



COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE ENSINO
CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA

ANA JÚLIA SILVA PEREIRA

**REPRESENTATIVIDADE NEGRA NO MATERIAL DIDÁTICO DA
PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO: A AUSÊNCIA DE MULHERES NEGRAS
E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO DE HISTÓRIA**

Rio de Janeiro

2026

ANA JÚLIA SILVA PEREIRA

**REPRESENTATIVIDADE NEGRA NO MATERIAL DIDÁTICO DA
PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO: AUSÊNCIA DAS MULHERES NEGRAS
E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO DE HISTÓRIA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em História, ofertado pela Pró-Reitoria de Ensino do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em História.

Orientador(a): Me. Glaydson Gonçalves Matta.

Rio de Janeiro

2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Ficha catalográfica elaborada por Suria Braga Alves (CRB7 nº6490),
bibliotecária do Colégio Pedro II, Campus Realengo II.

P436r

Pereira, Ana Júlia Silva

Representatividade negra no material didático da Prefeitura do Rio de Janeiro: ausência das mulheres negras e suas implicações no ensino de história. / Ana Júlia Silva Pereira – Rio de Janeiro: [s.n.], 2026.
75p.

Orientador: Prof. Me. Glaydson Gonçalves Matta.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Colégio Pedro II, Curso de Licenciatura em História.

1. Livros didáticos - Avaliação – Brasil. 2. Livros didáticos - Influências tendenciosas. 3. Representatividade racial. I. Matta, Glaydson Gonçalves (Orientador). II. Colégio Pedro. III. Licenciatura em História. IV. Título.

CDD 371.320981

ANA JÚLIA SILVA PEREIRA

**REPRESENTATIVIDADE NEGRA NO MATERIAL DIDÁTICO DA
PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO: AUSÊNCIA DAS MULHERES NEGRAS
E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO DE HISTÓRIA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em História, ofertado pela Pró-Reitoria de Ensino do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em História.

Orientador(a): Me. Glaydson Gonçalves Matta

Aprovado em 13 de março de 2026.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Me. Glaydson Gonçalves Matta (Orientador)

Colégio Pedro II

Prof. Luciano de Moura Guimaraes (Avaliador)

Colégio Pedro II

Rio de Janeiro

2026

AGRADECIMENTOS

Dedico este trabalho a todas as alunas e alunos das escolas públicas da Prefeitura do Rio de Janeiro, em especial às meninas negras, que, assim como eu fui um dia, merecem ver suas histórias, lutas e conquistas reconhecidas, contadas e celebradas nos livros, nas salas de aula e em todos os espaços de saber. Que nunca deixem de se ver como protagonistas.

Agradecimento especial à minha mãe, Ana Célia, de certa forma, essa conclusão de curso também é dela, que sempre sonhou, chorou e sorriu junto comigo. Ela esteve presente em cada passo, me esperando todas as noites depois da faculdade, sendo colo e força nos dias difíceis. Ao meu pai, Paulo Roberto, pela confiança no meu potencial e por todas as vezes em que me olhou e disse que eu era capaz de conquistar tudo o que almejasse. À minha irmã, Livia, minha grande inspiração para ser cada vez mais forte e gigante, com o desejo sincero de que um dia seja e se sinta ainda maior do que eu.

Aos meus amigos, que mesmo diante de quatro anos desafiadores, com rotinas exaustivas de trabalho e estudo, estiveram sempre aqui. Foram eles que me fizeram rir, me acalmaram nos dias de prova, me ofereceram carona para não chegar tão atrasada, rezaram por mim e vibraram com cada pequena ou grande conquista. E, acima de tudo, agradeço a Deus e à minha Mãe do Céu, Nossa Senhora, que me sustentaram até aqui. Foram eles que me protegeram, não permitiram que eu me sentisse desamparada e me mostraram, com ternura e sabedoria, o melhor caminho a seguir.

“Tem sangue retinto pisado, atrás do herói emoldurado; Mulheres, tamoios, mulatos; eu quero um país que não está no retrato.”

(Tomaz Miranda, Ronie Oliveira, Márcio Bola, Mámá, Deivid Domênico e Danilo Firmino. “Histórias Para Ninar Gente Grande.” *G.R.E.S. Estação Primeira de Mangueira (RJ)*, 2019.

ANA JÚLIA SILVA PEREIRA

**REPRESENTATIVIDADE NEGRA NO MATERIAL DIDÁTICO DA
PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO: AUSÊNCIA DAS MULHERES NEGRAS
E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO DE HISTÓRIA**

RESUMO

Este trabalho analisa a representação das mulheres negras nos materiais didáticos utilizados pela Prefeitura do Rio de Janeiro na disciplina de História. A pesquisa evidencia a ausência ou representação superficial dessas figuras, destacando como essa invisibilidade reforça narrativas excludentes e perpetua desigualdades raciais. Por meio de análise documental dos materiais pedagógicos e revisão bibliográfica, identifica-se que, apesar de avanços pontuais, a educação ainda privilegia uma narrativa eurocêntrica, individualista, sexista e patriarcal ignorando a trajetória coletiva das mulheres negras. Os resultados revelam a necessidade de ampliar e aprofundar a inclusão dessas figuras no currículo, promovendo uma abordagem mais crítica e diversa, capaz de valorizar o protagonismo histórico das mulheres negras e promover a construção de uma identidade mais inclusiva. O estudo contribui para o debate sobre as práticas pedagógicas que podem favorecer uma educação antirracista e mais representativa.

Palavras-chave: Mulheres negras; Interseccionalidade; Ensino de História; Educação antirracista; Material didático;

ABSTRACT

This paper analyses the representation of black women in teaching materials used by the City of Rio de Janeiro in the history discipline. The research highlights the absence or superficial representation of these figures, highlighting how this invisibility reinforces exclusionary narratives and perpetuates racial inequalities. Through documentary analysis of teaching materials and a bibliographic review, it was identified that, despite specific advances, education still privileges a Eurocentric and individualistic narrative, ignoring the collective trajectory of black women. The results reveal the need to expand and deepen the inclusion of these figures in the curriculum, promoting a more critical and diverse approach, capable of valuing the historical protagonism of black women and promoting the construction of a more inclusive identity. The study contributes to the debate on pedagogical practices that can favour an anti-racist and more representative education.

Keywords: Black women; Intersectionality; History teaching; Anti-racist education; Teaching materials

RESUMEN

Este trabajo analiza la representación de las mujeres negras en los materiales de enseñanza utilizados por el Ayuntamiento de Río de Janeiro en la disciplina de historia. La investigación destaca la ausencia o representación superficial de estas figuras, destacando cómo esta invisibilidad refuerza las narrativas excluyentes y perpetúa las desigualdades raciales. A través del análisis documental de materiales pedagógicos y revisión bibliográfica, se identifica que, a pesar de avances específicos, la educación aún privilegia una narrativa eurocéntrica e individualista, ignorando la trayectoria colectiva de las mujeres negras. Los resultados revelan la necesidad de ampliar y profundizar la inclusión de estas figuras en el currículo, promoviendo un enfoque más crítico y diverso, capaz de valorar el protagonismo histórico de las mujeres negras y promover la construcción de una identidad más inclusiva. El estudio contribuye al debate sobre las prácticas pedagógicas que pueden favorecer una educación antirracista y más representativa.

Palabras claves: Mujeres negras; Interseccionalidad; Enseñanza de Historia; Educación antirracista; Material didáctico

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 EDUCAÇÃO RACISTA, SEXISTA E EUROCENTRADA NO BRASIL: RAÍZES HISTÓRICAS E PERMANÊNCIAS	15
2 ANÁLISE DOS MATERIAIS DIDÁTICOS DA PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO	28
2.1 A falsa neutralidade e o discurso da universalidade	39
2.2 A Lei nº 10.639/2003 e sua aplicação nos materiais da Rioeduca	42
2.3 A ausência da interseccionalidade como princípio pedagógico	44
2.4 As consequências pedagógicas do apagamento	46
2.5 Os avanços recentes e os limites da representação	49
2.6 A produção curricular como espaço de disputa	50
3 EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: DESAFIOS E CAMINHOS	53
3.1 O letramento racial crítico e a formação docente	56
3.2 O currículo como campo de disputa: branquitude, silenciamento e representação.....	58
3.3 Práticas pedagógicas decoloniais e projetos de resistência	61
3.4 A ideologia do branqueamento e a produção de ausências	64
3.5 Propostas para um currículo antirracista e decolonial	66
CONCLUSÃO	69
REFERÊNCIAS	71

INTRODUÇÃO

A educação é um espaço fundamental para a construção da identidade, especialmente para crianças e adolescentes em idade escolar. Nesse período formativo, os materiais didáticos utilizados nas escolas desempenham um papel vital na formação de referências, valores e percepções sobre a história, cultura e sociedade. No entanto, esses materiais ainda refletem uma narrativa que marginaliza e invisibiliza a contribuição de diversos grupos sociais, sobretudo das mulheres negras.

Essa ausência é evidente nos conteúdos de História, onde figuras femininas negras aparecem de forma limitada, frequentemente estereotipada ou associada a contextos negativos, quando presentes de alguma forma. Essa falta de uma representatividade positiva impacta diretamente a formação de crianças negras, que muitas vezes não se veem como parte essencial da construção histórica do país, afetando sua autoestima, identidade e senso de pertencimento.

Esta pesquisa tem como objeto de estudo as representações de mulheres negras nos materiais didáticos de História utilizados pela Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro, com ênfase nas apostilas destinadas ao 9º ano do Ensino Fundamental II, veiculadas pela plataforma *Rioeduca*, esse ano em específico foi escolhido devido ao fácil acesso de encontrar as coleções completas na internet. O recorte temporal abrange o período de 2020 a 2025, buscando compreender como as figuras femininas negras são construídas, marginalizadas ou omitidas nos conteúdos escolares.

A proposta consiste em refletir sobre os sentidos atribuídos a essas presenças (ou ausências), analisando as possíveis permanências de uma lógica eurocentrada e patriarcal, bem como os indícios de mudanças na direção de uma abordagem mais plural e antirracista. Essa discussão insere-se no campo da educação para as relações étnico-raciais, com base em uma perspectiva feminista negra e decolonial, pautada na valorização da diversidade como elemento estruturante da prática pedagógica.

A motivação para este estudo é, em grande parte, pessoal. Como mulher negra e ex-estudante de escola pública, vivi a ausência de representações que dialogassem com a minha realidade. Durante toda a minha trajetória escolar, fui constantemente confrontada com estereótipos ligados à figura da mulher negra, como a hipersexualização e a subalternização, sem jamais encontrar em sala de aula figuras que representassem minhas ancestrais como protagonistas. Raramente estudei sobre as conquistas e feitos das

mulheres negras na história, e quando isso ocorria, era de forma breve, secundária ou subordinada a figuras masculinas.

Essa vivência gerou em mim um questionamento profundo sobre o impacto da ausência de representações positivas de mulheres negras e da população negra em geral na formação das crianças negras, especialmente nas escolas públicas, que atendem, majoritariamente, estudantes de comunidades marginalizadas. A representatividade positiva, como defende a autora Lélia Gonzalez (1984), não se resume à mera presença de corpos negros nos materiais didáticos, mas à construção de narrativas que reconheçam essas pessoas como sujeitos históricos, intelectuais, protagonistas de suas próprias histórias e produtores de saberes.

A inexistência ou a presença estigmatizada de mulheres negras nos conteúdos escolares gera impactos diretos na constituição da identidade, na autoestima e na percepção de pertencimento dessas crianças, reproduzindo ciclos de apagamento, silenciamento e desvalorização. Nesse sentido, a escritora ressalta que o enfrentamento ao racismo passa pela produção de saberes próprios e pelo reconhecimento da humanidade e da competência da população negra, o que deve ser fomentado desde o espaço escolar. (GONZALEZ, 1988)

A produção científica dos negros desses países do nosso continente tem se caracterizado pelo avanço, autonomia, inovação, diversificação e credibilidade nacional e internacional; o que nos remete a um espírito de profunda determinação, dados os obstáculos impostos pelo racismo dominante. Mas, como já disse antes, é justamente a consciência objetiva desse racismo sem disfarces e o conhecimento direto de suas práticas cruéis que despertam esse empenho, no sentido de resgate e afirmação da humanidade e competência de todo um grupo étnico considerado 'inferior'. (GONZALEZ, 1988, p. 74)

Essa citação sintetiza o cerne da luta por uma educação antirracista: afirmar identidades negras e indígenas em sua inteireza, em oposição à lógica histórica de negação e branqueamento que moldou o currículo escolar brasileiro. A categoria de amefricanidade, formulada por Lélia Gonzalez (1988), propõe a valorização de um pertencimento ancestral que articula saberes, culturas e histórias silenciadas.

Quando a escola não incorpora esse pertencimento, perpetua uma educação que continua centrada em uma visão branca, ocidental e masculina do mundo. A ausência de figuras femininas negras nos conteúdos educacionais contribui, portanto, para a manutenção de um projeto pedagógico que legitima o racismo estrutural¹, o patriarcado e

¹ refere-se ao modo como as desigualdades raciais são produzidas e reproduzidas pelas estruturas sociais, políticas, econômicas e institucionais, independentemente de ações individuais, sendo resultado histórico

a exclusão social, negando às meninas negras a possibilidade de se reconhecerem como intelectuais, protagonistas e cidadãs plenas. Inserir representações positivas é mais do que uma questão de visibilidade; é uma estratégia política e pedagógica de ruptura com a colonialidade do saber² e de afirmação da dignidade dos sujeitos historicamente marginalizados.

A análise desenvolvida neste trabalho teve como base a leitura crítica e comparativa das apostilas de História referentes ao 9º ano, elaboradas pela Secretaria Municipal de Educação e publicadas na plataforma *Rioeduca*³ no intervalo de 2020 a 2025. A investigação concentrou-se em identificar como as mulheres negras são retratadas ou invisibilizadas nos materiais didáticos, observando a presença de representações positivas e negativas, o uso da linguagem, as imagens utilizadas, os personagens destacados e a maneira como são tratados temas como escravidão, abolição, cultura afro-brasileira e protagonismo negro no Brasil contemporâneo.

A partir desses elementos, buscou-se evidenciar tanto os avanços quanto as lacunas existentes, destacando as continuidades de práticas curriculares excludentes e os desafios para a construção de um ensino comprometido com a equidade racial e de gênero. Essa discussão torna-se ainda mais relevante diante da promulgação da Lei nº 14.986/2024,⁴ que altera a LDB para tornar obrigatória a inclusão, no currículo da educação básica, de abordagens fundamentadas nas experiências e perspectivas femininas.

A legislação também institui a *Semana de Valorização de Mulheres que Fizeram História*, reforçando a necessidade de que escolas reconheçam e evidenciem a participação das mulheres na construção da sociedade brasileira. Contudo, embora a promulgação da Lei nº 14.986/2024 represente um avanço ao reconhecer a necessidade de incorporar as experiências femininas no currículo da educação básica, sua formulação apresenta limites significativos que merecem problematização. A legislação opera a partir de uma concepção restrita e binária de gênero, ancorada em uma lógica cisheteronormativa que compreende “mulheres” de maneira homogênea,

do sistema escravocrata e do pós-abolição no Brasil, com impactos diretos no acesso a direitos, na produção de desigualdades e no apagamento da população negra, inclusive no campo educacional.

² A colonialidade do saber refere-se à persistência de hierarquias de conhecimento herdadas do período colonial, que privilegiam epistemologias eurocêntricas em detrimento de saberes indígenas, africanos e de comunidades marginalizadas, evidenciando a necessidade de descolonização do currículo e valorização de múltiplos saberes (SANTOS, 2007; QUIJANO, 2000).

³ <https://multi.rio/materialrioeduca/>

⁴ BRASIL. Lei nº 14.986, de 25 de setembro de 2024. Altera a LDB para incluir abordagens fundamentadas nas experiências e perspectivas femininas no currículo da educação básica e institui a Semana de Valorização de Mulheres que Fizeram História. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.986-de-25-de-setembro-de-2024-587377132>. Acessado em 25 outubro de 2025.

desconsiderando a pluralidade de existências, identidades e experiências que atravessam o ser mulher. Ao não tensionar a cisnormatividade e ao silenciar mulheres trans, travestis e outras dissidências de gênero, a lei acaba por reproduzir uma visão limitada de gênero, alinhada, em certa medida, a disputas políticas contemporâneas marcadas pelo avanço de pautas conservadoras e por resistências da direita à ampliação de debates sobre diversidade e direitos sexuais e de gênero no campo educacional. Dessa forma, ainda que avance no reconhecimento da presença feminina na história, a legislação permanece distante de uma perspectiva verdadeiramente interseccional e inclusiva, mantendo-se circunscrita a um entendimento binário de gênero que não dá conta da complexidade das experiências femininas, especialmente quando articuladas às dimensões de raça, classe e sexualidade. Nesse contexto, a análise das apostilas do *Rioeduca* permite identificar em que medida os materiais municipais dialogam — ou deixam de dialogar — com as diretrizes estabelecidas pela nova legislação, particularmente no que se refere à representação das mulheres negras e à superação de práticas curriculares historicamente excludentes.

