem se mostrado frágil, condicionado à iniciativa individual de alguns/algumas professores/as e à superficialidade de ações pontuais. O abismo entre o que está previsto na legislação e o que é efetivamente vivenciado no cotidiano escolar mostra não apenas a negligência institucional, mas também a resistência estrutural em promover um currículo antirracista, comprometido com a justiça social e a valorização das identidades negras.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como propósito analisar como a identidade branca se manifesta no currículo da Escola Municipal Elízio Ramirez Vieira, localizada em Campo Grande/MS, e de que forma essa presença influencia as relações raciais no contexto do Ensino Fundamental II. A partir desse objetivo, desenvolvemos um percurso teórico-metodológico que articulou os Estudos da Branquitude, os Estudos sobre Educação das Relações Étnico-Raciais e os Estudos Decoloniais, com o intuito de promover uma leitura crítica e aprofundada sobre o currículo e as suas implicações na construção de subjetividades escolares.

Ao longo do trabalho, constatamos que a branquitude ocupa um lugar central no currículo escolar, ainda que de forma velada ou naturalizada. Essa centralidade não se limita aos conteúdos escolares, mas se expressa também nas práticas pedagógicas, nas estruturas de poder das instituições escolares e nos discursos que atravessam o cotidiano educacional. A branquitude, nesse contexto, opera como um dispositivo de normatização que define o que deve ser ensinado, valorizado ou silenciado. A análise documental revelou que, embora documentos oficiais apresentem diretrizes voltadas à valorização da diversidade étnico-racial, tais orientações enfrentam dificuldades concretas para se efetivar na prática pedagógica. A linguagem adotada por esses documentos, muitas vezes genérica e pouco propositiva, aliada à ausência de estratégias pedagógicas efetivamente antirracistas, contribui para a manutenção da invisibilidade da branquitude como elemento estruturante e silenciosamente legitimado no currículo escolar.

Nas entrevistas realizadas com professores e professoras do Ensino Fundamental II, foi possível identificar uma lacuna significativa entre o que está prescrito nos documentos oficiais e o que efetivamente se concretiza no cotidiano das salas de aula. Embora muitos docentes reconheçam a importância das relações étnico-raciais na formação dos estudantes, também revelam limitações substanciais, tanto na formação inicial quanto na continuada, para abordar o tema de maneira crítica, complexa e comprometida. Um aspecto que emergiu com força foi a compreensão limitada ou fragmentada do conceito de branquitude. Os discursos docentes evidenciaram que, mesmo quando há sensibilidade em relação às questões raciais, a branquitude ainda é percebida como ausência de raça ou como uma posição neutra, o que contribui para a sua permanência como norma invisível e hegemônica no espaço escolar. Essa constatação reforça a necessidade de entendermos o currículo como um campo de disputa simbólica e política. Como afirmam os autores Silva (2007) e Gomes (2012), o currículo é um espaço de produção de identidades, no qual se definem os saberes considerados legítimos e os sujeitos

autorizados a ocupar determinados lugares. Nesse processo, a identidade branca tende a ser posicionada como universal, racional e civilizada, ao passo que as identidades negras são frequentemente marginalizadas, exotizadas ou folclorizadas, o que perpetua a lógica racial hierarquizante que estrutura a escola brasileira.

A escola investigada atende majoritariamente estudantes de origem popular, com forte presença de alunos/as negros e pardos. Apesar desse perfil, o currículo em vigor ainda se estrutura com base em referências eurocêntricas, apagando histórias, culturas e epistemologias dos povos afro-brasileiros e indígenas. Esse apagamento tem impactos diretos sobre a construção da autoestima, da identidade e do pertencimento desses estudantes, comprometendo o direito à educação como experiência de reconhecimento. A análise realizada das legislações educacionais reforça o paradoxo existente entre os avanços legais conquistados e a resistência à sua efetivação no cotidiano escolar. A Lei n. 10.639/2003, por exemplo, é o fruto de uma incansável luta do movimento negro e surge como uma ferramenta essencial, ao tornar obrigatória a abordagem da história e cultura afro-brasileira no currículo, representando um marco fundamental na luta por uma educação antirracista. No entanto, a sua implementação ainda é marcada por entraves estruturais e simbólicos: em muitos contextos, o cumprimento da lei se restringe a ações pontuais e datadas, como a realização da Semana da Consciência Negra, sem que haja uma incorporação orgânica, contínua e transversal dessa temática aos conteúdos curriculares. A Resolução CNE/CP n. 01/2004 e o Parecer CNE/CP n. 03/2004 reiteram a urgência de reformular o currículo para incluir de forma sistemática a história e a cultura dos povos africanos e afro-brasileiros. Contudo, a ausência de mecanismos de monitoramento, a escassez de materiais didáticos específicos e a falta de formação docente crítica e qualificada continuam sendo obstáculos significativos à concretização dessas diretrizes legais. A distância entre a prescrição normativa e a prática pedagógica revela que, para além de mudanças legislativas, é necessário um compromisso político-pedagógico efetivo com a justiça racial dentro e fora da escola.

A nossa análise identificou, ainda, que a formação continuada oferecida aos/as professores/as da escola investigada não contempla, de forma sistemática, os Estudos da Branquitude ou outras abordagens críticas sobre as relações étnico-raciais. Essa ausência evidencia um descompasso entre as exigências legais e éticas de uma educação antirracista e os subsídios efetivamente oferecidos à prática docente. Sem esse aporte teórico e metodológico, a branquitude permanece como um ponto cego no debate educacional, invisibilizada, justamente, pela sua posição de normatividade. A pesquisa revelou, também, a presença de discursos ambíguos e contraditórios entre os docentes: se por um lado há momentos de reconhecimento

das desigualdades raciais no ambiente escolar, por outro, surgem enunciados baseados na lógica meritocrática e na negação do racismo como estratégias de explicação para as diferenças de desempenho entre os estudantes. Essas tensões discursivas evidenciam a fragilidade da formação docente no que tange à compreensão crítica das relações raciais e reforçam a urgência de processos formativos que articulem teoria, prática e reflexão situada, capazes de desconstruir naturalizações e promover transformações concretas no campo da educação.

O conceito de “aliagem curricular”, cunhado neste trabalho, buscou mostrar a fusão entre elementos curriculares que, sob a aparência de neutralidade e universalidade, reforçam a centralidade da identidade branca como referência normativa no espaço escolar. Essa aliagem atua simultaneamente como mecanismo de exclusão e dispositivo de controle simbólico, ao silenciar saberes, histórias e subjetividades não brancas, enquanto mantém a branquitude como padrão invisível e hegemônico. A invisibilidade da branquitude no currículo não é fruto do acaso, mas uma estratégia histórica de poder, como argumenta Maria Aparecida Bento (2014), ao destacar que os privilégios brancos se manifestam de forma silenciosa, naturalizando o branco como ideal de humanidade, competência e neutralidade. Ao propor a tematização da branquitude no currículo, esta pesquisa procurou deslocar o olhar da figura do “outro racializado” geralmente focado nas lacunas atribuídas aos sujeitos negros para interrogar os sujeitos brancos e as estruturas de poder que os sustentam. Esse deslocamento é essencial para desestabilizar as narrativas dominantes e abrir caminhos para a construção de uma educação verdadeiramente antirracista, comprometida com o reconhecimento da pluralidade cultural e epistêmica. A ausência sistemática de referências negras no currículo impacta profundamente a formação identitária e o senso de pertencimento dos estudantes, produzindo sentimentos de inferioridade, inadequação cultural e desvalorização das suas origens. Esse processo não apenas compromete o desempenho escolar, mas também afeta os projetos de vida e a constituição subjetiva de crianças e adolescentes negras/os, reiterando desigualdades históricas dentro do próprio espaço educacional.