O objetivo foi contribuir para o debate sobre a urgência de políticas educacionais que promovam o empoderamento das mulheres negras e o reconhecimento de seus saberes como parte fundamental da história nacional. Sendo assim, a relevância deste estudo reside em refletir sobre como a história é narrada na escola pública e seu impacto na formação dos alunos. Por meio da análise dos materiais didáticos selecionados, buscou-se evidenciar a importância de uma educação antirracista e inclusiva, conforme estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Resolução CNE/CP nº 1/2004⁵).

Essas diretrizes configuram uma normativa fundamental, ao determinarem que o currículo deve promover o reconhecimento, a valorização e a difusão da história, cultura e identidade dos povos africanos e afro-brasileiros, além de combater o racismo e qualquer forma de discriminação no ambiente escolar. De maneira articulada, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP nº 2/2015) reforçam, em suas proposições, que a

⁵ BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao1_2004.pdf. Acessado em 15 de outubro de 2025.

prática docente deve estar comprometida com os princípios da justiça social, da equidade, dos direitos humanos e da valorização da diversidade.

Dessa forma, promover uma educação antirracista e inclusiva não é apenas um posicionamento ético ou político, mas sim um compromisso legal e pedagógico, que busca romper com as estruturas de opressão racial e de gênero historicamente presentes na sociedade brasileira, contribuindo, assim, para a construção de uma sociedade mais plural, justa e democrática.

1 EDUCAÇÃO RACISTA, SEXISTA E EUROCENTRADA NO BRASIL: RAÍZES HISTÓRICAS E PERMANÊNCIAS

O processo de apagamento da população negra no Brasil transcende os muros da escola e se manifesta em múltiplos espaços da vida social, política e simbólica. Trata-se de um apagamento histórico, territorial, epistemológico e afetivo, que opera de forma contínua por meio da destruição da memória coletiva, da negação de pertencimentos e da invisibilização sistemática de sujeitos, experiências e narrativas negras. Um exemplo emblemático desse processo é o Cais do Valongo, localizado na zona portuária do Rio de Janeiro⁶, reconhecido como o principal porto de entrada de africanos escravizados nas Américas. Estima-se que cerca de 60% de todos os africanos escravizados trazidos para o Brasil tenham desembarcado no porto do Rio de Janeiro, o que corresponde a aproximadamente dois milhões de pessoas, sendo que, desse total, cerca de um milhão passou diretamente pelo Cais do Valongo entre os séculos XVI e meados do XIX. Esses dados evidenciam o papel central da cidade do Rio de Janeiro como a maior cidade escravista da história, cuja formação urbana, econômica e social esteve profundamente alicerçada na exploração da mão de obra africana. Ainda assim, por décadas, o Cais do Valongo permaneceu soterrado física e simbolicamente sob camadas de concreto, indiferença e negação institucional, revelando uma lógica de projeto nacional que se construiu sobre o esquecimento forçado e o silenciamento das populações negras e indígenas. O gesto de enterrar esse espaço de memória não foi apenas urbano, mas político e pedagógico, expressando a recusa histórica do Estado brasileiro em reconhecer a centralidade da população negra na construção da sociedade e da cidade, bem como a violência estrutural que sustenta esse apagamento.

“Eles combinaram de nos matar, e a gente combinamos de não morrer.” (EVARISTO, 2017, p. 99) A frase de Conceição Evaristo sintetiza a força da resistência ancestral diante da constante tentativa de apagar não apenas corpos, mas memórias, saberes, culturas e modos de existência. A autora nos convoca a compreender a memória como prática política, uma estratégia de sobrevivência para os grupos historicamente marginalizados, que insistem em existir e resistir, apesar das estruturas de opressão que os cercam. Nesse contexto, é preciso reconhecer que o apagamento atinge de forma sistemática não apenas mulheres negras, mas também as mulheres indígenas e outras

⁶ Endereço: Av. Barão de Tefé - Saúde, Rio de Janeiro - RJ, 20220-460

minorias racializadas, cujas vozes, cosmologias e histórias seguem sendo silenciadas nos currículos escolares, nas narrativas históricas e nas políticas públicas.

É nesse mesmo horizonte de silenciamentos que emergem as vozes dos povos originários, denunciando a negação persistente de suas existências e de seus direitos. Como afirma Eliane Potiguara:

O Brasil precisa assumir sua identidade indígena. A população brasileira precisa dizer 'Eu também sou indígena', porque o brasileiro tem um pezinho nas tradições. O Brasil assumindo, a sociedade assumindo, a gente vai diminuir muito as violações aos direitos dos povos indígenas. (POTIGUARA, 2024)

A fala da escritora e ativista reafirma que o epistemicídio não recai exclusivamente sobre os saberes afrodescendentes, mas também sobre os conhecimentos originários e suas guardiãs. Invisibilizadas por uma história oficial construída sob as bases do colonialismo, do patriarcado e do racismo, as mulheres indígenas têm seus legados sistematicamente excluídos dos espaços de poder, decisão e educação.

Da mesma forma, pessoas LGBTQIAPN+ — especialmente negras, indígenas e periféricas — seguem sendo estigmatizadas ou completamente apagadas das representações escolares, reforçando a urgência de práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem todas as formas de existência. Essa lógica de silenciamento, alicerçada no racismo, no patriarcado, na colonialidade e na cis heteronormatividade, perpassa os espaços urbanos, os meios de comunicação, as políticas de memória e, de forma central, as instituições educativas, que ainda hoje reproduzem narrativas excludentes e parciais sobre o passado e o presente do país.

A história da educação brasileira está atravessada por um processo histórico de exclusão, controle e apagamento sistemático de saberes, culturas e sujeitos não europeus. Desde o período colonial, a escola foi mobilizada como instrumento político e ideológico para a construção de um projeto de sociedade assentado na supremacia branca, no patriarcado e na negação das epistemologias produzidas por povos africanos, indígenas e por mulheres, especialmente as negras.

Esse projeto não apenas excluiu fisicamente esses sujeitos dos espaços formais de educação, mas também operou uma deslegitimação simbólica de seus conhecimentos e de suas formas de existência. Tal estrutura, mesmo após o fim do colonialismo formal, permaneceu ativa por meio daquilo que Aníbal Quijano (2005) conceituou como colonialidade do poder, do saber e do ser.

A colonialidade do saber implica a repressão sistemática de outros conhecimentos, outros modos de produzir conhecimento, de produzir sentidos, de produzir símbolos e imagens, de produzir expressões, e de produzir os próprios sentidos da existência social. (QUIJANO, 2005, p. 117).

A colonialidade do saber se manifesta na imposição de uma lógica epistêmica eurocentrada, que define como legítimo apenas o conhecimento produzido a partir da racionalidade ocidental, desqualificando outras formas de saber — como as tradições orais, os saberes ancestrais africanos e indígenas, as cosmologias ameríndias, as práticas populares e os conhecimentos de mulheres negras. A escola, como instituição estruturada por essa lógica, desempenha papel central na reprodução dessa hierarquia, ao naturalizar currículos, conteúdos e narrativas que invisibilizam a diversidade epistêmica brasileira.

A colonialidade do ser, por sua vez, desloca o debate para o plano das sensibilidades e da constituição da humanidade negada aos sujeitos racializados. Não se trata apenas da imposição de um modelo epistêmico europeu, mas de uma operação profunda que define quem é reconhecido como pleno e quem permanece associado à alteridade subalternizada. No ambiente escolar, essa lógica se revela na forma como certos corpos são antecipadamente interpretados: estudantes negros e indígenas são lidos a partir de expectativas de indisciplina, ausência de capacidade intelectual ou inadequação cultural.

Tais interpretações, incorporadas ao cotidiano pedagógico, estruturam práticas que reforçam desigualdades — desde o enquadramento disciplinar seletivo até a limitação das possibilidades de protagonismo e excelência. Nesse sentido, o espaço escolar deixa de atuar como território de emancipação e passa a funcionar como dispositivo que administra vidas de modo desigual, reiterando a hierarquia racial que sustenta o próprio projeto moderno-colonial.

Durante o período colonial, a educação formal esteve sob controle da Igreja Católica, que assumiu papel central na organização dos primeiros núcleos escolares. Os jesuítas, responsáveis pela instrução nos dois primeiros séculos da colonização, criaram escolas voltadas à catequese indígena, promovendo o apagamento de suas línguas, cosmologias e práticas educativas autônomas.

Daniel Munduruku (2017) destaca que esse processo não se tratava simplesmente de ensinar, mas de impor uma estratégia sistemática de dominação cultural. O conhecimento indígena — fundamentado na oralidade, na relação com a natureza e na coletividade — foi deslegitimado em favor de um modelo europeu de ensino baseado na escrita, na hierarquia e no dogma cristão.

Com a expansão da colonização e a intensificação da escravização de africanos, a situação se agravou para a população negra. Com pouco mais de 4,8 milhões de africanos foram trazidos à força para o Brasil entre os séculos XVI e XIX, constituindo a maior diáspora africana do mundo e uma base essencial da economia colonial (ALENCASTRO, 2000). No entanto, foram sistematicamente excluídos da educação formal, sendo considerados sujeitos sem alma, sem razão e, portanto, sem direito à formação intelectual. Essa lógica foi mantida mesmo após a abolição da escravidão, em 1888. A liberdade formal não foi acompanhada de políticas públicas de inclusão educacional. Pelo contrário, as elites políticas e intelectuais brasileiras elaboraram teorias e práticas pedagógicas que mantinham os negros afastados do saber letrado, confinando-os a um lugar de subalternidade.

No século XIX, a Reforma Couto Ferraz (1854), embora tenha formalizado a instrução pública primária, não previa uma educação igualitária. O acesso ao ensino permanecia restrito às classes dominantes, enquanto a população negra livre e recém-liberta era submetida a um modelo de ensino voltado para o trabalho manual, a disciplina moral e a obediência. Tratava-se de uma pedagogia da subalternização, na qual aprender significava aceitar o lugar social que lhes era imposto.

Nesse contexto, o ideário do branqueamento, vigente entre o final do século XIX e início do século XX, reforçava a concepção de que a presença negra representava um “problema” nacional a ser resolvido por meio da diluição racial através da miscigenação. Esse projeto foi sustentado por discursos pseudocientíficos que hierarquizavam as raças humanas, tendo autores como Nina Rodrigues como referência.

Como analisa Lilia Schwarcz, a educação, nesse cenário, cumpria papel fundamental na difusão dessa ideologia racista, reforçando os alicerces simbólicos do racismo brasileiro. Schwarcz explica que a mestiçagem foi apresentada como estratégia de embranquecimento da população, configurando-se como uma ‘solução pacífica’ que não previa a eliminação violenta da população negra, mas sua dissolução progressiva no corpo nacional, por meio de uma miscigenação orientada pela lógica eugênica da época. (SCHWARCZ, 1993, p. 172-173)

Esse elogio da mestiçagem ganhou força especialmente entre as décadas de 1930 e 1950, quando autores ligados ao Estado Novo e ao pensamento social brasileiro começaram a difundir a ideia de que a mistura racial produziria uma sociedade mais harmônica. Gilberto Freyre, em *Casa-Grande & Senzala* (1933) e *Sobrados e Mucambos* (1936), foi central para essa virada discursiva ao defender que a miscigenação seria o

fundamento da identidade nacional. Essa formulação foi posteriormente reapropriada pelo Estado brasileiro como prova de uma suposta “democracia racial”, conceito que, como mostram Florestan Fernandes (1978) e Abdias do Nascimento (1978), serviu para mascarar as desigualdades estruturais e impedir o reconhecimento do racismo como um problema social e político.

Esse projeto de embranquecimento e de disciplinamento racial não se limitava à exclusão do corpo negro dos espaços de poder, mas também moldava o conteúdo e a estrutura das instituições escolares. A educação passou a cumprir uma função ideológica central na consolidação dessa ordem racializada, não apenas pela exclusão física da maioria da população negra das salas de aula, mas também pela imposição de uma narrativa histórica seletiva, que reforçava hierarquias raciais e apagava os sujeitos subalternizados da história oficial. A escola tornou-se, assim, um dos principais instrumentos de reprodução da colonialidade do saber e da construção simbólica de uma nação branca, europeia e elitizada.

Paralelamente a esse processo, consolidaram-se, no final do século XIX e início do XX, as primeiras escolas públicas urbanas, frequentadas majoritariamente por crianças brancas pertencentes às elites e à nascente classe média. Essas instituições reproduziam e reforçavam uma cultura escolar profundamente eurocêntrica, patriarcal e elitista, alinhada aos interesses das classes dominantes.

O currículo era estruturado de modo a glorificar os feitos dos colonizadores portugueses, dos imperadores e das figuras consagradas como “heróis nacionais”, enquanto relegava ao silenciamento — ou à marginalização — as lutas e contribuições dos povos indígenas, das populações quilombolas e dos trabalhadores negros, tanto urbanos quanto rurais. Essa seleção intencional de memórias e sujeitos históricos contribuiu para a construção de uma identidade nacional branca, masculina e excludente, na qual os grupos racializados foram apagados ou estigmatizados.

Apesar dessa estrutura curricular que colocava a branquitude no centro da definição de nação, o Estado brasileiro passou a divulgar, especialmente ao longo do século XX, um discurso de convivência harmoniosa entre as raças. Essa retórica — posteriormente sistematizada sob o mito da “democracia racial” — apresentava o país como naturalmente miscigenado e livre de conflitos, sustentando a imagem de uma sociedade plural, pacífica e igualitária.

Entretanto, como demonstram pesquisas posteriores, essa narrativa funcionou sobretudo como um dispositivo de ocultamento das profundas desigualdades produzidas

pelo racismo estrutural, dificultando o reconhecimento social da violência racial e deslegitimando as denúncias da população negra. Na prática, as instituições escolares permaneceram como espaços de reprodução dessas hierarquias, evidenciando a distância entre a retórica oficial e a realidade vivida pelos grupos racializados.

A literatura escolar brasileira sempre esteve voltada para a valorização de autores europeus e intelectuais brancos, enquanto ocultava sistematicamente a produção intelectual negra e indígena. Esse processo de silenciamento opera como parte de uma lógica estrutural de dominação que retira a legitimidade dos saberes não brancos, negando sua validade como conhecimento legítimo.

Esse fenômeno é conceituado por Sueli Carneiro como epistemicídio, que não se restringe à exclusão simbólica, mas atua na destruição da capacidade intelectual e formativa dos sujeitos racializados por meio da negação do acesso à educação de qualidade, da inferiorização cognitiva e da deslegitimação da produção de saberes negros.

O epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação do acesso à educação, sobretudo à de qualidade; pela fabricação da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como produtor de conhecimento; e pelo rebaixamento das capacidades cognitivas decorrente da carência material e da destruição da autoestima provocada pelos processos discriminatórios que atravessam toda a experiência escolar. Por isso, o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado — ou a sequestra —, mutilando sua capacidade de aprender (CARNEIRO, 2005, p. 97).

Nesse ponto, Carneiro (2005) aproxima a discussão do conceito de necropolítica, formulado por Achille Mbembe, que se inspira nas reflexões de Michel Foucault sobre biopolítica⁷. Para Mbembe, o poder moderno não apenas administra a vida das populações, mas também decide, de forma seletiva, quem pode viver dignamente e quem pode ser exposto à morte, à marginalização ou à desumanização. Carneiro demonstra que, no contexto brasileiro, o racismo atua como uma tecnologia de gestão social que produz não apenas a morte física, mas também a morte intelectual e simbólica da população

⁷ O conceito de biopolítica, desenvolvido por Michel Foucault, refere-se às estratégias e mecanismos pelos quais o poder moderno regula a vida das populações, controlando aspectos como saúde, reprodução, mortalidade e comportamento social, de modo a otimizar e disciplinar a vida coletiva, transformando os corpos e a vida em objetos de administração política (FOUCAULT, 2008).

negra, consolidando um regime que controla quem pode viver, pensar, ocupar espaços e pertencer à comunidade política (CARNEIRO, 2005; MBEMBE, 2018).

A exclusão educacional, o banimento social e a perseguição aos corpos racializados operam como dispositivos centrais nesse arranjo biopolítico. Assim, a mulher negra — situada em um cruzamento de racismo, sexismo e desigualdade social — permanece historicamente na base da pirâmide educacional, afastada dos espaços de produção e validação do saber. Enquanto mulheres brancas das elites, ainda que sob limitações, tinham acesso à educação formal e às artes, as mulheres negras eram confinadas ao trabalho doméstico e aos papéis de cuidado, sem reconhecimento de sua intelectualidade, de seus saberes ancestrais e de sua agência política.

Maria Firmina dos Reis, natural de São Luís no Maranhão, primeira romancista negra do Brasil, rompeu com a lógica patriarcal e escravocrata ao publicar o romance *Úrsula* em 1859. Sua obra, fortemente crítica à escravidão e à opressão de gênero, foi ignorada por décadas pelos cânones literários brasileiros, que desconsideraram sua relevância histórica e estética. Esse apagamento revela o entrelaçamento entre racismo estrutural e sexismo no processo de seleção do que é considerado conhecimento válido e digno de memória. O que temos, portanto, é a constituição de uma espécie de universo ficcional no qual se forja uma certa identidade da mulher negra como símbolo da diferença, elemento estranho ao ambiente nacional, marcado por ausência, submissão e silêncio. (XAVIER, 2012, p. 78).

As críticas de pesquisadoras contemporâneas mostram que esse silenciamento não ocorreu de maneira espontânea. Trata-se de um projeto de exclusão epistêmica que, ao longo do século XX, determinou quais vozes seriam reconhecidas como produtoras de conhecimento e quais seriam relegadas à margem.

Em *Ciência de Mulheres Negras: um experimento de insubmissão*, Giovana Xavier demonstra que a ausência de mulheres negras nos cânones e nos currículos decorre de um processo permanente de seleção racializada do saber, no qual apenas determinados sujeitos — brancos, masculinos e pertencentes às elites — são legitimados como representantes da intelectualidade nacional (XAVIER, 2021, p. 65). Resgatar Maria Firmina dos Reis, portanto, não é apenas recuperar uma autora esquecida, mas desafiar a própria lógica histórica de produção e validação do conhecimento no Brasil.

No início do século XX, as reformas educacionais promovidas sob a influência do positivismo⁸ — como as de Benjamin Constant — aprofundaram o caráter disciplinador da escola pública. O ideal de educação era pautado na construção de uma moral cívica, cristã e produtivista, destinada a formar o “cidadão ideal”: branco, masculino, trabalhador e obediente às normas da ordem social e racial vigente.

Longe de inaugurar esse processo, tais reformas atualizaram formas de controle e normatização que já atravessavam a instituição escolar desde o período imperial, apenas reorganizando seus mecanismos conforme as demandas de modernização e de gestão da população. Mesmo, as inovações pedagógicas do movimento escolanovista⁹, que defendiam uma educação centrada no aluno, não romperam com o viés elitista e excludente do sistema educacional, comprometida com valores eurocêntricos e descolada da realidade plural e desigual da sociedade brasileira.

Essa lógica se reproduz até hoje na composição dos currículos escolares e na forma como determinados conteúdos são apresentados. A presença de sujeitos negros, indígenas e periféricos é escassa, e quando existem, costumam ser representados de forma estereotipada, descontextualizada ou secundária. Um exemplo marcante está na abordagem da história africana nos materiais didáticos. Com frequência, a África é tratada como um continente homogêneo, miserável e sem agência histórica, reforçando visões coloniais e racistas.

Como observam Silva e Aguilar, essa representação

insere-se de modo central nas necessidades da nossa própria sociedade, em que as formas como os discursos são produzidos e apropriados se manifestam de maneira contundente. A ausência de discussões sobre o continente [...] põe-nos de frente à armadilha de cair no ‘perigo de uma história única’ (SILVA E AGUILAR, 2022. p. 123)

Esse “perigo da história única”, conceito amplamente discutido por Chimamanda Ngozi Adichie (2019), compromete não apenas o conhecimento dos estudantes sobre a diversidade histórica e cultural do continente africano, mas também afeta diretamente a autoestima e a construção identitária das crianças negras. Como alerta a autora nigeriana,

⁸ O positivismo, fundado por Auguste Comte, defende que o conhecimento deve basear-se em fatos observáveis e métodos científicos, valorizando a ordem, o progresso e a aplicação da ciência para organizar a sociedade (COMTE, 1852).

⁹ O movimento escolanovista, também chamado de Escola Nova, foi um conjunto de propostas pedagógicas que ganhou força no Brasil a partir das primeiras décadas do século XX, influenciado por autores como John Dewey, Ovide Decroly e Maria Montessori. Defendia uma educação ativa, centrada no aluno, com ênfase na experiência, na autonomia e na formação integral. Apesar do discurso renovador, o escolanovismo brasileiro foi implementado de maneira seletiva, mantendo traços elitistas e não alcançando plenamente as camadas populares, o que limitou seu potencial democratizador.

narrativas únicas reduzem sujeitos e povos a versões empobrecidas de si mesmos, cristalizando estereótipos que passam a operar como verdades incontestáveis.

Quando a ancestralidade africana aparece nos materiais escolares apenas de forma negativa, limitada ou é totalmente silenciada, o sentimento de pertencimento e a valorização da própria história tornam-se frágeis, reproduzindo mecanismos sutis de exclusão simbólica. Nesse sentido, a revisão crítica dos currículos e dos materiais didáticos é uma etapa imprescindível para descolonizar o ensino e enfrentar os efeitos persistentes do racismo que estrutura a escola brasileira.

Além disso, o currículo literário brasileiro ainda insiste na centralidade de autores brancos, homens e oriundos das elites letradas. A obra de Machado de Assis, por exemplo, foi *embranquecida* ao longo do século XX, processo diretamente relacionado ao modo como a branquitude construiu para si uma posição de neutralidade racial, produzindo a ideia de que pessoas brancas “não têm raça” e, portanto, não precisam ser nomeadas. Essa operação simbólica, que desracializa aquilo que é branco ao mesmo tempo em que racializa tudo o que foge desse padrão, permitiu que a identidade negra de Machado fosse sistematicamente silenciada.

De modo semelhante, Lima Barreto, cuja escrita denunciava o racismo e a hipocrisia da Primeira República (1889-1930), foi marginalizado e patologizado pela crítica literária. Já Carolina Maria de Jesus¹⁰, mulher negra, favelada e escritora, teve seu diário *Quarto de despejo* (1960) inicialmente celebrado, mas logo recuado ao lugar do exótico e do descartável. Como demonstra Raulino Cerqueira Junior no *Caderno de Pesquisas em Educação, Currículo e Relações Étnico-Raciais* da UNEB (2020), a presença de autores negros nos vestibulares e nos materiais escolares permanece extremamente reduzida, limitando as possibilidades de identificação e pertencimento de estudantes negros no espaço escolar.

A exclusão persistente de referências negras no espaço escolar tem efeitos profundos sobre a constituição subjetiva de crianças e adolescentes negros. Essa ausência

¹⁰ Carolina Maria de Jesus (1914-1977) foi uma escritora negra, autobiográfica e intelectual brasileira cuja obra mais conhecida, *Quarto de Despejo: diário de uma favelada* (1960), narra sua experiência de vida em condições de pobreza extrema, racismo e exclusão social em São Paulo. Sua escrita e trajetória têm sido utilizadas como referência pedagógica para práticas de educação antirracista e para afirmar identidades negras no currículo escolar, em consonância com os objetivos da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas públicas. Estudos acadêmicos destacam que a vida e obra de Carolina Maria de Jesus fornecem subsídios para o combate ao racismo nas escolas e para o fortalecimento do pertencimento de estudantes negros.

não se limita ao conteúdo, mas opera como uma violência simbólica que afeta diretamente a construção de identidade e o sentimento de pertencimento desses estudantes. Grada Kilomba nomeia essa prática como violência epistêmica: uma forma de silenciamento estrutural que nega às populações negras o direito de se verem representadas como sujeitos de conhecimento. (KILOMBA, 2019, p. 49)

Quando a criança negra não se reconhece nas narrativas escolares, quando sua história, seus saberes e sua cultura são omitidos dos livros didáticos, ela internaliza uma ideia de inferioridade e passa a duvidar de seu próprio valor. O apagamento se converte, então, em um mecanismo pedagógico de exclusão, que compromete tanto o desempenho escolar quanto a saúde emocional desses estudantes.

Contudo, mesmo diante da marginalização institucionalizada, a população negra não deixou de organizar suas próprias iniciativas para garantir o acesso à educação formal. Como registra o Geledés¹¹, uma das primeiras experiências desse tipo foi a escola fundada pelo professor Pretextato dos Passos e Silva¹², no século XIX, criada em resposta à exclusão de crianças negras das instituições controladas pela elite branca.

A escola — mantida por famílias pretas e pardas — representava uma estratégia coletiva para assegurar instrução básica a estudantes que eram sistematicamente rejeitados pela educação oficial. Trata-se de um exemplo emblemático de como a comunidade negra construiu, com seus próprios meios, alternativas educacionais diante das políticas excludentes do Estado.

Esses esforços realizados por pessoas negras para instruir seus filhos e sua comunidade revelam que a luta pelo direito à educação antecede a abolição e nunca dependeu da vontade das elites. Pelo contrário: foram homens e mulheres negros que, reconhecendo a urgência do acesso ao conhecimento, criaram e sustentaram espaços escolares autônomos — afirmando sua dignidade, fortalecendo laços comunitários e desafiando as estruturas racistas que tentavam impedir sua presença no mundo letrado.

Nesse sentido, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2004) defende que a escola precisa romper com a lógica monocultural e eurocêntrica que ainda estrutura o cotidiano

¹¹ Instituto da Mulher Negra, fundado em 1988, referência na produção de estudos sobre relações raciais e de gênero no Brasil.

¹² Pretextato dos Passos e Silva fundou, em **1853**, uma escola destinada à instrução de crianças pretas e pardas na **cidade do Rio de Janeiro**, então capital do Império. A instituição funcionou na **freguesia de São Cristóvão** e manteve suas atividades ao longo da década de 1850, sendo sustentada por famílias negras. A iniciativa surgiu como resposta à exclusão sistemática de crianças negras do ensino público e privado, constituindo uma das primeiras experiências conhecidas de escolarização formal organizada pela população negra no Brasil oitocentista.

pedagógico, reconhecendo os saberes produzidos fora dos muros institucionais como legítimos e fundamentais para uma formação crítica. Como ela afirma, é preciso “aceitar a existência de múltiplos sujeitos, de diferentes saberes e culturas” e valorizar “as contribuições das populações afro-brasileiras para a construção do Brasil” (SILVA, 2004, p. 89). Essa abertura para a pluralidade de experiências não é apenas uma reparação histórica, mas um passo indispensável para a construção de uma escola verdadeiramente democrática e antirracista.

A promulgação da Lei nº 10.639/2003¹³ e, posteriormente, da Lei nº 11.645/2008¹⁴, representou um marco fundamental na luta por políticas públicas de ação afirmativa no Brasil. Ambas resultam da histórica mobilização dos movimentos negros e indígenas e respondem às denúncias de que a educação brasileira sempre operou como um instrumento de exclusão racial, cultural e epistêmica.

A primeira lei tornou obrigatório o ensino de *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* na educação básica, enquanto a segunda ampliou esse escopo para incluir também os conteúdos referentes aos povos indígenas. Essas legislações não foram concessões do Estado, mas conquistas oriundas de um processo de pressão política e social que denunciou, entre outros aspectos, o racismo institucional¹⁵ que estrutura o sistema educacional brasileiro desde o período colonial.

Apesar da importância dessas medidas legais, sua efetivação ainda encontra inúmeros obstáculos. Nilma Lino Gomes (2012) destaca que um dos maiores entraves para a consolidação de uma educação antirracista é a falta de formação adequada dos profissionais da educação. Segundo a autora, o racismo permanece naturalizado no cotidiano escolar, o que evidencia a urgência de uma formação docente crítica, politicamente comprometida com a equidade racial e sensível à diversidade étnico-racial presente nas salas de aula brasileiras. A negligência na preparação dos professores, somada à ausência de políticas pedagógicas articuladas, demonstra como o sistema educacional ainda resiste às transformações estruturais exigidas por essas legislações.

¹³ BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/10.639.htm. Acesso em: 10 jan. 2025.

¹⁴ BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 10 jan. 2025.

¹⁵ Racismo institucional refere-se às práticas, normas e estruturas de organizações que, mesmo sem intenções explícitas de discriminação, produzem efeitos desiguais e prejudicam sistematicamente grupos raciais historicamente marginalizados

Além disso, como analisa bell hooks, o ato de ensinar deve ser compreendido como prática política e ética, capaz de produzir transformação social. A autora argumenta que a sala de aula não pode se limitar à transmissão mecânica de conteúdos, pois o ensino carrega em si um compromisso com a liberdade, com o questionamento das hierarquias e com a desconstrução das estruturas de dominação. Para hooks, a resistência às pedagogias antirracistas revela a tentativa de preservar o status quo que beneficia uma elite racial e cultural. Assim, ensinar torna-se um exercício de esperança e coragem, que exige romper com padrões eurocentrados e sexistas profundamente enraizados no cotidiano escolar (HOOKS, 1994).

Nessa direção, a reflexão contracolonial formulada por Antônio Bispo dos Santos (2023) amplia o horizonte da descolonização ao compreender que romper com o colonialismo não é apenas criticar as estruturas vigentes, mas cultivar modos de vida inteiros que escapem à lógica de dominação. Em sua proposta, o *contracolonial* não se opõe apenas no discurso: ele afirma práticas que valorizam a oralidade, o vínculo comunitário, a relação com a terra e a autonomia dos povos, recusando a dependência das formas hegemônicas de conhecimento e organização social.

Essa perspectiva ecoa a noção de *bem viver*, discutida por Alberto Acosta (2016), que se apresenta como alternativa à racionalidade moderna baseada no individualismo, no progresso ilimitado e na exploração. O bem viver convoca a educação a se alinhar a projetos coletivos de existência, orientados por equilíbrio, reciprocidade e justiça. Encerrar o capítulo sob essa chave contracolonial significa afirmar que uma escola verdadeiramente comprometida com a equidade racial não pode apenas incluir novos conteúdos, mas precisa participar da criação de outros mundos possíveis — mundos sustentados por epistemologias vivas, diversas e historicamente silenciadas.

À luz das discussões apresentadas no capítulo, que evidenciaram como o racismo estrutural, o eurocentrismo e a violência epistêmica moldaram historicamente a educação brasileira e o currículo escolar, torna-se necessário observar como essas dinâmicas se materializam nos instrumentos pedagógicos concretos utilizados nas escolas. Nesse sentido, o capítulo dois volta-se à análise dos materiais didáticos de História produzidos pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e disponibilizados pela plataforma Rioeduca, buscando identificar de que maneira a população negra é representada, silenciada ou estereotipada nesses conteúdos. Ao examinar as apostilas do 9º ano entre 2020 e 2025, pretende-se compreender em que medida tais materiais incorporam (ou não) as demandas por uma educação antirracista previstas na legislação e

defendidas pelos referenciais teóricos discutidos anteriormente, evidenciando permanências, avanços e contradições na construção do currículo oficial.

2 ANÁLISE DOS MATERIAIS DIDÁTICOS DA PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO

A plataforma *Rioeduca* integra um conjunto mais amplo de materiais pedagógicos produzidos pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, compondo o principal referencial curricular utilizado pelas escolas da rede. Mais do que um ambiente digital, a *Rioeduca* reúne e distribui os cadernos pedagógicos, apostilas impressas, orientações didáticas, currículos oficiais e demais documentos que estruturam o processo de ensino-aprendizagem.

Todos os estudantes matriculados na rede municipal, que somavam mais de 590 mil em 2025, recebem esses materiais ao longo do ano letivo, seja em versão física, seja em formato digital, garantindo acesso universal aos conteúdos programáticos definidos pela SME. A partir de 2020, especialmente com a reorganização curricular pós-pandemia, a *Rioeduca* consolidou-se como o principal canal de distribuição dos materiais didáticos oficiais, servindo tanto a docentes quanto a alunos do 6º ao 9º ano e das demais etapas.

Dessa forma, compreender esse funcionamento é compreender o próprio funcionamento do currículo municipal, já que é por meio dele que a Prefeitura do Rio de Janeiro padroniza conteúdos, orienta práticas docentes e alcança a totalidade das turmas da educação básica. Contudo, apesar de sua relevância e amplo alcance, os materiais didáticos veiculados pela *Rioeduca* ainda reproduzem lacunas históricas na abordagem das relações étnico-raciais, em especial no que se refere à representação de mulheres negras.

Esta análise concentra-se nas apostilas de História do 9º ano, produzidas entre 2020 e 2025, examinando de que forma a população negra — e mais especificamente as mulheres negras — é retratada ou invisibilizada nos conteúdos escolares. Neste intervalo, observa-se que as apostilas mantêm uma perspectiva predominantemente eurocêntrica e limitada sobre a cultura afro-brasileira, concentrando-se em conteúdos relacionados à escravidão e aos processos abolicionistas.


Quando tratam de expressões culturais de matriz africana, como o samba e a capoeira, esses conteúdos aparecem de forma simplificada, frequentemente apresentados como manifestações culturais pontuais, sem aprofundar seus significados históricos, políticos e comunitários. Essa abordagem contribui para uma compreensão restrita dessas práticas, que são centrais para a formação da identidade negra no Brasil.

Na sequência, apresenta-se um panorama descritivo do conteúdo das apostilas ano a ano, destacando os tímidos avanços e as permanências que marcam a representatividade negra e feminina nesse material didático. A análise crítica dos materiais didáticos de História da *Rioeduca* entre os anos de 2020 e 2025 revela um processo gradual de transformação no que diz respeito à representação da população negra, ainda que permeado por limitações significativas, especialmente no que se refere à abordagem das mulheres negras e à responsabilidade com a História da população afrodescendente.

O material de 2020 é notavelmente superficial e limitado. As referências à população negra concentram-se quase exclusivamente no contexto da escravidão ou em posições subalternizadas da sociedade, sem qualquer aprofundamento ou compromisso em oferecer uma perspectiva histórica crítica, plural e emancipadora. Observa-se a ausência de nomes, trajetórias e contribuições intelectuais, políticas e culturais de pessoas negras, o que evidencia uma abordagem negligente diante da construção de uma educação antirracista.