Uma das principais contribuições desta pesquisa foi demonstrar que as práticas pedagógicas voltadas para as relações étnico-raciais não podem restringir-se à abordagem de datas comemorativas ou a conteúdos pontuais e descontextualizados. Torna-se urgente repensar os fundamentos epistemológicos que sustentam o currículo escolar, de modo a possibilitar a inserção efetiva de outros saberes, a escuta de outras vozes e o reconhecimento de histórias que foram historicamente silenciadas pelo projeto colonial de formação. Nesse sentido, a proposta de intervenção a palestra intitulada “Descolonizar o conhecimento e promover a equidade racial” se insere no esforço de fomentar uma formação crítica e sensibilizar a comunidade

escolar sobre os efeitos do racismo estrutural no ambiente educativo. A palestra busca provocar o debate, desconstruir mitos e propor ações concretas que contribuam para a construção de uma escola mais inclusiva, plural e antirracista. Como desdobramento da ação, será ofertado um guia impresso, contendo os principais temas abordados na atividade, com indicações teóricas e sugestões práticas para o trabalho pedagógico. No entanto, reconhecemos que uma palestra isolada e a produção de material impresso, por si só, não são capazes de transformar estruturas historicamente marcadas pela desigualdade racial. Para que essa ação tenha continuidade e impacto efetivo, é fundamental que esteja inserida em um projeto pedagógico coletivo, sustentado por uma gestão escolar comprometida, com o envolvimento ativo das secretarias de educação, garantindo espaços formativos permanentes, monitoramento das práticas e construção de políticas públicas voltadas à justiça racial no currículo.

Entre as limitações da pesquisa, destacamos o recorte em uma única escola e o número restrito de participantes entrevistados. Ainda que os dados revelados tenham sido ricos e significativos, pesquisas mais amplas e comparativas poderão oferecer outros elementos para a análise do currículo e da branquitude em diferentes contextos.

Além disso, a própria presença da pesquisadora no campo, sendo uma mulher parda, exigiu o constante exercício de reflexão sobre o seu lugar de fala diante das diferentes realidades sociais, reforçando a importância de ouvir e valorizar as experiências de todos, especialmente daqueles que foram historicamente marginalizados, bem como de reconhecer as mediações e os atravessamentos possíveis na condução da pesquisa e na interpretação dos dados. Apesar dessas limitações, acreditamos que a pesquisa oferece uma contribuição relevante para o campo da Educação das Relações Étnico-Raciais, especialmente por trazer para o centro do debate a identidade branca e a sua centralidade no currículo escolar. As contribuições deste trabalho também se estendem à formação docente, pois indicam a urgência de políticas públicas de formação inicial e continuada, que enfrentem as desigualdades raciais a partir de uma perspectiva crítica, interseccional e decolonial.

Sugere-se que as próximas pesquisas ampliem o foco para outras etapas da Educação Básica e aprofundem o debate sobre a interseção entre branquitude, gênero, classe social e território. Estudos que incorporem a voz dos estudantes e das famílias também são fundamentais para compreender como o currículo é vivenciado e interpretado. Outro caminho promissor é a análise das práticas pedagógicas que já vêm sendo desenvolvidas por educadores e educadoras comprometidos com a equidade racial. Mapear essas experiências pode fortalecer redes de apoio e inspirar novas possibilidades de atuação, ressaltando que o enfrentamento à branquitude no currículo não deve ser visto como ameaça ou retaliação, mas como um gesto

ético e pedagógico de compromisso com a democracia, a justiça social e os direitos humanos. Rever o currículo escolar é, antes de tudo, um exercício de escuta, de humildade e de revisão crítica dos nossos próprios lugares de enunciação. É reconhecer que não há neutralidade no ato de ensinar, nem imparcialidade na escolha dos conteúdos, bem como que a branquitude precisa ser tematizada, desnaturalizada e confrontada nas escolas. Só assim poderemos romper com os pactos narcísicos da branquitude e construir uma educação que valorize a diversidade, a diferença e a dignidade de todos os sujeitos.

Em síntese, esta dissertação buscou abrir caminhos para que o currículo escolar seja compreendido e reconstruído como um território de disputa, de resistência e de afirmação de uma pedagogia antirracista. Ao propor o conceito de aliagem curricular e analisar criticamente as estruturas que sustentam a centralidade da branquitude, procuramos contribuir para o desmonte das lógicas de silenciamento e exclusão que ainda operam de forma hegemônica na escola pública. Reconhecemos que esse não é um caminho fácil, pois implica tensionar estruturas, práticas e discursos consolidados, mas é, sem dúvida, um caminho necessário. Encerramos este trabalho com a convicção de que a transformação curricular exige, antes de tudo, o reconhecimento da função política, cultural e identitária do currículo. Tal mudança requer coragem para questionar o que está instituído e sensibilidade para construir, em diálogo com os sujeitos escolares, uma nova história curricular: mais justa, mais plural, mais democrática e comprometida com a emancipação de todos os que foram historicamente subalternizados pelas estruturas do racismo.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. Official knowledge: **Democratic education in a conservative** age. 3. ed. New York: Routledge, 2014.
- ARAÚJO, Marciano Vieira de. BARROS, Delma. Formação de professores, currículo e práticas pedagógicas no município de Aquiraz. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, São Paulo, SP, v. 06, ed. 05, p. 56-201, maio 2019.
- BATISTA, Waleska Miguel. **Formação em relações étnico-raciais é urgente**. 2024. Disponível em: <https://revistaensinosuperior.com.br/2024/03/22/formacao-em-relacoes-etnico-raciais-e-urgente/>. Acesso em: 25 abr.2025.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, I; BENTO, M. A. S. (Orgs). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e Branquitude no Brasil. In: CARONE, I.; BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Psicologia social do racismo** – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura**. 2. ed. Tradução de Myriam Ávila, Eliane Livia Reis e Glauce Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.
- BONILLA-SILVA, Eduardo. **Racism without racists**: Color-blind racism and the persistence of racial inequality in America. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, 2010.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: a educação é a base. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 26 mar.2024.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 fev.2023.
- BRASIL. Lei n.10.639, de 9 de janeiro de 2003. Brasília, 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 20 fev.2023.
- BRASIL. Portal senado. **Inclusão do combate ao racismo no currículo escolar é aprovada na CDH**. 2022. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/06/14/inclusao-do-combate-ao-racismo-no-curriculo-escolar-e-aprovada-na-cdh>. Acesso em: 19 abr.2025.
- CAIMI, Flávia Eloísa. A História na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, v. 3, n. 4, p. 86-92, jan./jun. 2016.

CAMARGOS, Polyana. **Branquitude no currículo e a luta antirracista**. 2019. Disponível em: [:/Users/User/Downloads/COMUNICAÇÃO%20-%20Branquitude%20no%20currículo%20e%20a%20luta%20antirracista%20\(2\).pdf](#). Acesso em 28 jul.2023.

CANDAU, Vera Maria. Didática, Interculturalidade e Formação de professores: desafios atuais. *Revista Cocar*, Belém, PA, v. 8, p. 28–44, jan./abr. 2020.

CANDAU, Vera Maria. (org.). **Cultura e educação: entre o crítico e o pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A. 2005.

CARDOSO, Lourenço. O Branco-objeto: O movimento negro situando a branquitude. Instrumento: **R. Est. Pesq. Educ.**, Juiz de Fora, v. 13, n. 1, p. 81–93, jan./jun. 2011

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

COLLINS, Patricia Hill. **Interseccionalidade**. Tradução de Rane Souza. São Paulo: Boitempo, 2020.

COSTA, Cândida Soares da; SANTOS, Sérgio Pereira dos. Educação das relações étnico-raciais na sociedade brasileira: concepções, princípios e determinações. **Roteiro**, Joaçaba, v. 47, e26478, jan./dez. 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional completa 20 anos. **Revista PucMinas**, Belo Horizonte, n. 14, p. 45–58, jan./dez. 2016.

FANON, Frantz Omar. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Tradução de José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1961. (Coleção Perspectivas do Homem; v. 42).

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Rio de Janeiro Editora Fator, 1952

FERREIRA, J. B. **A Invisibilidade da Branquitude no Currículo Escolar**. Orientador: Nilma Lino Gomes. 2020. 352 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

FIGUEIREDO, Ângela. **Políticas de ação afirmativa e desigualdade racial na educação**. São Paulo: Editora XYZ, 2019.