Como exemplo externo que reforça essa crítica, o Samba-Enredo da Estação Primeira de Mangueira de 2019¹⁶ já denunciava publicamente o apagamento das figuras negras na narrativa histórica oficial, incluindo mulheres negras fundamentais para a formação do país. A invisibilidade dessas mulheres é evidente nas apostilas, que frequentemente recorrem a representações genéricas, apresentando a população negra apenas em situações de vulnerabilidade social. Essa limitação contribui para a reprodução de estereótipos, impedindo que estudantes reconheçam a diversidade e a complexidade das experiências, lutas e atuações das mulheres negras ao longo da história brasileira.

¹⁶ Samba-Enredo 2019: História para ninar gente grande. Composição: Tomaz Miranda / Ronie Oliveira / Márcio Bola / Mamá / Deivid Domênico / Danilo Firmino.



As mulheres e os feminismos nas primeiras décadas da República no Brasil


Com o começo da República no Brasil, os movimentos pelos direitos das mulheres ganharam mais força e projeção. Era também uma tendência internacional da virada do século XIX para o XX. As lutas pelo direito ao voto, trabalho, à autoafirmação, educação e ao divórcio eram algumas das bandeiras de luta das mulheres.

No Brasil, as **mulheres negras e pobres** (incluindo as imigrantes) trabalhavam em atividades consideradas subalternas (trabalhos domésticos, lavouras ou fábricas) em condições degradantes. Porém, em geral, submetidas ao poder patriarcal de pais, maridos e irmãos, situação confirmada pelo Código Civil da República de 1916.

Nesse contexto, várias mulheres e grupos despontaram na liderança das lutas organizadas por direitos e inserção das mulheres na sociedade. Elas participaram intensamente das mobilizações grevistas (a partir de 1917) e pelo sufrágio feminino (passeatas, reuniões e manifestações em geral), até passarem a ser eleitas e votarem (sobretudo depois de 1932).

Dessa forma, **destacaram-se** nomes como **Leolinda Figueiredo Daltro** (fundadora do Partido Republicano Feminino), **Bertha Lutz** (Federação Brasileira pelo Progresso Feminino), **Patrícia Galvão** (a “Pagu”, ligada ao PCB) e **Maria Lacerda de Moura** (anarquista).

Ao lado, mulheres em reunião da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino, em 1930.




Domínio público. <https://commons.wikimedia.org>

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. *História: Ensino Fundamental – anos finais. 9º ano*. Rioeduca: apostila didática. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação, 2020.

Em 2021, essa mesma lógica se mantém. Embora haja algumas referências pontuais à população negra, estas continuam a ser apresentadas de forma genérica e descontextualizada. As informações permanecem rasas, sem personalização, sem nomes, sem rostos, e sobretudo sem protagonismo. A superficialidade do conteúdo se soma à ausência de referências concretas a intelectuais, artistas ou líderes negros e negras, contribuindo para a manutenção de uma narrativa histórica hegemônica e excludente. O material não apresenta esforços visíveis para avançar em termos de representatividade ou criticidade. Cita, por exemplo, Ruth de Souza¹⁷ em um contexto não muito comprometido e sem aprofundar, indicando fazer uma pesquisa por conta do próprio aluno.

¹⁷ Ruth de Souza (1921–2019) foi uma atriz brasileira pioneira, reconhecida por sua trajetória no teatro, cinema e televisão. Primeira atriz negra a se destacar em papéis de destaque na televisão brasileira, Ruth de Souza tornou-se símbolo da luta por representatividade racial nas artes cênicas, desafiando estereótipos e abrindo caminho para futuras gerações de artistas negros no país.



7. Com o início da República no Brasil, muitas pessoas pensaram que a situação social e política do país iria melhorar. Trabalhadores e trabalhadoras, a população negra, mulheres e desamparados(as) em geral sofreram e lutaram em busca de seus direitos. Pensando nisso, responda às questões abaixo.

A) Qual foi o principal motivo da rebelião dos marinheiros no movimento que ficou conhecido como Revolta da Chibata (1910)?


B) Observe a foto ao lado. **Você conhece essa atriz?** Neste ano de 2021, comemoramos o **centenário** de uma das principais atrizes brasileiras: **Ruth de Souza** (1921-2019). **Faça uma pesquisa** sobre ela e escreva em seu caderno uma breve biografia da atriz .

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. *História: Ensino Fundamental – anos finais. 9º ano.* Rioeduca: apostila didática. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação, 2021


O ano de 2022 representa um primeiro, ainda que tímido, avanço. Observa-se a presença de trechos escritos por referências como Nilma Lino Gomes e Kabengele Munanga, o que pode indicar uma tentativa de diálogo com produções intelectuais negras. No entanto, tais inserções aparecem de forma isolada, como se tivessem sido incluídas apenas para cumprir um protocolo institucional, sem conexão efetiva com os conteúdos trabalhados e sem aprofundamento nos temas.

Outro ponto que merece atenção é a presença de animações ao longo de todo material com personagens negros, professores e estudantes, que apesar de poder contribuir com uma identificação visual por parte dos alunos e alunas, não se sustenta quando o conteúdo ainda carece de representatividade e responsabilidade. A presença de imagens não é suficiente se não estiver acompanhada por um conteúdo crítico, engajado e transformador.


HISTÓRIA - 2º SEMESTRE / 2022 - 9º ANO

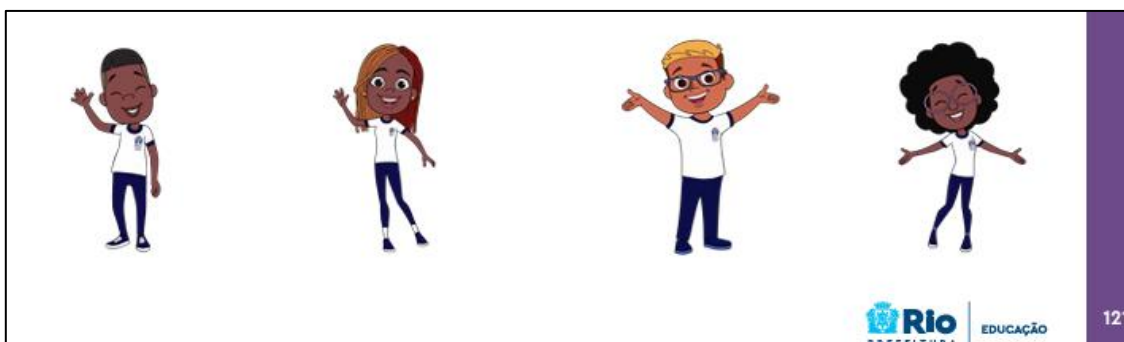


Professor, entendi que o fim da escravização de **pessoas negras** foi uma coisa importante que influenciou a derrubada de Pedro II e o início da República. **Mas como passou a ser a vida delas** e de suas famílias?



Joana, **continuou sendo uma vida difícil.** A classe trabalhadora em geral, do campo e da cidade, e as populações negras e indígenas em particular, **continuaram sofrendo exploração e violência de empresários, fazendeiros, dos governos e instituições.**

ASSISTINDO 



PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. *História: Ensino Fundamental – anos finais. 9º ano. Rioeduca. Apostila didática. Rio de Janeiro: SME, 2022*

Já em 2023, observa-se um avanço mais significativo. Pela primeira vez nos anos analisados, o material menciona diretamente religiões de matriz africana e seus fiéis, utilizando expressões como *Nosso Sagrado*, ainda é algo superficial, visto que não aprofunda-se sobre o acervo¹⁸ localizado no Museu da República, apenas o cita brevemente. Porém, já representa um esforço importante de valorização e reconhecimento dessas práticas e culturas, muitas vezes marginalizadas e alvos de preconceito religioso e racial. Esse gesto pedagógico, embora ainda pontual, evidencia um maior comprometimento com a diversidade religiosa e com a valorização de saberes tradicionalmente estigmatizados. Também neste ano encontramos maiores diversidades e comprometimentos nos temas abordados.

O conteúdo de 2024 dá continuidade a essa tendência de avanço, mas não de forma espontânea. A ampliação temática presente no material — que inclui discussões sobre o sistema de cotas raciais, o enfrentamento de estereótipos indígenas e o reconhecimento de expressões culturais periféricas como o *funk carioca* — parece responder a pressões sociais acumuladas ao longo das últimas décadas.

O período coincide com os 20 anos da Lei nº10.639/2003, que reacendeu debates públicos e acadêmicos sobre sua pouca efetividade e sobre o persistente descumprimento da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. É possível encontrarmos estudos publicados entre 2022 e 2023 que criticaram a negligência das redes

¹⁸ A exposição “Nosso Sagrado” corresponde à apresentação do *Acervo Nosso Sagrado*, um conjunto de objetos litúrgicos e artefatos de religiões de matriz africana apreendidos durante o período republicano e historicamente tratados como “provas de crime” pela polícia, hoje preservados no Museu da República como testemunho material das práticas religiosas afro-brasileiras e dos processos de intolerância e racismo religioso vivenciados no Brasil. A mostra — construída a partir de pesquisa histórica e museológica e em diálogo com lideranças dos terreiros — tem por objetivo reconhecer a dimensão sagrada desses objetos, valorizar a memória e a herança cultural afro-brasileira e promover justiça histórica em relação a essas tradições religiosas

municipais e estaduais na implementação da lei, o que criou um ambiente político-pedagógico de cobrança mais intensa.

Nesse contexto, a revisão das apostilas de 2024 pode ser interpretada como um movimento institucional de resposta a essas críticas, buscando atualizar a narrativa histórica com elementos de humanização e visibilização de sujeitos negros e indígenas. O esforço em atribuir rostos, nomes e trajetórias a esses grupos — por meio da apresentação de autores contemporâneos e de fotografias de personagens historicamente invisibilizados — sugere uma tentativa de alinhar o currículo a demandas sociais por reparação simbólica e reconhecimento, ainda que de maneira limitada e tardia. Ainda assim, essa mudança revela não apenas um desejo de atualização, mas também o reflexo de um cenário em que a pressão por uma educação menos eurocentrada finalmente se torna incontornável no debate público.

**O PASSADO
PRESENTE** 

LIBERTE NOSSO SAGRADO

No Brasil, a perseguição aos fiéis de religiões de matriz africana vem desde o tempo da colônia. No início da república, ela continuou com a prisão de pessoas e o confisco de instrumentos musicais e outros objetos sagrados.

Durante muito tempo, os ornamentos apreendidos ficaram depositados no Museu da Polícia. Agora, depois de muitas reivindicações de ativistas do movimento negro e das religiões que foram perseguidas, o acervo ficará disponível no Museu da República, justamente o lugar de onde Vargas governou o país.



Abdias do Nascimento. Okê Oxóssi
(1970).

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. *História: Ensino Fundamental – anos finais. 9º ano. Rioeduca*. Apostila didática. Rio de Janeiro: SME, 2023

O material de 2025 mantém atividades, textos e imagens muito parecidas ou até mesmo idênticas às dos anos de 2023 e 2024, apresentando nomes como Abdias do Nascimento, Heitor dos Prazeres, Pixinguinha, Marcinho, Claudinho e Buchecha, entre

as representações femininas encontramos Chimamanda Adiche¹⁹, Marielle Franco²⁰, Aniele Franco²¹ e Tereza de Benguela²² (tem apenas seu nome citado, sem mais explicações) que contribui para a valorização de figuras negras fundamentais para a cultura, a arte e a política brasileira mas ainda não da forma que deveriam, a presença visual é importante, porém, também é necessário desenvolver a importância social de cada uma dessas figuras para enfim reconhecer a efetiva representação. Sendo assim, há uma tímida ampliação da representatividade e da pluralidade de experiências negras.

¹⁹ **Chimamanda Ngozi Adichie** – Escritora e feminista nigeriana contemporânea, conhecida por suas obras literárias que abordam questões de gênero, identidade e colonialismo, como *Americanah* (2013) e *Sejamos Todos Feministas* (2014). Sua produção contribui para a reflexão sobre interseccionalidade, desigualdade de gênero e representação negra no contexto africano e global.

²⁰ **Marielle Franco** (1979–2018) – Vereadora do Rio de Janeiro, socióloga e ativista dos direitos humanos, Marielle Franco destacou-se na defesa de mulheres, negras, LGBTQIA+ e moradores de favelas, denunciando abusos de poder e violência policial. Seu assassinato em 2018 gerou comoção nacional e internacional, consolidando-a como símbolo da luta por justiça social e igualdade racial.

²¹ **Anielle Franco** – Jornalista e ativista brasileira, irmã de Marielle Franco, atual Ministra da Igualdade Racial do Brasil. É reconhecida por seu trabalho em defesa dos direitos humanos, combate ao racismo e à violência contra populações negras e periféricas, dando continuidade ao legado de sua irmã na promoção de políticas públicas antirracistas.

²² **Tereza de Benguela** (século XVIII) – Líder quilombola do Quilombo do Quariterê, em Mato Grosso, Tereza de Benguela organizou uma resistência contra a escravidão no Brasil colonial, mantendo estruturas de autonomia, defesa coletiva e produção econômica quilombola. Sua liderança é lembrada como exemplo de resistência feminina negra e de luta contra a opressão colonial.

GERAÇÕES DE DIREITOS HUMANOS

Se fossem organizados de acordo com gerações, os direitos humanos estariam divididos basicamente em três. Em cada pedaço foram sendo incorporados novos direitos com a intenção de garantir dignidade humana.

DESAFIO



42. Aproveitando o que você já aprendeu até agora, faça a associação correta sobre as gerações dos direitos humanos.

- (A) Primeira Geração. (C) Terceira Geração.
 (B) Segunda Geração.
- () Direitos sociais como saúde, educação, assistência são pautados como essenciais.
 () São conhecidos como direitos difusos ou transindividuais, caso do direito ao meio ambiente.
 () Liberdade individual e de expressão são exemplos dos direitos civis defendidos nessa etapa.

Aniele Franco junto com Marielle Franco. A primeira tornou-se Ministra da Igualdade Racial. Sua irmã, defensora dos direitos humanos, foi eleita vereadora no Rio de Janeiro entre 2016 - 2018, autora de 12 leis.



DIREITOS HUMANOS NO BRASIL

Ainda que em ritmo variante, é inegável que o Brasil tem avançado na garantia dos direitos humanos. Contudo, o país é um dos lugares onde ativismos dos direitos humanos são assassinados com frequência. Em áreas urbanas ou rurais, chacinas e homicídios são praticados contra defensores dos direitos humanos. Na sociedade brasileira atual, indígenas e moradores de favelas são os que mais têm seus direitos violados.

DIREITOS DOS POVOS ORIGINÁRIOS

ASSISTINDO A UM VÍDEO



Para saber mais detalhes sobre a questão indígena no Brasil, mire a câmera do seu telefone celular para o QR Code.



Estamos nos aproximando do final do primeiro semestre. É uma excelente oportunidade para avaliar o seu avanço até agora. Quando o recesso chegar, aproveite para saber mais a respeito de Tereza de Benguela e sobre o dia nacional da mulher negra.

LEITURA INDIVIDUAL



O PERIGO DE UMA HISTÓRIA ÚNICA

Eu venho de uma família nigeriana convencional, de classe média. Meu pai era professor. Minha mãe, administradora. Então nós tínhamos, como era normal, empregada doméstica, que frequentemente vinha das aldeias rurais próximas. Então, quando eu fiz 8 anos, arranjamos um novo menino para a casa. Seu nome era Fide. A única coisa que minha mãe nos disse sobre ele foi que sua família era muito pobre. Minha mãe enviava inhames, arroz e nossas roupas usadas para sua família. E quando eu não comia tudo no jantar, minha mãe dizia: "Termine sua comida! Você não sabe que pessoas como a família de Fide não tem nada?" Então eu sentia uma enorme pena da família de Fide.



Então, um sábado, nós fomos visitar a sua aldeia e sua mãe nos mostrou um cesto com um padrão lindo, feito de ráfia seca por seu irmão. Eu fiquei atônita! Nunca havia pensado que alguém em sua família pudesse realmente criar alguma coisa. Tudo que eu tinha ouvido sobre eles era como eram pobres, assim havia se tornado impossível pra mim vê-los como alguma coisa além de pobres. Sua pobreza era minha história única sobre eles.

Anos mais tarde, pensei nisso quando deixei a Nigéria para cursar universidade nos Estados Unidos. Eu tinha 19 anos. Minha colega de quarto americana ficou chocada comigo. Ela perguntou onde eu tinha aprendido a falar inglês tão bem e ficou confusa quando eu disse que, por acaso, a Nigéria tinha o inglês como sua língua oficial. Ela perguntou se podia ouvir o que ela chamou de minha "música tribal" e, conseqüentemente, ficou muito desapontada quando eu toquei minha fita da Mariah Carey. (Risos) Ela presumiu que eu não sabia como usar um fogão.

Fonte: adaptação de ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Cia das Letras, 2009.

RODA DE CONVERSA

Conhecer apenas uma versão sobre um fato ou uma pessoa pode influenciar sua visão? Após a leitura do texto de Chimamanda Adichie, converse com a sua turma sobre o Perigo de uma História Única.

APROVEITE PARA COLORIR



ATIVIDADES

23. Identifique os países abaixo no mapa da África. Na sequência, coloque data de sua independência.

Angola: _____

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. *História: Ensino Fundamental – anos finais. 9º ano*. Rioeduca. Apostila didática. Rio de Janeiro: SME, 2025.

Entretanto, percebe-se que essa representatividade continua marcada por um padrão persistente: a maior parte das figuras destacadas e melhores desenvolvidas permanece sendo de homens negros, enquanto as mulheres negras seguem em segundo plano e representadas como um conteúdo isolado, apenas para “cumprir lei”. A manutenção dessa desigualdade contrasta com o contexto político recente, especialmente com a promulgação da Lei nº14.986/2024, que determina a inclusão das lutas das mulheres no currículo do ensino fundamental e médio.

A pouca presença feminina no material didático de 2025 evidencia que essa legislação ainda não produziu transformações efetivas na seleção de conteúdos, revelando

não apenas um reflexo das ausências históricas, mas também as limitações estruturais da própria política educacional ao incorporar de maneira lenta e parcial as demandas por uma representação mais equitativa.

HISTÓRIA - 4º BIMESTRE / 2024 - 9º ANO

BLOCO II

Professora, ouvi que a Constituição de 1988 foi importante para garantir direitos aos povos originários. É verdade ou é fake?

É verdade! A partir dela, os indígenas tiveram garantido o direito à terra.

ATENÇÃO

PERFIS INDÍGENAS

Os perfis dos indígenas no contexto brasileiro contemporâneo varia entre os isolados, os urbanos e variações entre esses dois tipos. É importante identificar essas características para evitar os estereótipos e a ideia equivocada de que só pode ser considerado indígena quem vive como no início da colonização.

RESUMANDO

COTAS RACIAIS


A Constituição de 1988 é conhecida como a Constituição Cidadã. Os deputados constituintes preocuparam-se em abordar, em diferentes artigos da carta constitucional situações relacionadas às injustiças sociais.

Interessados em estabelecer políticas reparatórias que enfrentassem as desigualdades e a falta de equidade, governos começaram a instituir cotas raciais para a entrada no serviço público (Lei nº 12.990) e nas universidades (Lei nº 12.711), por exemplo. Em decisão unânime, o Supremo Tribunal Federal (STF) reconheceu, em 2012, a constitucionalidade da lei que regulamentou essa política afirmativa.

O objetivo das cotas raciais é, então, gerar maior equidade em certas disputas, reconhecendo que as pessoas negras, historicamente, foram desfavorecidas. Em território carioca, a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) foi a primeira instituição de ensino superior a adotar política de cotas raciais para ingresso de estudantes.

RODA DE CONVERSA

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. *História: Ensino Fundamental – anos finais. 9º ano. Rioeduca. Apostila didática. Rio de Janeiro: SME, 2024.*




Quadro de Heitor dos Prazeres.

SEMANA DE ARTE MODERNA

As mudanças sociais, políticas e econômicas que vinham acontecendo no país, acabaram por renovar as expressões artísticas. Artistas ligados à música, à literatura, à pintura, entre outras expressões começaram a projetar um Brasil moderno. Para tanto, muitos deles inspiravam-se em manifestações regionais brasileiras misturando-as com elementos estrangeiros, quase sempre marcando o avanço da vida urbana sobre os estilos rurais e tradicionais. A Semana de Arte Moderna ocorrida em São Paulo em 1922 tornou-se um símbolo da renovação das artes brasileiras.

No Rio de Janeiro, Heitor dos Prazeres foi um pioneiro. Homem negro, compôs sambas ajudando a construir o repertório do gênero que mais a frente se tornaria símbolo nacional. Além da música, ele pintou quadros que tiveram a paisagem carioca como inspiração.




MC Marcinho, ícone do funk carioca.


"NOSSO SONHO NÃO VAI TERMINAR..."

O funk carioca influenciou a moda, a dança e a cultura de rua no Rio de Janeiro e em outras partes do Brasil. A canção "Nosso sonho" de Claudinho e Bochecha fez muito sucesso, mencionando diversos lugares da região metropolitana, como outros MCs também cantavam.

Embora tenha enfrentado controvérsias e desafios ao longo de sua história, o funk continua sendo uma parte vibrante e influente da cultura musical brasileira e carioca.



Você é bom de rima Dandara?



Às vezes eu brinco de rimar com colegas e surgem coisas bem legais.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. *História: Ensino Fundamental – anos finais. 9º ano. Rioeduca.* Apostila didática. Rio de Janeiro: SME, 2024.

A análise comparativa permite observar que houve, sim, uma transformação significativa ao longo dos anos: o conteúdo torna-se, aos poucos, mais representativo, inclusivo e comprometido com a diversidade. No entanto, a representação das mulheres negras permanece limitada. Essa lacuna demonstra como os próprios materiais didáticos participam da manutenção de uma estrutura de invisibilidade histórica, social e política dessas mulheres. É importante nos atentarmos aos detalhes, um trecho que fala sobre o funk carioca e cita no texto Claudinho e Bochecha apresenta uma imagem do Mc Marcinho, que não é citado no texto. Além disso, o cantor Bochecha tem seu nome escrito como Bochecha, o material didático não traz a grafia correta com “u”. Esses fatos nos levam a acreditar em falta de cuidado e atenção, são erros que não foram valorizados na correção antes da publicação.

Ao priorizar homens negros – muitas vezes vinculados a papéis subalternizados – o material reforça estereótipos históricos e impede o reconhecimento da pluralidade e da centralidade das experiências das mulheres negras na construção do Brasil. Essa dinâmica evidencia como os conteúdos escolares colaboram, ainda que de forma velada, com a perpetuação de uma educação racista. Crianças que hoje ocupam os bancos escolares serão os adultos de amanhã, e é no contato cotidiano com esses materiais que se moldam percepções, crenças e formas de compreender o mundo.

Muitas pessoas negras adultas que frequentaram escolas públicas e cresceram em contextos de vulnerabilidade, sem acesso a uma educação que valorizasse suas histórias, continuam reproduzindo visões racistas, naturalizando o lugar de subalternidade que lhes foi historicamente imposto. O racismo tem o poder de desestruturar subjetividades negras, fazendo com que muitos acreditem que há um único lugar possível para eles na sociedade – um lugar de marginalização e silêncio.

Entretanto, a educação tem o potencial de transformar essa realidade. Uma educação que valorize criticamente a História da população negra, que dê visibilidade a suas lutas, conquistas, saberes e protagonismos, pode formar sujeitos conscientes, críticos e orgulhosos de sua identidade. Reconhecer o passado, com suas dores, mas também com suas potências, é um caminho essencial para a construção de um futuro mais justo, igualitário e verdadeiramente antirracista.

2.1 A falsa neutralidade e o discurso da universalidade

Os materiais didáticos utilizados na rede pública de ensino são, em grande parte, construídos a partir de diretrizes que afirmam neutralidade e valorização da diversidade, mas que frequentemente não se concretizam na abordagem das desigualdades que atravessam a realidade escolar. No entanto, essa suposta neutralidade, na prática, significa a adoção de uma perspectiva única e hegemônica, que frequentemente ignora ou relativiza as profundas desigualdades estruturais que marcam a sociedade brasileira.

Ao adotar um discurso universalista que se apresenta como neutro e objetivo, os livros e apostilas distribuídos nas escolas municipais do Rio de Janeiro acabam por reforçar a ideia de um sujeito histórico que se configura como padrão de humanidade, geralmente identificado como branco, masculino e de origem europeia.

Essa perspectiva, ao ser tratada como referência universal, silencia outras vozes e experiências, reproduzindo a falsa ideia de que todos os grupos sociais partilham das mesmas condições históricas e culturais. Assim, o discurso da neutralidade pedagógica oculta o caráter político e ideológico das escolhas curriculares, legitimando narrativas que perpetuam desigualdades e assimetrias de poder no ambiente escolar.

Esse debate torna-se ainda mais relevante quando observamos iniciativas como o movimento *Escola Sem Partido*, analisado por Fernando Penna, que reivindica uma neutralidade docente supostamente ameaçada por “doutrinações ideológicas”. Embora se apresente como defesa da imparcialidade, tal movimento sustenta propostas que foram, inclusive, consideradas inconstitucionais pelo Supremo Tribunal Federal (STF), como no caso da Lei Estadual nº 7.800/2016 de Alagoas, que instituiu o programa “Escola Livre” e estabelecia a exigência de neutralidade política, ideológica e religiosa em sala de aula, impondo restrições ao trabalho docente; essa lei foi julgada inconstitucional pelo STF por violar princípios constitucionais como a liberdade de ensinar, o pluralismo de ideias e a competência da União para dispor sobre diretrizes e bases da educação nacional, sendo assim declarada inconstitucional por nove votos a um. Este movimento opera, portanto, como instrumento de avanço de pautas no campo educacional, sob o pretexto de combater supostas “doutrinações”, mas em desacordo com garantias fundamentais do Estado Democrático de Direito.

Ao buscar restringir debates críticos e limitar a pluralidade de perspectivas na escola, o *Escola Sem Partido* revela que a neutralidade não apenas é impossível, como também pode ser mobilizada enquanto estratégia política para controlar o currículo e deslegitimar práticas pedagógicas comprometidas com direitos humanos e justiça social.

O conceito de universalidade, que aparece como neutro, historicamente serviu para impor um modelo restrito de humanidade, baseado em valores ocidentais, brancos e cristãos, e que, por sua própria natureza, exclui uma imensa diversidade de trajetórias, saberes e modos de vida. Mulheres, populações negras, povos indígenas, pessoas LGBTQIAPN+, ciganas, comunidades e outros grupos historicamente marginalizados são, nesse contexto, sistematicamente apagados ou reduzidos a notas de rodapé, quando não completamente invisibilizados.

Essa prática curricular, marcada por uma leitura eurocentrada da História e da sociedade, não é resultado de um descuido eventual ou de lacunas pontuais, mas sim expressão de um projeto de poder consolidado desde os períodos coloniais. Foi esse mesmo projeto que instituiu a superioridade do Ocidente como parâmetro de civilização

e progresso, relegando outros modos de ser, existir e pensar a uma posição de inferioridade ou subordinação, sempre hierarquizando os saberes e estabelecendo fronteiras rígidas de pertencimento e reconhecimento.

No âmbito dos materiais didáticos analisados, essa lógica se traduz na predominância de conteúdos que exaltam grandes personagens ligados ao poder político e militar, como Napoleão Bonaparte, Dom Pedro II ou Getúlio Vargas, ao mesmo tempo em que negligenciam ou apagam a presença de intelectuais, educadoras e escritoras negras brasileiras, como Maria Firmina dos Reis, Antonieta de Barros ou Lélia Gonzalez, cujas trajetórias e produções foram fundamentais para repensar a educação, a cidadania e a crítica social no Brasil.

Assim, aquilo que se apresenta como neutralidade funciona, na prática, como um potente mecanismo de silenciamento de memórias coletivas, especialmente as memórias negras, femininas e periféricas. Esse silenciamento reforça a hegemonia do pensamento branco, masculino e ocidental dentro dos currículos escolares, restringindo as possibilidades de construção de identidades diversas, de reconhecimento plural e de uma educação comprometida com a justiça social e a superação das desigualdades estruturais.

2.2 A Lei nº 10.639/2003 e sua aplicação nos materiais da *Rioeduca*

A promulgação da Lei nº10.639/2003, em 9 de janeiro de 2003, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), tornando obrigatória a inclusão da história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos das redes públicas e privadas de ensino fundamental e médio. Fruto de décadas de mobilização do movimento negro, essa conquista legal representa um marco na luta por uma educação comprometida com a equidade racial, o reconhecimento das contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros para a formação do Brasil e o enfrentamento do racismo estrutural nas instituições escolares.

Contudo, passadas mais de duas décadas desde sua promulgação, a implementação da Lei nº10.639/2003 permanece marcada por desafios persistentes, especialmente no que tange à presença e à abordagem crítica desses conteúdos nos materiais didáticos. Uma análise dos conteúdos produzidos pelo *Rioeduca*, plataforma oficial da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, no período entre 2020 e 2025, revela que a aplicação da lei ainda se dá de forma superficial, pontual e desarticulada dos demais componentes curriculares.

As menções à cultura e história afro-brasileira, quando presentes, concentram-se em momentos específicos, como datas comemorativas, o que revela um tratamento fragmentado e comemorativo da temática racial. Esse tipo de abordagem limita-se, muitas vezes, à apresentação genérica de tópicos como os quilombos ou a escravidão, sem que haja uma conexão entre essas temáticas e as estruturas contemporâneas do racismo no Brasil. Com isso, a população negra é lembrada como parte do passado escravocrata, mas raramente é reconhecida em sua presença ativa, política e criadora no presente.

Como observa a pesquisa “Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira”, realizada pelo Instituto Geledés e pelo Instituto Alana, “os gestores municipais sentem falta de apoio de estados e do governo federal para o cumprimento da Lei 10.639/03 [...] para que ela seja considerada além de datas comemorativas, mas de forma perene ao longo do ano” (GELEDÉS; ALANA, 2023, p. 8). Além da insuficiência de apoio institucional, a aplicação da lei enfrenta outras barreiras significativas, como a resistência de profissionais da educação, de familiares e de estudantes, a falta de recursos financeiros e materiais, e a carência de programas de formação continuada para professores, fatores

que, em conjunto, contribuem para que a Lei nº10.639/2003 muitas vezes não seja plenamente implementada nas escolas municipais.

Nos materiais do *Rioeduca*, essa crítica se confirma. Os temas afro-brasileiros não estão articulados a uma proposta pedagógica antirracista, tampouco são tratados com a profundidade necessária para estimular nos estudantes a compreensão sobre os mecanismos de exclusão racial que operam no presente. Assim, o que se observa é uma inserção episódica de conteúdos, que não tensionam os currículos, não questionam a branquitude como referência normativa e não reconhecem as epistemologias negras como centrais à construção de uma educação mais justa.

Em vez de promover uma abordagem afrocentrada, comprometida com a valorização das cosmovisões, trajetórias e saberes dos povos africanos e diaspóricos, o currículo segue ancorado em uma lógica eurocêntrica e monocultural. Nessa perspectiva, é possível compreender o processo descrito por Sueli Carneiro (2005) como *epistemicídio*: a eliminação — simbólica e material — dos saberes e dos modos de produzir conhecimento de grupos subalternizados, especialmente negros e indígenas, em nome de uma racionalidade eurocêntrica que se coloca como padrão universal e legítimo.

É nesse ponto que se faz necessário problematizar não apenas o que está nos materiais, mas o que se omite sistematicamente. A ausência de narrativas negras nos livros e apostilas do *Rioeduca* reforça o epistemicídio denunciado por intelectuais negras como Sueli Carneiro, e impede que crianças negras se reconheçam como protagonistas da história. Além disso, tal omissão atua como mecanismo de exclusão simbólica, dificultando o acesso à identidade, à autoestima e ao direito à memória dessas crianças, especialmente em uma rede que atende, majoritariamente, estudantes negros e periféricos.

A precariedade na formação docente aprofunda ainda mais esse cenário. A maioria dos professores da rede pública, incluindo os do município do Rio de Janeiro, foi formada em cursos de licenciatura que negligenciam os estudos sobre relações étnico-raciais. Isso dificulta o desenvolvimento de práticas pedagógicas coerentes com os princípios da Lei nº10.639/2003.

O dossiê “20 anos da Lei 10.639: por uma educação e vida antirracista” reforça essa crítica ao destacar que “a educação antirracista não se fará sozinha, ela começa no miúdo de nossas ações” e que a prática docente exige uma “curadoria pedagógica” que subverta a normatividade branca dos currículos, reconhecendo os saberes produzidos pelos povos negros como centrais no processo educativo (RODRIGUES, 2024, p. 11).

Outro ponto crucial diz respeito à falta de material didático específico que respalde os professores na aplicação da lei. A pesquisa do *Instituto Geledés e Alana* identificou que apenas 29% das redes municipais desenvolvem ações com intencionalidade na aplicação da Lei nº10.639/2003, enquanto mais da metade (53%) admite não realizar ações contínuas, e 18% sequer tomam qualquer iniciativa nesse sentido (GELEDÉS; ALANA, 2023, p. 8). Isso revela um quadro alarmante de descumprimento legal e uma fragilidade institucional das políticas educacionais voltadas à equidade racial.

Portanto, o caso do *Rioeduca* não é isolado, mas parte de uma estrutura nacional que ainda resiste em colocar em prática, de forma profunda e comprometida, a legislação antirracista. A simples presença da temática afro-brasileira nos materiais não assegura por si só uma transformação do currículo. É preciso que esses conteúdos estejam integrados a um projeto político-pedagógico que enfrente o racismo como estrutura e reconheça a centralidade das vozes, corpos e saberes negros na produção do conhecimento.