FILICE, Renisia Cristina Garcia. Raça e classe na gestão da educação básica: a cultura na implementação de políticas públicas. **Desafios do Desenvolvimento**, Brasília, ano 8, ed. 70, p. **10-13**, dez. 2011. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmninnkpbpcjpcglefindmkaj/https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/9044/1/Ra%3%a7a%20e%20classe%20na%20gest%3%a3o%20da%20educa%3%a7%3%a3o%20b%3%a1sica_55.pdf. Acesso em: 13 jan.2024.

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e Punir**: Nascimento da Prisão. 20. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

FRANKENBERG, Ruth. **A miragem de uma branquidade não marcada**. In: WARE, Vron (org.). Branquidade: identidade branca e multiculturalismo. Rio de Janeiro: Garamond Universitária / Centro de Estudos Afro-Brasileiros, 2004, p. 307-334.

GADIOLI, Monique Ferreira. MÜLLER, Tania Maria Pedroso. Branquitude e cotidiano escolar. In.: MÜLLER, Tania Maria Pedroso. CARDOSO, Lourenço. **Branquitude**: estudos sobre a identidade branca no Brasil. Curitiba: Appris, 2017.

GARCIA, Paulo Sergio. Um estudo de caso analisando a infraestrutura das escolas de ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 23, p. 137-159, set./dez. 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLEMBIEWSKI, Fernanda de Amorim. **Ensino de História, educação das relações étnico-raciais e branquitude**: proposições para os currículos dos anos finais do Ensino Fundamental. Orientador: Nilton Mullet Pereira. 2022. 102 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

GOMES, Nilma. Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, [Online], v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz**: Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. 1. ed. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2001.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília, DF: MEC, 2005. p. 41-62.

GOMES, Nilma Lino. Educação, Identidade Negra e Formação de Professores. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e ação afirmativa**: entre a justiça simbólica e a justiça social. Belo Horizonte: Editora UFSM, 2017.

GONZALEZ, Lélia. **Cultura, etnicidade e educação**: reflexões sobre a população negra. Rio de Janeiro: Editora ABC, 1988.

HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle. **Relações raciais no Brasil contemporânea**. Rio de Janeiro: Rio Fundo Editora; Iuperj, 1992.

HOOKS, Bell. **Anseios**: raça, gênero e políticas culturais. São Paulo: Elefante, 2019.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

KIMBERLÉ, Williams Crenshaw, “Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics and Violence against Women of Color”. *Stanford Law Review*, Stanford, v. 43, n. 6, p. 1241-1299, jul. 1991.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

LEAO, Cleber Teixeira. **Entre o visível e o invisível**: a branquitude e as relações raciais nos conteúdos curriculares de ensino de história. Orientador: José Rivair Macedo. 2020. 107 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, 2020.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. *In*: AGUIAR, Ângela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2014**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018. p. 27-31

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2013.

MACEDO, Yuri Miguel *et al.* **A Lei 10.639/2003**: reflexões e práticas pedagógicas. Vitória: Editora Educação Transversal, 2023.

MACEDO, Elizabeth. “A base é a base” – E o currículo o que é? *In*: AGUIAR, Ângela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2014**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018.

MARTINS, Leonardo Brito. As políticas educacionais direcionadas à população negra. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 3, p. 1-12, ago. 2021.

McINTOSH, Peggy. **White Privilege**: Unpacking the Invisible Knapsack. Wellesley: Independent School, 1988.

MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MIGNOLO, W. **Historias locais/projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

MOREIRA, Patrícia Góis. Educação étnico-racial, Lei 10.639/2003: seus impactos na formação dos alunos do ensino fundamental, Acará/PA. **Diálogos interdisciplinares**, Mogi das Cruzes, v. 10, n. 1, p. 29-45, jan./jun.2021.

MOREIRA, Antônio Flávio Silva; SILVA, Tomaz Tadeu. (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. Tradução de Maria Aparecida Baptista. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Editora USP, 1983.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade negra e educação**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2004.

MÜLLER, Tania Maria Pedroso. Branquitude e cotidiano escolar. *In.*: MÜLLER, Tania Maria Pedroso (org.). **Discursos e Saberes da Branquitude: um olhar plural**. Curitiba: Appris, 2017. p. 25-45.

MUNANGA, Kabengele. Porque ensinar a história da África no Brasil. **Revista USP**, São Paulo, n. 114, p. 31-44, set.2017.

MUNANGA, Kabengele (org.) **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: MEC/SECAD, 2005. Disponível em: <https://bit.ly/2v374Ty>. Acesso em: 26 mar.2024.

MULLER, Tania; CARDOSO, Lourenço. **Privilégio Branco e Relações Étnico-Raciais na Educação: Desafios e Perspectivas**. São Paulo: Editora XYZ, 2020.

MUNANGA, Kabengele. Prefácio. *In.*: MÜLLER, Tania Maria Pedroso. CARDOSO, Lourenço. **Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil**. Curitiba: Appris, 2017.

NIETO, Sonia. **Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education**. 4. ed. Boston: Pearson Education, 2000.

OLIVEIRA, Anderson. **E os sujeitos brancos na escola? A discussão sobre branquitude na educação cearense**. 2023. Disponível em: [file:///C:/Users/User/Downloads/ANDERSON_OLIVEIRA_ANPOCS2023+\(1\)%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/ANDERSON_OLIVEIRA_ANPOCS2023+(1)%20(1).pdf). Acesso em: 02 jun. 2024.

PARENTE, Dheysa Paulo *et al.* Decolonizar é preciso: pensando a escola e o currículo para a superação do racismo. **Revista Educar Mais**, Pelotas, v. 5, n. 4, p. 901-916, ago. 2021.

PAVAN, Ruth; TEDESCHI, Sirley Lizott. Para além dos silêncios curriculares da colonialidade: o ressoar de currículos decoloniais. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 22, p. 1-21, mar. 2024.

PIZA, Edith. Porta de vidro: entrada para branquitude. *In.*: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida da Silva (org.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 59-90.

RAMOS, Alberto Guerreiro. **Patologia social do branco**. Rio de Janeiro: Editora Jornal do Comércio, 1957.

REIS, Maria da Conceição dos; OLIVEIRA, Aurenéa Maria de; SILVA, Auxiliadora Maria Martins da. A educação das relações étnico-raciais na formação docente: um olhar Freireano para o curso de pedagogia. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 26, n. 1, p. 24-38, jan./abr. 2018.

RODRIGUES, Irailto Brabo. **Branquitude na escola: percepções, relações, poder e resistências**. Orientadora: Marluce Oliveira da Silva. 2022. 127 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2022. Disponível em:

https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/725808/2/IrailtonBraboRodrigues_Disserta%C3%A7%C3%A3oFinal.pdf. Acesso em: 28 jun.2024.

ROZA, katemari. Educação para as relações étnico-raciais: um ensaio sobre alteridades subalternizadas nas ciências físicas. **Perspectiva, Ens. Pesquisa Educação. Ciências**, Belo Horizonte, v. 25, e43896, mar. 2023.

ROZA, Rosangela da. **Branquitude**: análise cultural sobre as pesquisas brasileiras dos programas de pós-graduação em educação (1987-2019) e suas interlocuções com a Base Nacional Comum Curricular. Orientadora: Elizabete Regina de Lima. 2023. 186 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2023.

SANTANA, Nadiel José de. **Diversidade étnico-racial na escola**: um estudo sobre a diversidade étnico-racial, respeito às diferenças e desafios da prática docente no combate ao racismo na escola. 2021. Disponível em:
<https://monografias.brasile scola.uol.com.br/educacao/diversidade-etnico-racial-na-escola.htm>. Acesso em: 25 jun. 2024.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Alienígenas na Sala de Aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 3. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

SANTOS, Santos, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 32-83

SANTOS, Sales Augusto dos. **Educação**: um pensamento negro contemporâneo. Brasil: Paco e Littera, 2015.