2.3 A ausência da interseccionalidade como princípio pedagógico

Outro aspecto problemático identificado nos materiais didáticos analisados é a ausência de uma abordagem interseccional que considere os efeitos combinados do racismo, do sexismo, da desigualdade de classe e de outras formas de opressão na vida das mulheres negras. Quando esses marcadores são tratados de maneira fragmentada e desarticulada, o conteúdo escolar contribui para a perpetuação de uma visão simplificada da realidade social brasileira, incapaz de captar as múltiplas camadas de exclusão vivenciadas por sujeitos que habitam fronteiras interseccionais de opressão. Conforme destaca Akotirene, a interseccionalidade busca oferecer instrumentalidade teórico-metodológica para compreender a inseparabilidade estrutural entre racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado. (AKOTIRENE, 2019, p. 13)

Enquanto ferramenta analítica e política, a interseccionalidade foi formulada por Kimberlé Crenshaw no final dos anos 1980, a partir da constatação de que o sistema jurídico estadunidense falhava em reconhecer que mulheres negras eram discriminadas simultaneamente por seu gênero e por sua raça. Ao evidenciar que essas opressões não se somam, mas se combinam, Crenshaw demonstrou como políticas públicas e discursos legais se tornam insuficientes quando ignoram a sobreposição desses marcadores sociais. O conceito passou a influenciar amplamente os estudos críticos de raça, gênero e classe e, posteriormente, foi incorporado por intelectuais negras latino-americanas. Nesse

sentido, segundo Crenshaw, a interseccionalidade permite compreender a colisão das estruturas, isto é, a interação simultânea das avenidas identitárias que atravessam os sujeitos. (CRENSHAW, apud. AKOTIRENE, 2019, p. 13)

No Brasil, essa perspectiva foi mobilizada antes mesmo da formulação do termo interseccionalidade, especialmente no pensamento da intelectual e ativista Lélia Gonzalez. Em sua análise do racismo e do sexismo na cultura brasileira, Gonzalez evidencia como a mulher negra ocupa um lugar específico de subalternidade, construído social e historicamente a partir de estereótipos como a mulata hipersexualizada, a empregada doméstica e a mãe preta. Para a autora, essas figuras operam como dispositivos simbólicos que sustentam a dominação racial e de gênero na sociedade brasileira. A mulher negra é vista como doméstica, como mulata, como mãe preta — categorias simbólicas que expressam o modo como a cultura brasileira domestica o corpo negro feminino. (GONZALEZ, 1984, p. 230).

As construções simbólicas que sustentam a posição social das mulheres negras, como aponta Lélia Gonzalez, são alimentadas por um mito nacional de harmonia racial que mascara práticas cotidianas de violência simbólica e material. Ao denunciar esse processo, a autora antecipa aquilo que a interseccionalidade viria a formular conceitualmente: o reconhecimento de que racismo, sexismo e exploração de classe são dimensões indissociáveis na experiência das mulheres negras brasileiras. Para Gonzalez (1984, p. 224), o racismo constitui a “sintomática” que caracteriza a neurose cultural brasileira, e sua articulação com o sexismo produz efeitos particularmente violentos sobre a mulher negra.

Carla Akotirene, ao desenvolver o conceito de interseccionalidade para a realidade brasileira, argumenta que se trata de uma ferramenta político-metodológica voltada à interpretação do cruzamento de estruturas opressoras. Ao afirmar que raça, gênero e classe não podem ser analisados separadamente, a autora critica abordagens que reduzem a interseccionalidade à simples diversidade ou ao acúmulo de marcadores identitários.

Para ela, essa operação despolitiza o conceito e o distancia de sua função original, que é oferecer suporte analítico às experiências das mulheres negras. Assim, “a interseccionalidade impede aforismos matemáticos hierarquizantes ou comparativos. Em vez de somar identidades, analisa-se quais condições estruturais atravessam corpos, [...] por serem experiências modeladas por e durante a interação das estruturas” (AKOTIRENE, 2019, p. 26).

Tal perspectiva é fundamental para a construção de uma educação antirracista e comprometida com a justiça social, especialmente no contexto da escola pública brasileira. Reconhecer as múltiplas opressões que atravessam os sujeitos educacionais permite compreender, por exemplo, por que meninas negras são mais afetadas por processos de exclusão escolar, por que suas trajetórias são apagadas dos currículos e por que suas existências seguem marcadas por estereótipos de matriz colonial. Como afirma Akotirene (2019, p. 15), “não havemos de escapar desta encruzilhada teórica. Nela, como é sabido, muitos se confundiram e seguiram, a esmo metodológico, o caminho do socorro epistêmico às mulheres negras acidentadas, múltiplas vezes, em avenidas identitárias.”

Nos materiais do *Rioeduca*, essa ausência de abordagem interseccional resulta em conteúdos que até mencionam o racismo ou o sexismo, mas não demonstram como essas formas de discriminação se sobrepõem e se intensificam na vida das mulheres negras. Essa limitação enfraquece o potencial crítico da educação e reduz a potência transformadora da escola enquanto espaço de resistência e reexistência. Sem uma perspectiva interseccional, não é possível promover práticas pedagógicas verdadeiramente emancipadoras, que acolham a diversidade e enfrentem, de forma integrada, as múltiplas dimensões da desigualdade.

2.4 As consequências pedagógicas do apagamento

O apagamento histórico de sujeitos racializados, especialmente das mulheres negras, não constitui um desvio isolado ou um erro ocasional na narrativa histórica ocidental. Trata-se, na verdade, de um projeto estruturante da modernidade, intimamente ligado à lógica colonial e às formas de dominação epistêmica, política e simbólica que emergiram com a expansão do sistema mundo europeu.

Como afirma Michel-Rolph Trouillot, os silêncios históricos não ocorrem por omissão, mas são produzidos ativamente por meio de práticas e relações de poder que moldam os arquivos, os discursos e os modos de lembrar e esquecer. Ele sustenta que a produção da história envolve não apenas a seleção de eventos que serão contados, mas, sobretudo, a exclusão daqueles que não convêm ao imaginário das elites. “O que se silencia é tão importante quanto o que se diz”, ou seja, o apagamento é um processo tão político quanto a própria construção da memória (TROUILLOT, 2016, p. 27).

Esse processo, profundamente vinculado à colonialidade, é também evidenciado por Achille Mbembe ao examinar a relação entre colonialismo, memória e exclusão. Para

o autor, a modernidade ocidental constituiu-se simultaneamente à invenção do negro como um “outro absoluto”, um corpo disponível à exploração, à violência e à negação. Ao definir que “a colonização não foi apenas uma ocupação territorial, mas também uma ocupação dos espíritos, uma amputação das histórias”, Mbembe denuncia que o colonialismo opera não apenas sobre o espaço físico e econômico, mas sobre a própria capacidade dos sujeitos de constituírem-se como agentes históricos. (MBEMBE, 2013, p. 44). Isso significa que o negro, especialmente a mulher negra, foi colocado fora do campo da História, impedido de narrar-se e de ter sua memória reconhecida como legítima.

Vale dizer que esse apagamento não se limita à ausência de registros, mas envolve uma operação mais profunda, que atinge a estrutura dos sistemas de saber. Grada Kilomba contribui com essa discussão ao analisar como a linguagem, o conhecimento e a autoria foram sistematicamente negados às mulheres negras. Em sua obra, ela afirma que “falar é um ato de poder” e questiona quem, de fato, tem autorização social para ser escutado e validado nos espaços institucionais e acadêmicos (KILOMBA, 2019, p. 21).

Sua crítica aponta para um sistema que posiciona o saber como propriedade branca e masculina, enquanto as experiências negras são desautorizadas, silenciadas ou tratadas como meramente anedóticas. Esse gesto epistemicida, ao impedir que mulheres negras sejam reconhecidas como produtoras de conhecimento, reforça seu apagamento histórico e simbólico.

Nesse mesmo sentido, Chimamanda Ngozi Adichie alerta para o chamado “perigo da história única”, argumentando que apresentar repetidamente apenas uma versão do mundo — geralmente aquela produzida a partir de perspectivas dominantes — contribui para a formação de estereótipos e naturaliza desigualdades. Para a autora, os estereótipos não são problemáticos por serem falsos, mas por serem incompletos, pois simplificam experiências complexas e transformam uma narrativa parcial na única história reconhecida (ADICHIE, 2019).

Quando apenas uma narrativa é autorizada — geralmente europeia, branca e masculina — as demais são marginalizadas ou apagadas. Chimamanda Adichie evidencia, assim, que a hegemonia narrativa constitui um dos pilares do racismo e do sexismo estruturais, operando como mecanismo sutil, porém profundamente devastador, de exclusão.

É nesse contexto que compreendemos o apagamento como uma tecnologia de poder que ultrapassa a historiografia e se infiltra em todos os âmbitos da vida social, produzindo sujeitos invisíveis, experiências desacreditadas e epistemologias deslegitimadas. A

ausência de mulheres negras, assim como outros grupos inferiorizados, indígenas, ciganas, LGBTQIAPN+, na história oficial, nos registros escolares, nos livros didáticos e nos currículos acadêmicos não é fruto do acaso, mas de uma lógica que busca preservar uma ordem simbólica baseada na hierarquização racial e de gênero. O resgate dessas vozes apagadas não é, portanto, apenas um exercício de memória, mas uma ação política de descolonização dos saberes e das instituições.

No campo da educação formal, essas dinâmicas assumem contornos ainda mais preocupantes. A escola, ao se estruturar sobre fundamentos eurocêntricos e androcêntricos, reproduz o apagamento das mulheres negras como um componente naturalizado de seu projeto pedagógico. A ausência de representatividade nos materiais didáticos impacta diretamente a construção identitária dos estudantes negros, sobretudo das meninas negras, que crescem sem referências positivas que as incluam no campo do conhecimento, da cultura e da cidadania. Essa invisibilidade sistemática compromete não apenas o desempenho escolar, mas também o desenvolvimento subjetivo desses sujeitos, que, desde cedo, aprendem a se ver como “o outro” da norma — como aquilo que não deve ser lembrado, valorizado ou celebrado.

bell hooks ao analisar criticamente a pedagogia tradicional, afirma que a escola frequentemente se torna um lugar onde estudantes negros aprendem a se odiar. Ela argumenta que os processos de ensino-aprendizagem, ao negligenciarem as contribuições e os saberes das populações negras, reforçam sentimentos de inadequação, fracasso e inferioridade entre esses alunos. Para a autora, “a pedagogia tradicional [...] é um lugar onde estudantes negros muitas vezes aprendem a se odiar”, pois é estruturada para afirmar a supremacia de certos corpos e histórias em detrimento de outros. (HOOKS, 2013, p. 41)

Além disso, quando a escola legitima apenas uma epistemologia como fonte de saber, ela marginaliza outras formas de existência e conhecimento, resultando na manutenção de um currículo oculto racista e sexista que limita as possibilidades de permanência e sucesso escolar dos estudantes negros. Estudos e pesquisas sobre desigualdades educacionais no Brasil indicam que estudantes negros apresentam maiores índices de distorção idade-série e menores taxas de aprovação e conclusão de etapas da educação básica, em comparação com estudantes brancos, evidenciando que as desigualdades raciais se manifestam também no desempenho e na trajetória escolar desses grupos (CEDRA/Inep, 2010-2019)²³. A ausência de representatividade e de pertencimento

²³ <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-12/pesquisa-aponta-distorcoes-entre-negros-e-brancos-na-educacao>

no espaço educacional contribui para que meninas negras vivenciem situações de exclusão e desvalorização de suas narrativas e saberes, o que pode impactar negativamente sua relação com a escola e com o saber, refletindo tanto em menor rendimento acadêmico quanto em possíveis repercussões psicossociais. Pesquisas qualitativas sobre as consequências do racismo escolar apontam ainda desdobramentos no desenvolvimento socioemocional de crianças negras, indicando que experiências de discriminação e de invisibilidade na escola podem estar associadas a impactos psicossociais adversos, reforçando a importância de currículos mais plurais e inclusivos.

2.5 Os avanços recentes e os limites da representação

É importante destacar que, embora ainda insuficientes, alguns avanços foram observados nos materiais mais recentes produzidos pelo *Rioeduca*, sobretudo a partir de 2023. A presença de figuras como Carolina Maria de Jesus, Luísa Mahin²⁴ e Marielle Franco começou a ser incorporada de forma tímida, especialmente em seções voltadas para datas comemorativas e conteúdos sobre cidadania. Essa inclusão representa uma resposta — ainda que parcial — às demandas históricas dos movimentos negros e feministas, que vêm pressionando por maior representatividade nas políticas públicas educacionais.

Contudo, esses avanços não podem ser vistos como suficientes. A presença de mulheres negras nos materiais didáticos ainda está longe de constituir uma abordagem crítica e sistemática. Na maioria das vezes, sua inserção ocorre de forma pontual, desvinculada de um projeto pedagógico que reconheça o papel central dessas mulheres na construção do país e nos processos históricos de resistência. Sem uma abordagem contínua e contextualizada, corre-se o risco de transformar essas figuras em meras “curiosidades” ou “exceções”, em vez de reconhecê-las como protagonistas de uma história coletiva.

Além disso, é preciso questionar até que ponto essas representações não estão sendo utilizadas como forma de cumprimento formal da Lei nº10.639/2003, sem que haja um comprometimento real com uma educação antirracista e feminista. A mera inclusão de

²⁴ Luísa Mahin (século XIX) foi uma líder e estrategista negra envolvida nas lutas contra a escravidão no Brasil, conhecida por sua participação em movimentos de resistência e na articulação de quilombos e rebeliões. Sua história é referência para a valorização da resistência negra e para o ensino de cultura africana e afro-brasileira nas escolas.

nomes e imagens não garante uma transformação nas práticas pedagógicas, tampouco assegura a revisão do currículo ou a formação adequada dos professores. O desafio, portanto, é ir além da representatividade simbólica e construir um projeto educacional que valorize efetivamente de forma substantiva a História, os saberes e as experiências das mulheres negras brasileiras ao longo do tempo.

2.6 A produção curricular como espaço de disputa

A construção dos materiais didáticos de História, como qualquer prática curricular, está longe de ser neutra ou meramente técnica. Ela é resultado de disputas simbólicas, epistemológicas e políticas que expressam os interesses dominantes de cada contexto histórico. Como argumenta Michael Apple, o currículo escolar constitui um verdadeiro “campo de batalha”, no qual diferentes grupos sociais disputam a legitimação de suas visões de mundo (APPLE, 2003).

No caso da rede municipal do Rio de Janeiro, permanece hegemônica uma narrativa histórica eurocentrada e patriarcal — que toma homens brancos como sujeitos universais da experiência humana — mesmo em um cenário de aparente valorização da diversidade. Essa hegemonia manifesta-se tanto na seleção dos temas quanto na forma como são apresentados. A ausência de perspectivas interseccionais capazes de articular raça, gênero, classe e território compromete a construção de um currículo plural, crítico e emancipador. Com isso, limita-se a compreensão das múltiplas dimensões da experiência negra no Brasil, especialmente no que se refere ao protagonismo histórico das mulheres negras e à sua centralidade na resistência cotidiana ao racismo estrutural.

Além disso, os processos de elaboração desses materiais frequentemente não incluem de forma significativa a diversidade de profissionais nas equipes responsáveis pelo planejamento e produção dos conteúdos. Essa lacuna reflete desigualdades estruturais no acesso a oportunidades educacionais e profissionais, bem como barreiras que dificultam a permanência e o avanço de jovens periféricos em cursos superiores e espaços de tomada de decisão. Como consequência, reduz-se a diversidade de olhares incorporados nos materiais, reforçando o apagamento de saberes e experiências que poderiam enriquecer de maneira significativa a prática pedagógica. Vale destacar, ainda, que a mera presença simbólica de profissionais negros não garante transformações

profundas, sendo necessário que essas perspectivas tenham participação efetiva na definição dos conteúdos e narrativas.

Assim, perpetua-se um currículo que não representa a realidade da maioria dos estudantes da rede pública, composta, em grande parte, por crianças e adolescentes negros e periféricos. A análise dos materiais didáticos da Prefeitura do Rio de Janeiro entre 2020 e 2025 evidencia uma contradição entre o discurso oficial de valorização da diversidade e a prática efetiva do currículo. Embora existam avanços pontuais — como a inclusão de temas sobre cultura afro-brasileira e resistência negra — a ausência sistemática de mulheres negras, seja como agentes históricas, seja como autoras e produtoras de conhecimento, revela que esses materiais ainda estão distantes dos princípios de uma educação antirracista, feminista e decolonial.

O apagamento das mulheres negras não é acidental nem neutro; trata-se de uma escolha política e epistemológica que reafirma hierarquias raciais e de gênero historicamente consolidadas no processo de construção curricular. Superar esse cenário exige mais do que inserções simbólicas: demanda uma reformulação profunda da estrutura curricular, dos processos de formação docente, dos critérios de seleção de conteúdos e das metodologias de ensino.

Nesse ponto, experiências como a Escola Maria Felipa, em Salvador (BA), idealizada e coordenada por Bárbara Carine, demonstram caminhos possíveis. Ali, a educação antirracista não se resume a acrescentar conteúdos afro-brasileiros ao currículo, mas funda-se em epistemologias negras e decoloniais que orientam toda a organização escolar. A centralidade das mulheres negras, da ancestralidade e das matrizes africanas não é ocasional: compõe o eixo estruturante do projeto pedagógico, mostrando que é possível construir práticas educacionais comprometidas com a justiça racial e com a valorização das identidades negras desde a infância.

Segundo Nilma Lino Gomes, é fundamental desenvolver uma abordagem pedagógica que considere múltiplas matrizes culturais e epistemológicas, valorizando os saberes das mulheres negras como elementos centrais na formação de sujeitos críticos e comprometidos socialmente (GOMES, 2012). Para tanto, é urgente que as escolas — sobretudo as situadas em territórios periféricos — tornem-se espaços de escuta e valorização das narrativas das meninas negras, possibilitando que elas se reconheçam como parte legítima da história que estudam e da sociedade que constroem.

No terceiro e último capítulo, o foco se volta para os desafios e caminhos da educação antirracista, partindo das lacunas e limitações evidenciadas nos materiais

didáticos analisados no capítulo 2. A partir dessa base, pretende-se discutir práticas pedagógicas, epistemologias negras e experiências escolares que valorizam as vozes historicamente silenciadas, apontando estratégias que vão além da simples inclusão de conteúdos. O objetivo é explorar como transformar de forma profunda o currículo, a formação docente e as relações pedagógicas, construindo uma escola plural, emancipadora e comprometida com a justiça racial.

3 EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: DESAFIOS E CAMINHOS

A construção de uma educação antirracista no Brasil é, antes de tudo, um projeto político radical, orientado por princípios de justiça histórica, emancipação coletiva e enfrentamento às estruturas de opressão que conformam a escola pública brasileira. Em um país cuja formação social se assenta sobre as marcas do colonialismo, da escravidão, do racismo e da negação sistemática das contribuições negras e indígenas, pensar um projeto educativo antirracista significa romper com a lógica de silenciamento, apagamento e subalternização das populações historicamente marginalizadas. Não se trata apenas de incluir novos conteúdos, mas de reconfigurar os fundamentos sobre os quais o currículo, os saberes escolares e as relações pedagógicas foram historicamente construídos.

Esse enfrentamento passa, necessariamente, por uma crítica à pretensa neutralidade da escola. Como argumenta bell hooks (2013), ensinar é um ato político e, em sociedades racializadas como a brasileira, é também um ato de resistência. Para a autora, a sala de aula é um território de disputas simbólicas e materiais, um espaço em que o conhecimento pode ser usado tanto para reproduzir quanto para transformar sistemas de opressão. A proposta de uma pedagogia engajada, transgressora e amorosa — conforme hooks propõe — desafia as estruturas escolares tradicionais ao colocar no centro do processo educativo a escuta, o afeto e a valorização das vozes historicamente silenciadas. A educação, portanto, não pode ser um exercício técnico e neutro; ela deve ser instrumento de libertação e reexistência.

Essa perspectiva encontra ressonância em Paulo Freire, para quem a educação emancipadora exige que o educador se comprometa com os sonhos e as dores dos oprimidos. A pedagogia da esperança, formulada por Freire, afirma que não há ensino verdadeiro sem escuta atenta, diálogo e reconhecimento das experiências concretas dos sujeitos. Quando aplicada ao contexto brasileiro, essa pedagogia requer o enfrentamento do racismo como elemento estruturante das relações sociais e escolares (FREIRE, 2000). Assim, a educação antirracista deve ser compreendida como um projeto de transformação profunda, que demanda descolonização curricular, valorização da diversidade epistêmica e ruptura com o pacto de silenciamento racial.

As contribuições de Luciana Ramos (2021) são fundamentais para compreender como a colonialidade ainda se manifesta nas práticas pedagógicas cotidianas. Ao relatar sua trajetória como professora da rede estadual do Rio Grande do Sul, Ramos denuncia o

modo como a escola brasileira continua a operar sob lógicas eurocêntricas, invisibilizando saberes afro-brasileiros e indígenas e reproduzindo violências simbólicas contra os corpos negros.

Em sua dissertação, ela articula educação antirracista e decolonialidade a partir de experiências vividas, enfatizando que o processo de resistência nas escolas precisa ser coletivo. Como afirma a autora, “aprender pela diversidade possibilita uma aprendizagem multicultural, criando presenças em escolas que, através do colonialismo, são marcadas por diversas ausências” (RAMOS, 2021, p. 9). Seu relato evidencia que resistir ao racismo na escola é também criar novos sentidos para o currículo, novos vínculos afetivos e novos modos de existir em comunidade.

É nesse horizonte que experiências pedagógicas transformadoras se destacam no cenário educacional brasileiro, como a da Escola Maria Firmina dos Reis, em Salvador, coordenada por Bárbara Carine. Diferentemente de iniciativas que apenas acrescentam conteúdos afro-brasileiros ao currículo tradicional, essa escola propõe uma reorganização profunda do próprio sentido de escolarização. Seu projeto formativo se estrutura a partir da ancestralidade, da oralidade, da corporeidade e da afetividade, tensionando a lógica eurocêntrica que historicamente orienta o que é considerado conhecimento válido.

Carine argumenta que é preciso desnudar o caráter político da seleção de saberes e romper com o monopólio epistemológico que mantém as populações negras em posição subalterna. Nesse modelo pedagógico, a escola se torna espaço de pertencimento, reconhecimento e cura, permitindo que crianças negras se afirmem como produtoras de conhecimento e protagonistas de suas trajetórias.

A atuação de escolas como a Maria Firmina dos Reis fornece pistas importantes para pensar caminhos possíveis em outras instituições públicas brasileiras, incluindo aquelas que, embora carreguem nomes de figuras negras de grande relevância histórica, ainda operam sob a lógica curricular hegemônica. A reflexão sobre tais experiências demonstra que avançar rumo a uma educação antirracista não depende apenas de mudanças nominais ou simbólicas, mas de transformações estruturais que afetem o cotidiano escolar, a formação docente e a organização dos saberes.

Essa compreensão dialoga com o alerta de Djamila Ribeiro: a presença de sujeitos negros em espaços de poder — inclusive no campo educacional — não garante, por si só, compromisso com a transformação social. Quando desvinculada de um projeto político antirracista, a representatividade pode reforçar as mesmas estruturas que pretende contestar. Como sintetiza a autora, “estar no poder não é suficiente. É preciso querer

mudar as estruturas” (RIBEIRO, 2019, p. 42). A educação antirracista, portanto, exige mais do que a visibilidade simbólica: requer um compromisso ético e político com a transformação das relações de poder que instituem e atravessam a escola.

Esse pacto da branquitude, conceito amplamente desenvolvido por Cida Bento, refere-se a um acordo tácito e historicamente estabelecido entre sujeitos brancos para a manutenção de seus privilégios raciais sob a aparência de normalidade e meritocracia. Ao analisar as dinâmicas institucionais que perpetuam desigualdades raciais, Bento (2022) evidencia como esse pacto opera silenciosamente na reprodução do racismo estrutural. Nesse contexto, Aparecida de Jesus Ferreira defende o letramento racial crítico como uma estratégia pedagógica indispensável para desvelar as formas sutis do racismo institucionalizado e promover práticas educativas emancipadoras.

Segundo Ferreira, “o letramento racial crítico torna-se ferramenta indispensável para desvelar as sutilezas do racismo institucionalizado e possibilitar a construção de práticas pedagógicas verdadeiramente emancipadoras” (FERREIRA, 2015, p. 47). Esse processo implica formação docente contínua e comprometida, revisão crítica dos materiais didáticos e criação de ambientes escolares que estimulem a reflexão racial.

Do ponto de vista das políticas públicas, a ausência de ações eficazes voltadas à implementação da Lei nº 10.639/2003 evidencia a persistência de uma estrutura institucional resistente ao antirracismo. A pesquisa de Graziela Rosa (2021), ao analisar a atuação de municípios da Região Metropolitana de Porto Alegre no cumprimento do artigo 26-A da LDB, demonstra que os avanços permanecem tímidos, fragmentados e desarticulados. Seu estudo revela a ausência de normativas locais, de formação continuada para docentes e de recursos adequados que possibilitem a implementação efetiva da legislação. Segundo Rosa (2021), as políticas educacionais acabam produzindo sistematicamente lacunas e demandas não atendidas, perpetuando a exclusão simbólica e epistemológica de sujeitos negros no ambiente escolar.

Nesse sentido, a educação antirracista exige, como defendem Cristiane Landulfo e Doris Matos (2022), a construção de uma “gramática anticolonial” que reconheça e valorize epistemologias outras, saberes insurgentes e modos de pensar que rompam com as hierarquias modernas-coloniais do conhecimento. Para as autoras, enfrentar o racismo e o epistemicídio implica *sulear* o pensamento, reabrir caminhos de escuta das ancestralidades e afirmar linguagens de reexistência que se expressam nos corpos, nas vozes e nas práticas de professoras e professores negros comprometidos com a justiça racial. Nessa perspectiva, a escola deve deixar de atuar como espaço que reproduz

ausências e passar a constituir-se como território de memória, de reexistência e de afirmação de vidas negras (LANDULFO; MATOS, 2022).

Em síntese, a educação antirracista não deve ser entendida como um complemento, mas como condição fundamental para a construção de uma escola democrática, justa e verdadeiramente inclusiva. Esse projeto exige reconhecer que o racismo é estrutural e que apenas por meio de ações pedagógicas e políticas decoloniais será possível enfrentar as desigualdades historicamente produzidas. Implica, portanto, um compromisso coletivo com a reconstrução curricular, com a valorização das experiências negras e indígenas e com a formação de sujeitos críticos, conscientes e politicamente engajados. Como enfatiza bell hooks (2013), a educação pode — e deve — constituir-se como um espaço de esperança ativa, o que demanda também coragem, enfrentamento e transformação.

3.1 O letramento racial crítico e a formação docente

A efetivação de uma educação antirracista requer, como condição indispensável, a formação contínua e crítica dos profissionais da educação. No Brasil, essa formação ainda se encontra marcada por lacunas históricas em relação às relações étnico-raciais, o que impede o avanço de políticas pedagógicas efetivamente comprometidas com a equidade racial. Neste cenário, o conceito de letramento racial crítico, proposto por Aparecida de Jesus Ferreira, emerge como uma ferramenta teórico-metodológica indispensável para enfrentar o racismo na escola e construir práticas pedagógicas emancipadoras.

Segundo Ferreira, o letramento racial crítico diz respeito à capacidade de compreender como o racismo opera estruturalmente na sociedade e se manifesta de maneira naturalizada nas instituições escolares. Essa abordagem vai além da identificação de atitudes racistas explícitas, pois exige dos sujeitos uma análise crítica das sutilezas do racismo institucionalizado, dos currículos eurocentrados, das ausências simbólicas e da reprodução cotidiana de privilégios brancos. Como afirma a autora, “o letramento racial crítico torna-se ferramenta indispensável para desvelar as sutilezas do racismo institucionalizado e possibilitar a construção de práticas pedagógicas verdadeiramente emancipadoras” (FERREIRA, 2015, p. 47).

As consequências da omissão institucional são evidenciadas na pesquisa de Luciana Dornelles Ramos, que reflete sobre sua experiência como professora da rede pública estadual no Rio Grande do Sul. Em sua dissertação, Ramos denuncia a ausência de políticas de valorização dos saberes afro-brasileiros e o silenciamento das identidades

negras no cotidiano escolar. Para ela, a formação docente precisa ser pensada a partir das vivências dos sujeitos historicamente oprimidos e incluir processos formativos que valorizem a escuta, a oralidade, os afetos e a memória. A autora afirma que “não se trata de ensinar sobre o negro, mas de reconhecer o negro como sujeito produtor de conhecimento”, evidenciando que uma educação antirracista exige o deslocamento da branquitude do centro das narrativas escolares. (RAMOS, 2021, p. 36).

Esse deslocamento exige o reconhecimento da branquitude como uma construção histórica, relacional e estruturante das desigualdades raciais. Conforme argumenta Ferreira (2015), o letramento racial crítico constitui também um convite ao reconhecimento dos lugares de privilégio — sobretudo entre sujeitos brancos — e à responsabilização frente à reprodução do racismo estrutural. O enfrentamento do racismo, portanto, não pode ser delegado apenas a professores e professoras negras; deve ser assumido como um compromisso coletivo de toda a comunidade escolar. Isso significa romper com o pacto de silêncio que sustenta os privilégios da branquitude e naturaliza violências simbólicas no cotidiano educacional.

A crítica à formação docente tradicional também é aprofundada por Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo em suas reflexões sobre currículo e decolonialidade. A autora argumenta que o currículo funciona como um dispositivo de poder que determina quais saberes são legitimados e quais são silenciados. Nessa perspectiva, a colonialidade do saber — sustentada pelo projeto moderno-europeu — opera para invisibilizar epistemologias negras, indígenas e populares, mantendo a escola como um espaço monocultural e excludente (LANDULFO, 2022).

Diante disso, a formação docente precisa ser orientada por uma “gramática anticolonial” que valorize os saberes situados, as experiências comunitárias e as linguagens insurgentes. Isso só é possível quando o letramento racial é entendido como parte de um projeto político-pedagógico mais amplo, comprometido com a descolonização das práticas educativas.

Nesse sentido, a formação docente antirracista não se limita à aprendizagem de conteúdos ou ao cumprimento burocrático das legislações. Trata-se de um processo formativo integral, que exige envolvimento ético, emocional e político por parte dos educadores. Como enfatiza bell hooks, ensinar é um ato de coragem que pressupõe compromisso com a transformação social e abertura para revisar práticas, valores e crenças pessoais (HOOKS, 2013).

Ao defender uma pedagogia engajada e transgressora, a autora sustenta que o professor deve se implicar no processo educativo, reconhecendo como as estruturas de opressão moldam as experiências, os corpos e os saberes dos estudantes. A sala de aula, nesse cenário, torna-se não apenas um espaço de disputa, mas também de cuidado, de escuta e de reinvenção.

Assim, o letramento racial crítico deve ser compreendido como eixo estruturante da formação de professores e professoras no Brasil. Ele fornece as ferramentas teóricas e políticas necessárias para que os educadores reconheçam as marcas do racismo em suas práticas e se comprometam com sua superação. Ao mesmo tempo, desafia a escola a reconstruir seu papel social, deslocando-se da função reprodutora das desigualdades para assumir o compromisso com a equidade e com a justiça racial. Esse processo demanda coragem, escuta ativa e disposição para o conflito — mas também abre caminho para a criação de outras pedagogias possíveis, forjadas a partir das vozes, dos corpos e das experiências de resistência negra no espaço escolar.

3.2 O currículo como campo de disputa: branquitude, silenciamento e representação

O currículo escolar, historicamente, não é um espaço neutro ou isento de disputas políticas. Ele opera como um instrumento de construção de identidades e de produção de subjetividades, legitimando determinados saberes e silenciando outros. No contexto brasileiro, profundamente marcado pelas heranças coloniais e escravocratas, o currículo tem servido, majoritariamente, à manutenção de um projeto eurocentrado de nação, que privilegia narrativas brancas, masculinas e elitizadas, em detrimento das memórias, vivências e produções das populações negras, indígenas e periféricas. É nesse cenário que se torna fundamental analisar o currículo como um campo de disputa racial, no qual a branquitude atua como força estruturante da exclusão e da marginalização epistêmica.

Para Landulfo, o currículo deve ser entendido como uma tecnologia de poder que define o que pode ser ensinado, por quem, para quem e com quais finalidades. Sob a lógica da colonialidade do saber, esse dispositivo foi historicamente configurado para legitimar conhecimentos de matriz europeia, produzindo o apagamento de outras formas de produzir e transmitir conhecimento, como a oralidade, a ancestralidade e a espiritualidade africana.

A autora defende a urgência de uma reconfiguração curricular de base decolonial, construída a partir das experiências, vivências e epistemologias situadas nos territórios da

diáspora negra e indígena. Conforme afirma a autora, essa transformação exige ainda o enfrentamento direto da branquitude enquanto lugar de privilégio e mecanismo de produção de silêncios e hierarquias no espaço escolar. (LANDULFO, 2022)

A branquitude, conforme definida por Cida Bento (2022), constitui um sistema de poder que opera por meio da naturalização dos privilégios raciais associados à identidade branca e pela invisibilização das desigualdades produzidas por essa hierarquia. Para a autora, trata-se de uma posição social marcada pela capacidade de definir normas, valores e referências consideradas universais, ao mesmo tempo em que oculta seu próprio caráter racializado. Nessa perspectiva, Aparecida de Jesus Ferreira (2015) destaca que essa estrutura se sustenta pela centralidade das experiências e referências brancas nos espaços educacionais, manifestando-se na seleção dos autores considerados canônicos nos materiais didáticos, na predominância de imagens e narrativas eurocêntricas e na consequente desvalorização de saberes ancestrais africanos e ameríndios. Ferreira argumenta que é imprescindível que educadores reconheçam sua própria posição dentro dessa lógica racializada e assumam a responsabilidade por reconstruir um currículo que não apenas inclua perspectivas subalternizadas, mas que transforme de modo profundo as formas de representação escolar.

O debate sobre a disputa em torno do currículo é aprofundado por Ramos (2021), que argumenta que o currículo escolar deve ser entendido como um território simbólico em que se desenrolam conflitos por identidade, pertencimento e visibilidade. A autora, ao relatar sua experiência como professora em uma escola estadual e evidencia que o currículo “oficial” opera segundo uma lógica de esquecimento das populações negras, atribuindo-lhes, quando aparecem, posições restritas de vitimização, escravização ou folclorização. Para ela, uma educação antirracista requer um currículo capaz de reconhecer sujeitos negros como produtores de ciência, arte, cultura e conhecimento, sendo o letramento racial crítico um instrumento fundamental para questionar a naturalização da branquitude como modelo universal de humanidade.

As consequências desse currículo excludente podem ser interpretadas à luz da noção de ideologia do branqueamento discutida por Petrônio Domingues (2002). Segundo o autor, a elite brasileira implementou um projeto simbólico e material de apagamento da população negra, apostando no embranquecimento da nação como via de “civilização”.