SANTOS, Sérgio Pereira dos; ROCHA, Emerson Ferreira. Entre o esconderijo do privilégio e a blindagem racial de brancos e negros. **Revista Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 27, n. 1, e27057, dez. 2022. Disponível em:
<https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/39469/25556>. Acesso em: 20 mar. 2024.

SANTOS, Sergio Pereira dos. Entre esconderijo do privilégio e a blindagem racial de brancos e negros. **Revista Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 27, n. 1, e27057, dez. 2022.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Pesquisadora explica conceito de branquitude como privilégio estrutural**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2019. Disponível em:
<https://agencia.fiocruz.br/pesquisadora-explica-conceito-de-branquitude-como-privilegio-estrutural>. Acesso em: 20 mar.2024.

SCHUCMAN, Lia Vainer Schucman. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo**: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo. São Paulo: Annablume, 2012.

SILVA, Tabata Alves. **Lei 10.639/03 na prática (livro eletrônico)**: experiências de seis municípios no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. São Paulo: Instituto Alana, 2023.

SILVA, Divino José da; LIBÓRIO, Renata M. C. (Orgs.). **Valores, preconceito e práticas e educativas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

SILVA, Petronilha Beatriz. G. A escola e o desafio das relações étnico-raciais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 118, p. 97-119, mar. 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade**: uma introdução as teorias de currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Ana Celia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. *In*: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 1989.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. **A entrevista na pesquisa em Educação**: uma arena de significados. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 118-142.

SOUZA, Edílson Fernandes; REIS, Maria da Conceição; MENEZES, Vilde. Política de educação das relações étnico-raciais: Especificidades e caminhos da legislação brasileira. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 21, n. esp., p. 08-30, jan./jun.2013

SOUZA, Lóren. **A educação das relações étnico-raciais está sendo aplicada?** 2023. Disponível em: <https://www.politize.com.br/educacao-das-relacoes-etnico-raciais/>. Acesso em: 24 abr. 2025.

UBERTI Hermes Gilbert. A Lei 10.639/03, possíveis diálogos, **Revista Eletrônica História em Reflexão**, Dourados, v. 6, n. 12, p. 1-15, jul./dez. 2012.

WARE, Von. **Branquidade**: identidade branca e multiculturalismo. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n. 14/2011, aprovado em 7 de dezembro de 2011** – Diretrizes para o atendimento de educação escolar de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância. Brasília, DF.MEC, 2011.

ANEXO

ANEXO A - Proposta de Intervenção

PALESTRA: DESCOLONIZAR O CONHECIMENTO E PROMOVER A EQUIDADE RACIAL

INTRODUÇÃO

Elaboramos uma proposta de intervenção, conforme requerido pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, Mestrado Profissional em Educação (PROFEDUC), da UEMS, sob título “Palestra – Descolonizar o conhecimento e promover a equidade racial”, com o propósito de auxiliar professores/as e gestores/as da escola a construir e trabalhar efetivamente em sala de aula um currículo mais justo e inclusivo, que valorize a diversidade cultural e racial. Ademais, há a contribuição de compreender e ampliar o conhecimento sobre essa temática no currículo escolar. Tal proposta foi desenvolvida a partir das reflexões alcançadas com a pesquisa intitulada “A aliagem curricular: a identidade branca no currículo da Escola Municipal Elízio Ramirez Vieira, em Campo Grande/MS”.

Sabemos que a educação é fundamental na construção de sociedades mais justas e igualitárias, no entanto, o currículo escolar tradicional, frequentemente, reflete uma perspectiva eurocêntrica, inviabilizando contribuições de diferentes grupos étnico-raciais. Por isso, é essencial que se construa uma educação mais inclusiva. Para tanto, é necessário descolonizar o conhecimento e promover a equidade racial nas escolas.

Descolonizar o conhecimento se refere ao processo de questionar e transformar a hegemonia do saber eurocêntrico, reconhecendo e valorizando outras epistemologias e narrativas históricas. Esse movimento implica uma reavaliação crítica do que é ensinado e de como as diversas contribuições culturais e científicas são apresentadas aos alunos/as.

Observa-se um crescente movimento de questionamento às estruturas de poder e saber que historicamente moldam os currículos escolares, os quais, ao longo do tempo, têm promovido o silenciamento de sujeitos, suas culturas e saberes. Tais relações de poder, ainda profundamente enraizadas nas práticas curriculares, sustentam um modelo pedagógico uniformizador, monocultural e excludente. Conforme argumenta Gomes (2012), no lugar de reconhecer e integrar os conhecimentos oriundos da diversidade sociocultural dos sujeitos, o currículo tende a invisibilizá-los, silenciá-los e sufocá-los, contribuindo para a negação identitária de grupos historicamente minorizados. Nesse contexto, a identidade branca se

configura como uma prática de poder que se expressa tanto nas vivências pedagógicas quanto nas diretrizes curriculares, o que evidencia a necessidade de transformações estruturais. A branquitude, entendida como posição de privilégio racial normatizadora, representa, assim, um entrave à construção de um ambiente educacional comprometido com a equidade e com a justiça social. Dessa forma, entendemos que para construir um currículo mais inclusivo, é fundamental adotar estratégias pedagógicas que contemplem a diversidade e promovam a equidade racial, revisando o currículo, incorporando perspectivas e materiais didáticos inclusivos, entre outros recursos que reflitam a pluralidade cultural da sociedade, além de capacitar professores para reconhecer e combater o racismo estrutural na educação, por debates, projetos e atividades que valorizem as culturas e histórias.

Dessa forma, descolonizar o conhecimento e promover a equidade racial são desafios para uma educação mais democrática. Assim, ao pensar os currículos, adotar práticas pedagógicas inclusivas e reconhecer a diversidade como um valor essencial, professores/as podem transformar as suas salas de aula em espaços de aprendizado mais justos e representativos. Construir um currículo antirracista é um passo fundamental para formar cidadãos críticos e conscientes do seu papel na sociedade.

Partindo dessa concepção, pensamos na palestra para professores/as, gestores/as e funcionários/as da Escola Municipal Elízio Ramirez Vieira, de Campo Grande/MS, como proposta de intervenção, principalmente, porque as relações raciais na escola abrangem as interações, percepções e representações que se estabelecem entre alunos/as, professores/as e funcionários/as, bem como as políticas e práticas institucionais, que perpetuam ou desafiam as hierarquias raciais.

JUSTIFICATIVA

Propomos um momento de reflexão pela palestra, principalmente por concordar com Munanga, que os estudos sobre as relações raciais “muito falaram do negro e dos problemas que lhes foram criados no universo racial brasileiro, mas deixaram de falar de brancos numa sociedade onde a Branquitude poderia também fazer parte do processo de transformação social” (Munanga, 2017, 15). Essa invisibilidade do branco nos estudos sobre as relações raciais me trouxe reflexões como profissional da Educação, que justificou e me motivou o desenvolvimento da pesquisa e culminou nesse produto. Ademais, há o fato de ser um dos grandes desafios contemporâneos, a necessidade de uma educação mais inclusiva e representativa.

Sabemos que o modelo tradicional de ensino, frequentemente, perpetua desigualdades, ao priorizar uma perspectiva eurocêntrica e excluir contribuições de diferentes povos e culturas. Essa invisibilização impacta diretamente na construção da identidade dos/as alunos/as, reforçando estereótipos e limitando a diversidade de referências acadêmicas e culturais.

Diante desse cenário, será realizada uma palestra como proposta inicial de intervenção, entre outras necessárias que poderão surgir, mas que se faz essencial para auxiliar professores/as e gestores/as da escola na implementação de práticas pedagógicas antirracistas e na reformulação curricular, garantindo uma formação mais democrática e equitativa para todos/as os/as estudantes. Acreditamos que, ao descolonizar o conhecimento e promover a equidade racial, contribuímos para a construção de uma sociedade mais justa e plural.

OBJETIVOS

O objetivo geral deste estudo é desenvolver e realizar uma palestra formativa voltada a professores/as, gestores/as e demais profissionais da educação, com o objetivo de fomentar a descolonização do conhecimento e a promoção da equidade racial no ambiente escolar, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, críticas e comprometidas com a justiça social.

Os objetivos específicos são:

- a) explorar e problematizar as impressões e as necessidades em torno da questão das relações étnico-raciais, racismo, discriminação e da branquitude;
- b) promover a reflexão sobre o papel da educação na construção de uma sociedade mais justa e igualitária;
- c) estimular a busca por práticas pedagógicas mais inclusivas e equitativas;
- d) incentivar a produção de pesquisas e projetos que contribuam para a descolonização do currículo.

METODOLOGIA

Apresentamos para a escola, a pesquisa que desenvolvemos e os objetivos da proposta de intervenção – Palestra: Descolonizar o conhecimento e promover a equidade racial, na Escola Municipal Elízio Ramirez Vieira –, que teve como público-alvo professores/as do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II, coordenadores/as pedagógicos, gestor/a escolar e

funcionários/as da escola. Foram apresentados dados e pesquisas sobre o tema e, posteriormente:

- a) utilizados exemplos práticos e vivência para ilustrar os conceitos;
- b) foi promovido debates sobre experiências e desafios enfrentados no cotidiano escolar;
- c) proposta de atividades práticas para a construção de currículos mais justos e equitativos.

Além de esclarecido os objetivos da pesquisa, também foram apresentados os resultados da pesquisa que decorreram da análise de documentos e das entrevistas realizadas com alguns/algumas professores/as que atuam no Ensino Fundamental II. Os/as professores/as que prontamente responderam às questões da entrevista demonstraram grande interesse em participar também da palestra realizada. Elaboramos os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, para leitura e assinatura dos professores.

Foram compartilhadas experiências de três professores/as, que além de terem respondido a entrevista, contendo 21 questões norteadoras do tema, também participaram da palestra. Entre as questões direcionadas aos/as professores/as, destacamos se o currículo privilegia determinada cultura; se acredita que o currículo atual é pertinente à prática docente e se considera que existe uma relação de poder hierárquico no currículo.

A palestra foi realizada no dia 05 e 06 de março de 2025 durante a formação pedagógica, em que houve a participação de dez pessoas como público-alvo

DESENVOLVIMENTO

Iniciamos a palestra agradecendo presença de cada participante, expressando a satisfação de poder compartilhar o espaço da escola para reflexão e troca sobre um tema tão urgente e necessário. Esclarecemos que a nossa discussão gira em torno das relações étnico-raciais, do racismo, da discriminação e da branquitude, questionando as impressões e necessidades que emergem dessas questões no nosso cotidiano, ressaltando que vivemos em uma sociedade que carrega marcas históricas profundas de desigualdade e exclusão racial. O racismo não é um fenômeno do passado e ele se manifesta de maneiras sutis e brutais no presente. A discriminação racial permeia as instituições, os discursos, as oportunidades e as formas de interação social. É fundamental que possamos reconhecer essas dinâmicas e, mais do que isso, atuar para transformá-las.

Explanamos que um dos objetivos da palestra, é refletir sobre as percepções e necessidades que emergem quando falamos sobre relações étnico-raciais. Muitas vezes, as discussões sobre racismo ficam restritas às manifestações mais evidentes de preconceito, mas precisamos entender que ele também se expressa de maneira estrutural e institucional.

Destacamos a discussão sobre branquitude e que como conceito, a branquitude não se refere apenas às pessoas brancas, mas às vantagens históricas e sociais associadas a esse grupo. É necessário problematizar a naturalização desses privilégios e questionar o seu impacto na reprodução das desigualdades raciais.

Compartilhamos a ideia de que a educação é um dos principais instrumentos de transformação social. Ela pode ser tanto um mecanismo de reprodução das desigualdades quanto uma ferramenta poderosa para a sua superação. Como educadores/as, pesquisadores/as ou mesmo como indivíduos comprometidos com a justiça social, temos o dever de pensar em práticas pedagógicas mais inclusivas e equitativas.

Mencionamos que a implementação da Lei n. 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas, é um exemplo da tentativa de avançar nessa direção. No entanto, a sua efetividade ainda enfrenta desafios, seja pela resistência de alguns setores, seja pela falta de preparação dos profissionais da educação.

Esclarecemos o ponto essencial da palestra, ou seja, a necessidade de descolonizar o currículo escolar, e que a tradição educacional brasileira ainda está amplamente centrada em uma perspectiva eurocêntrica, que privilegia a história, a cultura e os valores de matrizes europeias em detrimento de outros saberes existentes na nossa sociedade.

Destacamos que para superar essa limitação, é imprescindível estimular pesquisas e projetos que valorizem epistemologias do Sul Global, que promovam a inclusão de autores negros no universo acadêmico e que fortaleçam perspectivas que rompam com a visão colonial do conhecimento.

Para encerrar a reflexão inicial, lançamos um debate com perguntas para discussão: como podemos, na prática, tornar a educação um espaço mais inclusivo e diverso? Que ações individuais e coletivas podemos adotar para combater o racismo dentro e fora da sala de aula? Finalmente, como podemos nos engajar na construção de um currículo verdadeiramente descolonizado?

O Professor Adalberto, com tempo de formação de oito anos, pós-graduado, que atua há sete anos como professor, além de ter respondido a entrevista, também participou da palestra comentando a sua experiência sobre o tema, ressaltando que em sala de aula foi abordado em disciplinas de História do Brasil, História oral, História e cultura afrobrasileira e indígena e

estudos étnico raciais. Considerando de grande importância essa abordagem, utiliza vídeos e outras fontes além do material didático. Ele acredita que o currículo ainda é engessado, mas com as novas discussões implementadas nas universidades, tem ocorrido melhoria na formação dos professores e na discussão dos conteúdos que formam a base curricular. Entretanto, ele mencionou que nunca participou de formação continuada voltada para a temática das relações étnico-raciais, branquitude ou descolonização do currículo.

Estevão, outro professor participante da Palestra e respondente da entrevista tem formação de mestrado e atua apenas há um ano como professor. Ele relatou que trabalha temas importantes em sala de aula e propôs uma experiência bem reflexiva a respeito. Ele considera essa ação interventiva proporcionada na escola como uma ampliação da visão de sociedade e faz refletir sobre a nossa origem. Porém, ele nunca tinha ouvido o termo “branquitude”. O professor acredita que a esse respeito o currículo necessita de ajustes. O docente não soube responder se o currículo privilegia determinada cultura. Estevão desconhece a Lei n. 10.639/2003. Por isso, entende que é um tema que deve ser melhor trabalhado na escola.

O professor Rômulo, com mestrado, atua há 18 anos como professor de Educação Física. Ele compartilhou a sua experiência de que na graduação teve abordagens bem superficiais a respeito das relações étnico-raciais, mas como professor a experiência a respeito foi bastante positiva sobre as questões raciais, racismo e preconceito e acredita que estão implícitos e explícitos na sociedade. Ele mencionou que o conteúdo a respeito das relações étnico-raciais está expresso no currículo escolar. Nas suas aulas, trabalha com o conteúdo de jogos e danças de matriz indígena e africana. Sobre o currículo atual, Rômulo relata que, atualmente, ainda podemos observar expressivas fragilidades no currículo quanto a intolerância racial e desigualdade social e que as vezes existe a lei, mas somente na teoria. Acrescenta o professor que o currículo é estruturado na perspectiva de privilégio da branquitude.

No debate sobre os discursos que atravessam os/as professores/as sobre o currículo escolar e as práticas pedagógicas, no que se refere à identidade branca e as implicações nas relações raciais na escola, em que foi compartilhada experiências de professores, percebemos um despreparo de professores para lidar com a temática em sala, na mesma linha de pensamento de Munanga (2005), de que existe um despreparo dos professores/as e, por essa razão, não sabem e nem conseguem lidar com a situação de discriminação no espaço educacional e na sala de aula. Os/As professores/as, devido a formação que recebem, nem sempre consideram a sala de aula como um lugar/momento pedagógico privilegiado para discutir sobre a diversidade e a conscientização dos/as alunos/as, de que a diversidade não é questão de superioridade e nem inferioridade entre os grupos.

Embora dentre os professores participantes tenha uma minoria que se utiliza de outros materiais didáticos em sala, a maioria ainda se limita aos livros didáticos. Na afirmação de Munanga (2005, p. 24) “o livro didático ainda é, atualmente, um dos materiais pedagógicos mais utilizados pelos professores, principalmente nas escolas públicas, e se constitui na única fonte de leitura para os alunos oriundos das classes populares. Na realidade, esse é o único recurso que supre as dificuldades pedagógicas e, nesses materiais, a figura do negro é marcada por estereótipos e caricatura, que inferiorizam e excluem.

Após o debate promovido na palestra, apresentamos alguns conceitos para serem compartilhados e materiais complementares para serem explorados:

Figura 1 – Alguns títulos e autores relevantes



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Retomando a Palestra, destacamos que reconhecemos que o âmbito escolar tem vivenciado avanços, mas também indagações e limites no que se refere aos processos educacionais e curriculares. As instituições educacionais e os seus profissionais estão sendo desafiados diante da diversidade presente na escola e das reivindicações para a superação das desigualdades raciais. Isso tem repercutido na prática pedagógica e tem produzido reflexões

sobre a necessidade de um olhar mais atento para os desafios no campo educativo voltados para as relações étnico-raciais e para as diferenças que caracterizam os diversos grupos humanos. Essas discussões têm colocado em pauta as relações de poder e a escala de valores pautados em critérios raciais e na forma de ser e estar na sociedade.

Mencionamos que Fanon (1952), na obra “Pele negra, máscaras brancas”, fala da branquitude como ideologia do branqueamento construída a partir do medo branco sobre o negro, em um discurso que leva o negro à responsabilidade sobre suas próprias questões. Na compreensão de Fanon (2008, p. 66), “[...] o negro, no seu comportamento assemelha-se a um tipo neurótico obsessional, ou, em outras palavras, ele se coloca em plena neurose situacional”.

Na palestra, ao nos referirmos aos livros didáticos, demos ênfase na história da África e dos povos indígenas, como abordada superficialmente ou de forma estereotipada nesses materiais, sendo a escravização de africanos tratada apenas como um evento histórico e não como um sistema econômico e social, cujos efeitos persistem até hoje.

Outro exemplo mencionado, é de que a maioria dos autores estudados são brancos, como Machado de Assis (frequentemente embranquecido), José de Alencar e Eça de Queirós, sem inclusão significativa de escritores negros e indígenas. As produções africanas e afro-brasileiras ficam restritas a nichos específicos, como literatura infantil ou apenas no Ensino Médio.

Na Filosofia e Sociologia, o currículo tradicional enfatiza pensadores europeus como Platão, Descartes, Kant e Marx, sem abordar filósofos africanos, como Anton Wilhelm Amo ou pensadores afro-brasileiros como Lélia Gonzalez e Abdias do Nascimento. Nas Ciências e Matemática, o currículo ignora descobertas científicas e matemáticas feitas por civilizações africanas, asiáticas e indígenas. Um exemplo dado foi a matemática egípcia e as contribuições dos povos indígenas na astronomia, que, raramente, são ensinadas.

Sobre livros da literatura, exemplificamos apontando a inclusão de obras que professores podem utilizar acrescentados ao material didático, como Conceição Evaristo, Carolina Maria de Jesus, Itamar Vieira Junior, entre outras obras literárias. Esclarecemos que a substituição de um currículo branco por um currículo mais inclusivo passa pela ampliação das referências culturais e intelectuais dentro do ensino. Assim, os professores podem começar revendo os materiais usados e trazendo debates mais diversos, tornando a escola um espaço de verdadeira representatividade.

Para explorar e problematizar as impressões e necessidades em torno da questão das relações étnico-raciais, racismo, discriminação e branquitude foi sugerido aos participantes o uso nas aulas de recursos visuais, tais como slides com imagens e gráficos, vídeos de depoimentos e documentários, além do uso de materiais didáticos que exemplifiquem o

currículo branco e propostas alternativas, para, dessa forma, promover a reflexão sobre o papel da educação na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Figura 2 – Análise do quadro “A Redenção de Cam” (1895)



Fonte: Spitzner (2024)

A imagem ampliou as discussões, pois exploramos e problematizamos o quadro de Modesto Brocos (1895, “A Redenção de Cam”) e entendemos que essa é uma representação visual da ideologia racista do branqueamento, amplamente difundida no Brasil no final do século XIX e início do século XX. A pintura mostra uma família negra em um processo de “clareamento” ao longo das gerações: uma avó de pele escura observa com as mãos para o céu um neto de pele mais clara, enquanto a mãe mestiça e o pai branco seguram a criança.

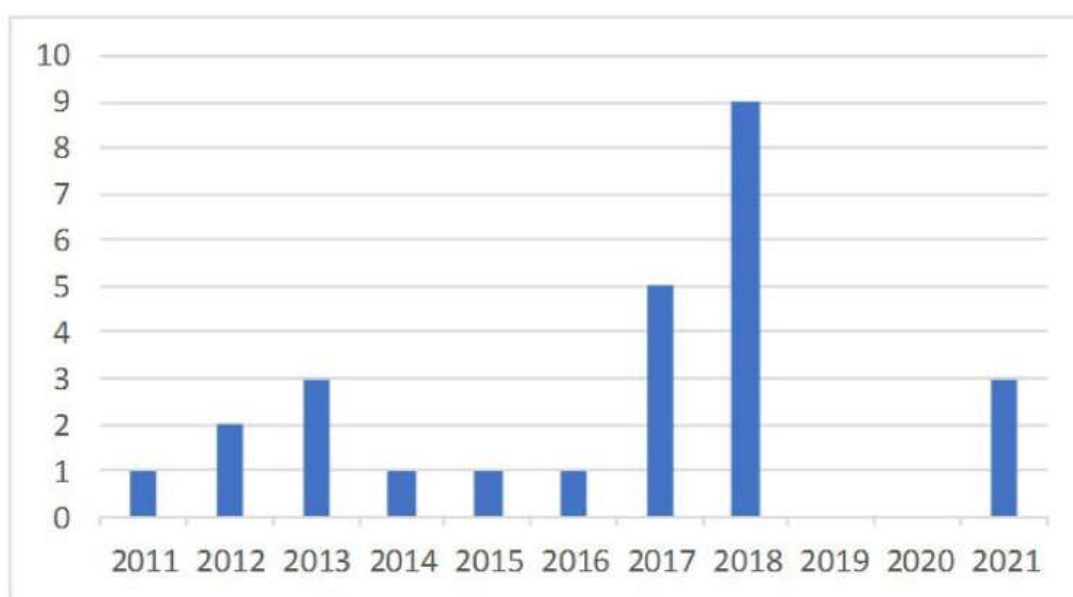
Analisamos a imagem a partir das perspectivas de branquitude e negritude, ela pode ser interpretada como uma celebração da ideia de que o embranquecimento seria um “avanço” racial, um conceito que sustentava políticas eugenistas e a marginalização da população negra no Brasil pós-abolição. A figura da avó negra, com um gesto de agradecimento, reforça a narrativa de que a “ascensão” social e racial estaria atrelada ao apagamento da negritude e à aproximação dos padrões eurocêtricos.

A branquitude, nesse contexto, aparece como o ideal de progresso, pureza e civilização, enquanto a negritude é retratada como algo a ser superado. Esse discurso sustentava políticas de imigração europeia incentivadas pelo Estado para “melhorar” a população brasileira. Desse modo, “A Redenção de Cam” reflete o pensamento racista da época e ilustra como a arte foi

utilizada para legitimar e naturalizar essas ideologias. Hoje, a pintura é frequentemente analisada criticamente como um exemplo do racismo estrutural na história do Brasil.

Na ocasião da palestra, foi apresentado o Gráfico 1, a respeito das produções ocorridas desde 2011, que demonstra que o ano de 2018 foi o que mais apresentou publicações sobre as relações étnico-raciais e as suas produções na área da Educação:

Gráfico 1 – Produções que ocorreram entre 2011 e 2021

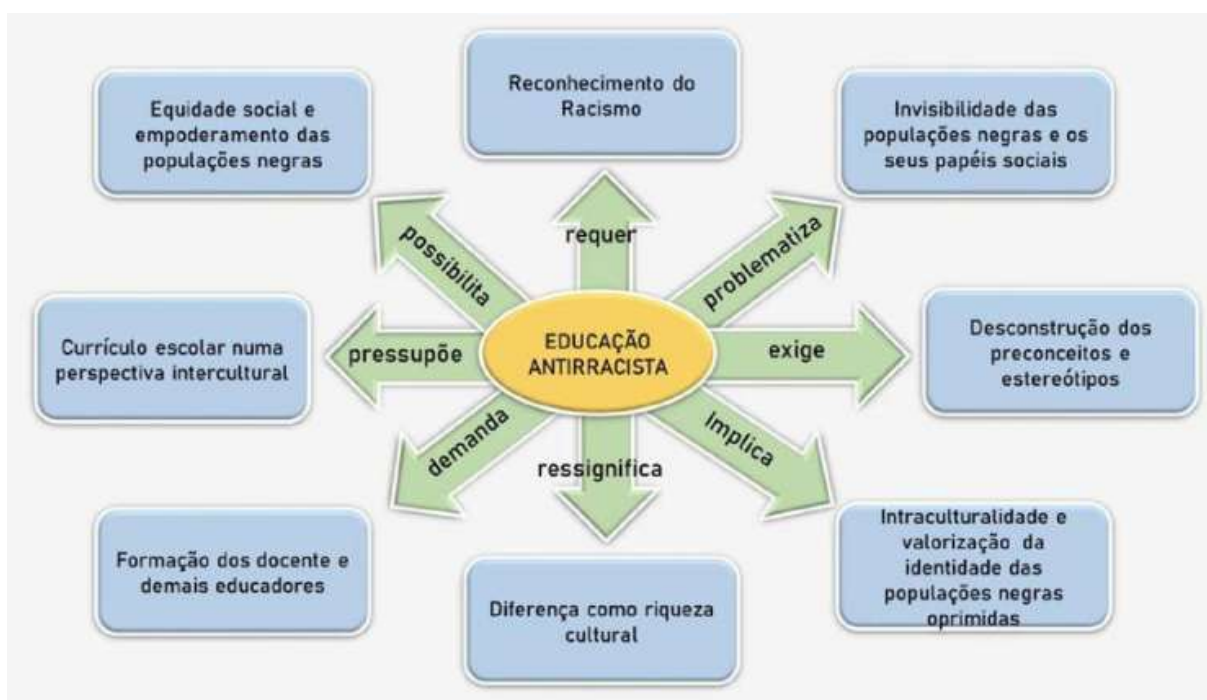


Fonte: Silva e Ustra (2022)

Observamos que embora tenha havido movimento oscilatório nos anos de 2011 e 2012, é notável o aumento nas produções de materiais sobre o tema em 2017 e 2018, em que o nível de produção subiu alcançando os seus maiores picos, após a promulgação da Lei n. 10.639/2003, com uma quantidade significativa.

Apresentamos aos participantes algumas ações para implementação de uma educação antirracista, representada na Figura 3:

Figura 3 – Ações para implementação de uma educação antirracista



Fonte: Uchôa, Chaves e Pereira (2021)

Entendemos, conforme mencionado por Uchôa, Chaves e Pereira (2021, p. 5), que a “Educação Antirracista supõe um conjunto de ações interligadas e articuladas para a sua implementação. Ela requer o reconhecimento do racismo, desvelando o mito da democracia racial”, que existe no nosso país, além de problematizar a invisibilidade do negro e os seus papéis sociais. Desse modo, a Educação Antirracista exige a desconstrução dos preconceitos e dos estereótipos.

DESCOLONIZAR O CONHECIMENTO E PROMOVER A EQUIDADE RACIAL

Falar de equidade racial se remete à ideia de acesso dos negros às oportunidades que lhes foram negadas durante séculos e ao pensá-la como uma política afirmativa, temos que realizar ações para que se torne uma prática. É preciso promover a equidade racial no ambiente escolar, dada a necessidade de uma educação antirracista e decolonial.

Um caminho para pôr isso em prática é pela educação, visto que o conhecimento que ainda é transmitido nas escolas, pauta-se no universo hegemônico, eurocêntrico e universalizante que os europeus nos impuseram, uma educação que posso intitular como colonizada. Desse modo, é essencial que as instituições de ensino adotem políticas e práticas

que enfrentem o racismo estrutural, promovendo a igualdade de oportunidades e o respeito às identidades culturais de todos os estudantes. A implementação de uma pedagogia decolonial e intercultural pode contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e equânime, na qual as diferenças sejam reconhecidas e valorizadas como parte integrante da formação.

Descolonizar o conhecimento e promover a equidade racial na educação são passos fundamentais para combater o racismo e construir uma educação verdadeiramente inclusiva e democrática. Isso exige o compromisso de educadores, gestores e formuladores de políticas públicas na implementação de práticas pedagógicas e curriculares, que reflitam a diversidade e a riqueza cultural da sociedade brasileira (Santos; Santana; Santana, 2020). Os autores destacam a importância de descolonizar o currículo, incorporando a história e a cultura afro-brasileira e africana, conforme estabelecido pela Lei n. 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino desses conteúdos nas escolas brasileiras.

Consideramos que os objetivos propostos para a palestra foram alcançados, pois entendemos como Santos, Santana e Santana (2020), que a descolonização do conhecimento implica reconhecer e valorizar os saberes e as experiências dos povos historicamente marginalizados, rompendo com a visão eurocêntrica predominante na educação. Nesse contexto, o papel do professor é fundamental, pois cabe a ele implementar práticas pedagógicas que promovam a inclusão e o respeito às diversidades étnico-raciais. Isso requer uma formação docente que aborde criticamente as questões raciais e capacite os educadores a lidarem com o racismo e a discriminação no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

FANON, Frantz Omar. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

MUNANGA, Kabengele (org.) **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: MEC/SECAD, 2005. Disponível em: <https://bit.ly/2v374Ty>. Acesso em: 26 mar.2024

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 32-83

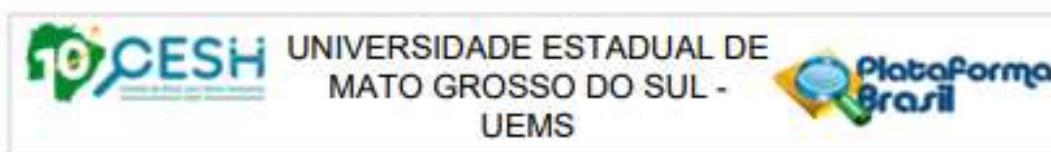
SANTOS, Viviane Carla Bandeira; SANTANA, Wagner Santos de; SANTANA, Denise Maria Souza. Por uma educação decolonial: a promoção da equidade racial na educação básica. *In*: XIV Colóquio Internacional “Educação e contemporaneidade, 14., 2020, Aracaju. **Anais...** Aracaju: Editora da UFS, 2020. Disponível em: <https://www.coloquioeducon.com/>. Acesso em: 24 fev. 2025.

SILVA, Brunna Alves; USTRA, Sandro Rogério Vargas. Relações étnico-raciais e suas produções na área da Educação: uma análise na plataforma SciELO. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 17, p. 1-19, ago. 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-43092022000100451. Acesso em: 24 fev. 2025.

SPITZNER, Marcelo. **Letramento racial e educação antirracista**. 2024. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/slideshow/letramento-racial-e-educao-antirracistapptx/266994611>. Acesso em: 24 fev. 2025.

UCHÔA, Márcia Maria Rodrigues; CHAVES, Carlos Alberto Paraguassú; PEREIRA, Carlos Eugênio. Os currículos na compreensão da educação como direito humano: dignidade e cidadania na reflexão ação curricular. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. esp., p. 61-72, fev. 2023.

ANEXO B - Autorização - Plataforma Brasil



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A ALIAGEM CURRICULAR: A IDENTIDADE BRANCA NO CURRÍCULO DE UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE/MS

Pesquisador: Izabel Cristina Santana

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 84190424.2.0000.8030

Instituição Proponente: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.497.549

Apresentação do Projeto:

A pesquisa está vinculada a Linha de Pesquisa Formação de Professores, Culturas e Diversidade, do Programa de Pós-Graduação e Mestrado Profissional em Educação (PROFEDUC) e tem como objetivo geral analisar a identidade branca no currículo e as implicações nas relações raciais no Ensino Fundamental II da Escola Municipal Elízio Ramirez Vieira escola pública localizada no Município de Campo Grande/MS. A pesquisa é de natureza qualitativa e recorre a obras vinculadas ao estudo sobre as relações étnico-raciais, de identidade e estudos decoloniais. Para a produção de informações recorreremos à análise documental para verificar como a identidade branca aparece nos documentos que orientam o currículo, e a entrevistas semiestruturadas com professores/as que atuam no Ensino Fundamental II da escola. Serão realizadas entrevistas semiestruturadas com professores/as que atuam no Ensino Fundamental II. Ao todo serão 07 professores/as da escola e, como critério para a escolha dos entrevistados/as, definimos que eles/elas precisam estar atuando no Ensino Fundamental II, e representar as diversas áreas de conhecimento desta etapa escolar.

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos primários e secundários foram atendidos no projeto Detalhado / Brochura Investigador e no arquivo Informações Básicas/Projeto (Norma Operacional CNS nº 001 de 2013, item 3.4.1.4);

Endereço: Rodovia Dourados/Itahum, Km 12, Cidade Universitária, Caixa postal 351 Bloco A, sala 11, piso superior
Bairro: Cidade Universitária de Dourados - MS **CEP:** 79.804-970
UF: MS **Município:** DOURADOS
Telefone: (67)3902-2699 **Fax:** (67)3902-2364 **E-mail:** cesh@uems.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MATO GROSSO DO SUL -
UEMS



Continuação do Parecer: 7.497.549

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os „Riscos“ foram apresentados conforme Norma Operacional CNS nº 001 2013, item 3.4.1.12 e inseridos no projeto Detalhado / Brochura Investigador e no arquivo Informações Básicas/Projeto.

Os „Benefícios“ estão apresentados conforme Resolução CNS nº 466 de 2012, item II.22, no projeto Detalhado / Brochura Investigador e no arquivo Informações Básicas/Projeto.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Vide campo Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Para o TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) apresentou cabeçalho solicitando o preenchimento de informações pessoais do participante (Consenso da Conep); quanto aos procedimentos utilizados na pesquisa, a/o pesquisador detalhou os métodos a serem utilizados (Resolução CNS nº 466 de 2012, item IV.3.b); informou sobre os riscos acerca da pesquisa (Resolução CNS nº 466 de 2012, item IV.3.b); apresentou as providências e cautelas para evitar e/ou reduzir danos decorrentes da pesquisa (Resolução CNS nº 466 de 2012, item IV.3.b); Informou quais serão as formas de acompanhamento e assistência a que terão direito os participantes da pesquisa (Resolução CNS nº 466 de 2012, item IV.3.c). Informou se caso a entrevistado se retirasse do estudo, não teria implicações para o mesmo (Resolução CNS nº 466 de 2012, itens III.1.a e IV.3.d)

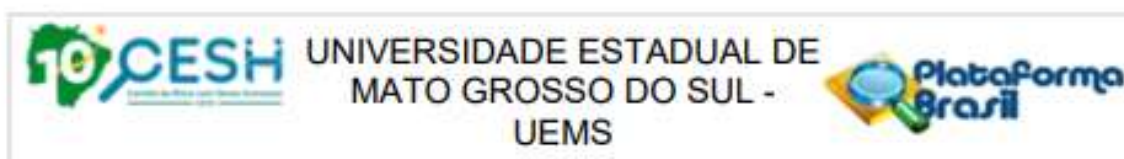
A pesquisadora apresentou o cabeçalho e em formato de convite (Resolução CNS nº 466 de 2012, itens II.23 e Resolução CNS nº 466 de 2012, item IV). Informou que o TCLE será elaborado em duas VIAS, que deverão ser assinadas ao final pelo participante da pesquisa, ou por seu representante legal, assim como pelo pesquisador responsável, ou pela(s) pessoa(s) por ele delegada(s), Resolução CNS nº 466 de 2012, item IV.5. Informou sobre a manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa durante todas as fases da pesquisa, conforme Resolução CNS nº 466 de 2012, item IV.3.e.

Recomendações:

Vide campo Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Endereço: : Rodovia Dourados/Itahum, Km 12, Cidade Universitária, Caixa postal 351 Bloca A, sala 11, piso superior
Bairro: Cidade Universitária de Dourados - MS **CEP:** 79.804-970
UF: MS **Município:** DOURADOS
Telefone: (67)3902-2699 **Fax:** (67)3902-2364 **E-mail:** oesh@uems.br



Continuação do Parecer: 7.497.549

Não há pendências

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o CESH/UEMS, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS no 510 de 2016, na Resolução CNS no 466 de 2012 e na Norma Operacional no 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela APROVAÇÃO em virtude do(a) pesquisador(a) ter atendido as recomendações do parecer anterior. Conforme orientações das resoluções vigentes que regem a ética em pesquisa com seres humanos:

* O pesquisador deve comunicar qualquer evento adverso ou alteração feita na pesquisa, imediatamente ao Sistema CEP/CONEP;

** O pesquisador deve apresentar relatório final ao Sistema CEP/CONEP, via notificação na Plataforma Brasil.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2295263.pdf	17/03/2025 16:55:00		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	17/03/2025 16:54:28	Izabel Cristina Santana	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	17/03/2025 16:51:00	Izabel Cristina Santana	Aceito
Outros	COLETADEDADOS.pdf	22/10/2024 17:20:21	Izabel Cristina Santana	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracao.pdf	22/10/2024 17:08:18	Izabel Cristina Santana	Aceito
Folha de Rosto	folha.pdf	12/09/2024 12:33:32	Izabel Cristina Santana	Aceito

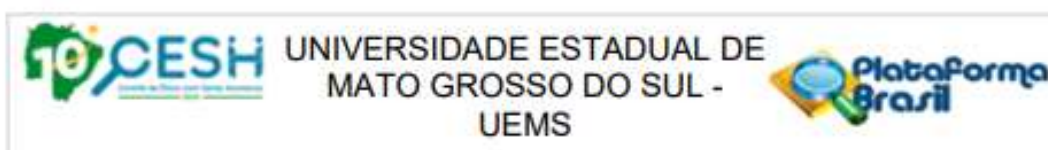
Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: : Rodovia Dourados/Itahum, Km 12, Cidade Universitária, Caixa postal 351 Bloco A, sala 11, piso superior
Bairro: Cidade Universitária de Dourados - MS **CEP:** 79.804-970
UF: MS **Município:** DOURADOS
Telefone: (67)3902-2699 **Fax:** (67)3902-2364 **E-mail:** cesh@uems.br



Continuação do Parecer: 7.497.549

DOURADOS, 09 de Abril de 2025

Assinado por:
ROSELI PEIXOTO GRUBERT
(Coordenador(a))

Endereço: : Rodovia Dourados/Itahum, Km 12, Cidade Universitária, Caixa postal 351 Bloco A, sala 11, piso superior
Bairro: Cidade Universitária de Dourados - MS **CEP:** 79.804-970
UF: MS **Município:** DOURADOS
Telefone: (67)3902-2699 **Fax:** (67)3902-2364 **E-mail:** cesh@uems.br