Esse imaginário penetrou de modo profundo o campo educacional, consolidando um currículo que negava as contribuições negras e induzia estudantes a se identificarem com modelos brancos de sucesso, inteligência e beleza. Tal dinâmica produziu impactos

duradouros na subjetividade de gerações de crianças negras, privadas de referências positivas e do reconhecimento de suas matrizes culturais.

Rosa (2021) reforça que tais ausências e apagamentos não resultam de descuido ou desconhecimento, mas constituem parte de um projeto político continuado de exclusão racial. Em sua análise sobre a implementação da Lei nº10.639/2003, a autora demonstra que, mesmo após quase duas décadas de vigência, os currículos permanecem centrados em narrativas eurocêntricas; conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira seguem marginalizados e, muitas vezes, limitados às atividades do mês da Consciência Negra.

A autora denuncia a produção sistemática dessas “ausências” e enfatiza a necessidade de disputas ativas por inclusão e representatividade substancial, capazes de romper com padrões de superficialidade e folclorização que ainda predominam no cenário educacional.

No entanto, como adverte Djamila Ribeiro, representatividade por si só não é suficiente para promover transformações profundas no campo educacional. A presença de sujeitos negros em cargos de poder ou em espaços de visibilidade só se torna efetiva quando acompanhada de um compromisso político com a transformação das estruturas. “Representar sem transformar é manter tudo como está, apenas com uma aparência diferente” (RIBEIRO, 2019, p. 42).

Essa crítica torna-se ainda mais pertinente quando observamos a atuação de determinadas figuras públicas negras que, mesmo posicionadas em espaços estratégicos do Estado, nem sempre atuam em consonância com a agenda da educação antirracista. Um exemplo frequentemente citado é o de Silvio Almeida, ex-ministro dos Direitos Humanos no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, cuja gestão foi atravessada por denúncias de assédio sexual apresentadas por mulheres à ONG Me Too Brasil.

Tais denúncias desencadearam investigação pela Polícia Federal e resultaram em sua exoneração do cargo em 2024. O episódio evidenciou um distanciamento das pautas de justiça racial defendidas inicialmente e gerou debates públicos sobre responsabilidade política e ética no exercício da função pública, ainda que o caso siga em esfera investigativa, sem julgamento conclusivo.

Essa tensão entre representação e compromisso ético também aparece de forma central nos escritos de bell hooks, para quem a pedagogia antirracista deve, necessariamente, assumir um caráter transgressor. Ensinar, segundo hooks (2013), é um ato político, e o currículo constitui um dos principais instrumentos dessa intervenção. A autora sustenta que a sala de aula não pode operar como espaço de reprodução de

hierarquias, devendo, ao contrário, configurar-se como ambiente de ruptura, no qual se reconheçam a pluralidade de experiências, saberes e subjetividades. Um currículo verdadeiramente antirracista, nessa perspectiva, é aquele que confronta a ordem estabelecida, nomeia o racismo como estrutura e valoriza as produções intelectuais e culturais de populações negras e indígenas.

É nesse horizonte que se insere a proposta de um currículo decolonial e antirracista, conforme defendem autoras como Cristiane Landulfo, Doris Matos e Aparecida de Jesus Ferreira: um currículo que reconhece o Brasil como país negro e indígena, marcado por desigualdades profundas, mas também por resistências históricas. Essa proposta implica na revisão crítica dos conteúdos canônicos, na inserção de novos autores e autoras negras, na valorização da oralidade, da ancestralidade e dos saberes comunitários, bem como na formação crítica dos docentes para que sejam capazes de reconhecer e enfrentar as estruturas de privilégio e exclusão.

Portanto, compreender o currículo como campo de disputa é reconhecer que a luta antirracista também se trava nos conteúdos ensinados, nas metodologias utilizadas e nas vozes que ganham centralidade ou são silenciadas em sala de aula. Enfrentar a branquitude curricular é um passo fundamental para construir uma educação verdadeiramente inclusiva, plural e democrática. Esse enfrentamento, como destacam os autores aqui mobilizados, exige não apenas políticas institucionais, mas também coragem ética, posicionamento político e compromisso com a transformação social.

3.3 Práticas pedagógicas decoloniais e projetos de resistências

Pensar práticas pedagógicas decoloniais no Brasil exige, antes de tudo, reconhecer a escola como um espaço de disputa, onde se cruzam múltiplas narrativas, identidades e formas de existir. Ao longo de sua história, o sistema educacional brasileiro reproduziu lógicas coloniais de apagamento e silenciamento, construindo uma escola alicerçada na negação das culturas negras, indígenas e populares. Contudo, em meio a esse cenário de exclusão, diversos educadores e comunidades têm desenvolvido práticas pedagógicas insurgentes, que articulam resistência, pertencimento e reconstrução curricular a partir das epistemologias do Sul global.

Essas práticas dialogam com a perspectiva decolonial de Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo, que defende que romper com os fundamentos eurocêntricos da educação é essencial para a construção de um currículo comprometido com a justiça racial. A autora

propõe uma “gramática anticolonial”, baseada na valorização de saberes situados nas margens e na escuta das vozes historicamente subalternizadas, como as de mulheres negras, povos indígenas e comunidades periféricas, enfatizando que resistir constitui um ato de criação (LANDULFO, 2022). convoca educadoras e educadores a transformarem suas práticas pedagógicas em movimentos de reexistência, capazes de romper com a colonialidade e instaurar novos sentidos para o ato de ensinar.

Essa concepção de educação como prática de reexistência também está presente nos escritos de bell hooks, que compreende o ato de ensinar como um exercício de amor, cuidado e subversão. Para hooks, a sala de aula constitui um dos espaços mais radicais de possibilidade, justamente porque pode acolher corpos e subjetividades marginalizadas e favorecer experiências de transformação profunda.

A autora enfatiza que práticas pedagógicas críticas devem estar fundamentadas na escuta, na afetividade e na valorização dos saberes cotidianos dos estudantes, especialmente daqueles marcados pelo racismo, pela pobreza e pelo patriarcado. Ensinar, afirma hooks, é um gesto político e amoroso que demanda coragem para enfrentar as violências estruturais, mas também para criar mundos possíveis (HOOKS, 2013]

Iniciativas transformadoras têm emergido nas redes públicas de ensino, impulsionadas especialmente pelo trabalho de educadoras comprometidas com a luta antirracista. Um exemplo é o projeto *Empoderadas IG*, desenvolvido por Luciana Dornelles Ramos em uma escola estadual do Rio Grande do Sul, na cidade de Porto Alegre.

A proposta consistiu na criação de um espaço de escuta, acolhimento e fortalecimento da identidade de meninas negras do ensino médio, envolvendo atividades de letramento racial, produção de textos autobiográficos, rodas de conversa e debates sobre estética, sexualidade, religião e afetividade. Segundo Ramos, a iniciativa surgiu da urgência de enfrentar o racismo institucional e o sofrimento psíquico vivenciado por alunas negras, frequentemente submetidas ao silenciamento e à solidão escolar (RAMOS, 2021)

Ao relatar os impactos do projeto, Ramos destaca que muitas estudantes passaram a se posicionar com mais segurança, a se reconhecer como parte da escola e a construir vínculos mais sólidos com o processo de aprendizagem. O projeto, além de trabalhar com o currículo formal, atuava sobre o currículo oculto, desmontando estereótipos e reconfigurando as relações entre professoras, estudantes e comunidade.

Como aponta a autora, “a resistência negra precisa ser reconhecida como prática pedagógica e como conteúdo de ensino” (RAMOS, 2021, p. 57). Essa afirmação sintetiza a proposta de uma prática pedagógica antirracista que não se limita ao conteúdo, mas que transforma a própria relação pedagógica em experiência política e formativa.

A centralidade da comunidade e da cultura popular nessas práticas também merece destaque. O desfile da Estação Primeira de Mangueira em 2019, constitui um exemplo emblemático da potência educativa da arte e de sua capacidade de produzir pedagogias contra hegemônicas no espaço público. Ao recontar a história do Brasil a partir da perspectiva dos sujeitos historicamente subalternizados, como Dandara, Zumbi, Marielle Franco e as mães de favela. A escola de samba performou um verdadeiro currículo decolonial a céu aberto, alinhado aos princípios da Lei nº10.639/2003 ao valorizar protagonismos negros e narrativas silenciadas. O samba-enredo afirma: “Brasil, meu nego, deixa eu te contar / a história que a história não conta”, evidenciando a crítica às versões oficiais marcadas pelo eurocentrismo. Ao denunciar que “desde 1500 tem mais invasão do que descobrimento” e que há “sangue retinto pisado atrás do herói emoldurado”, a obra expõe a violência constitutiva do processo colonial e o apagamento das contribuições africanas e afro-brasileiras. Nesse sentido, o desfile configurou-se como prática pedagógica coletiva e antirracista, capaz de mobilizar afetos, memória e consciência histórica, demonstrando que a educação também se produz fora dos muros escolares e que manifestações culturais populares podem operar como instrumentos de formação crítica e de construção de pertencimento para sujeitos negros.

Como observam Rosa (2021) e Landulfo (2022), as manifestações artísticas, religiosas e culturais das periferias brasileiras são fontes legítimas de saberes, frequentemente desconsideradas pela escola tradicional. Incorporá-las ao cotidiano pedagógico não é apenas uma questão de reconhecimento cultural, mas de construção de pertencimento e valorização identitária.

Nesse sentido, as práticas pedagógicas decoloniais precisam se articular a projetos de território, espiritualidade, corporeidade e ancestralidade. Inspiradas na perspectiva freireana, partem da compreensão de que toda educação deve considerar a realidade concreta dos sujeitos e de suas comunidades, reconhecendo que não existe ensino neutro ou descontextualizado. O que está em jogo não é apenas o conteúdo, mas o lugar de onde ele emerge e as relações que produz.

Assim, as escolas devem estabelecer diálogo com saberes populares, terreiros, quilombos e outras comunidades tradicionais, além dos movimentos sociais, entendendo essas experiências como fontes legítimas de conhecimento. Uma pedagogia fundada na escuta e na partilha torna-se, portanto, elemento central para a construção de uma educação antirracista e decolonial.

Portanto, as práticas pedagógicas decoloniais e os projetos de resistência apresentados não apenas tensionam os limites do currículo oficial, mas propõem novas epistemologias, relações e afetos. Elas constroem pontes entre a escola e a comunidade, entre o saber acadêmico e o saber vivido, entre o corpo que aprende e o corpo que resiste. Essas práticas demonstram que é possível reinventar a escola pública, tornando-a espaço de reexistência, justiça e emancipação para os sujeitos historicamente excluídos.

3.4 A ideologia do branqueamento e a produção de ausências

A análise da produção de ausências no currículo escolar brasileiro exige uma compreensão histórica e crítica da ideologia do branqueamento como projeto estruturante da nação. O apagamento sistemático das culturas negras e indígenas do campo educacional não é acidental nem neutro, mas parte de um esforço político de construção de uma identidade nacional fictícia, marcada pela valorização da branquitude como ideal civilizatório, estético e moral.

Essa lógica operou e ainda opera nos conteúdos curriculares, nas imagens didáticas, nas figuras heroicas celebradas e, principalmente, na ausência de sujeitos negros como produtores de conhecimento. Essa produção de silêncios, como discutido por Ramos, opera tanto no plano dos conteúdos quanto nas relações escolares.

A autora enfatiza que o currículo escolar não só exclui vozes negras da história, como também reforça um ideal de branquitude como sinônimo de civilidade, inteligência e sucesso. Essa lógica curricular, ao invisibilizar as contribuições negras e a violência do racismo, priva os estudantes negros de referências positivas e enfraquece sua autoestima. O resultado é um ambiente educacional hostil, que reproduz o sentimento de não pertencimento e naturaliza a desigualdade racial (RAMOS, 2021).

Nesse sentido, a produção de ausências não se limita ao conteúdo, mas opera como uma pedagogia de exclusão que estrutura a própria organização da escola. bell hooks argumenta que a sala de aula nunca está separada das estruturas de opressão que organizam a sociedade, e que aquilo que é ensinado — ou silenciado — molda

profundamente as formas de reconhecimento, pertencimento e valor atribuídas aos sujeitos.

A ausência de mulheres negras, de intelectuais africanos, de lideranças quilombolas ou de referências da diáspora comunica aos estudantes que esses sujeitos não ocupam lugar legítimo na produção do conhecimento. Trata-se de uma pedagogia silenciosa que reforça o epistemicídio e a negação do direito de construir e validar os próprios saberes (HOOKS, 2013).

O epistemicídio, entendido conforme formula Sueli Carneiro, refere-se ao assassinato dos sistemas de conhecimento produzidos por populações negras, por meio da negação de sua humanidade, da desqualificação de suas práticas intelectuais e da imposição de um padrão único de racionalidade. Trata-se de um processo que combina eliminação física, disciplinamento dos corpos e destruição simbólica das matrizes culturais africanas.

No currículo escolar, esse fenômeno se expressa na deslegitimação dos saberes orais, da religiosidade afro-brasileira, das tradições de matriz africana e das epistemologias quilombolas. O que está em jogo não é apenas a ausência de conteúdos, mas a produção ativa de uma inferiorização epistêmica, que sustenta o mito da superioridade branca e reforça a lógica colonial de que somente o conhecimento eurocentrado é válido.

Essa ideologia se manifesta, inclusive, em discursos cotidianos que naturalizam o “sucesso” de estudantes negros a partir de sua suposta capacidade de assimilação à norma branca. Comentários como “ele é bem educado, nem parece negro” ou “fala tão bem que nem dá para perceber que é da favela” funcionam como elogios perversos, que reafirmam o ideal da branquitude como modelo de valor e civilidade.

Segundo Domingues (2002), o projeto de branqueamento não se limitou à miscigenação biológica, mas também atuou como uma tentativa de conversão simbólica, procurando adequar comportamentos, estéticas, saberes e subjetividades da população negra a padrões considerados superiores.

O combate a essa lógica exige práticas pedagógicas conscientes de sua dimensão política e epistemológica. Como propõe Paulo Freire, é fundamental libertar o pensamento e fundamentar o conhecimento na realidade concreta dos sujeitos, considerando a experiência de grupos historicamente oprimidos como ponto de partida do processo educativo (FREIRE, 2000). Isso exige romper com currículos eurocentrados

e construir um projeto pedagógico que valorize a ancestralidade, a oralidade, a espiritualidade e os modos comunitários de produção e transmissão do saber.

Assim, compreender a ideologia do branqueamento como alicerce da produção de ausências no currículo é reconhecer que o racismo não é um desvio, mas um fundamento do sistema educacional brasileiro. Desconstruir esse projeto exige coragem institucional e política, mas também compromisso pedagógico com a justiça racial. Significa romper com a ideia de um Brasil harmônico e miscigenado e assumir a tarefa de contar outras histórias, fazer outras perguntas e reconhecer outros protagonistas.

3.5 Propostas para um currículo antirracista e decolonial

A construção de um currículo verdadeiramente antirracista e decolonial exige ações que transcendam a retórica da inclusão e avancem em direção à reestruturação profunda do projeto pedagógico da escola pública brasileira. Como demonstrado nas seções anteriores, o racismo não está apenas nas relações interpessoais ou nas omissões acidentais, mas é estruturante da própria lógica curricular, marcada por ausências sistemáticas, por narrativas unilaterais e por critérios eurocentrados de legitimidade do saber. Para romper com o padrão curricular eurocentrado, este trabalho articula três eixos interdependentes que encontram respaldo em diferentes autoras e autores do campo da educação antirracista.

O primeiro eixo, a revisão crítica dos conteúdos, dialoga com a defesa de Nilma Lino Gomes de que a superação do epistemicídio exige reconstruir os fundamentos do currículo, reposicionando a centralidade das histórias e produções afro-brasileiras e africanas como conhecimento legítimo na escola. O segundo eixo, a reconfiguração das metodologias, aproxima-se das contribuições de bell hooks, que entende o ensino como prática de liberdade e afirma que metodologias descolonizadas devem acolher a experiência e o corpo dos estudantes como territórios de saber. Já o terceiro eixo, a valorização da autoria negra e periférica, apoia-se na formulação de Sueli Carneiro sobre a necessidade de enfrentar o racismo epistêmico mediante a ampliação das vozes e produções intelectuais negras, deslocando a lógica que historicamente silenciou esses sujeitos.

A articulação desses três eixos não constitui um modelo previamente dado, mas resulta da síntese crítica dessas perspectivas teóricas, que apontam, cada uma a seu modo, para a urgência de repensar o currículo a partir de um horizonte antirracista e decolonial.

O primeiro eixo, de revisão dos conteúdos, implica repensar os temas e abordagens que estruturam o currículo, indo além da inserção pontual de datas ou personagens afro-brasileiros. É preciso incorporar, de forma transversal, os saberes produzidos por sujeitos negros, indígenas e populares, reconhecendo suas epistemologias, lutas, conquistas e contribuições em diversas áreas do conhecimento. Isso significa, por exemplo, estudar a filosofia africana, a literatura negra, os saberes quilombolas e as cosmologias afro-indígenas com o mesmo grau de relevância que os conteúdos eurocêntricos tradicionalmente valorizados. Mais do que preencher lacunas, trata-se de reconstruir os fundamentos do que se entende por conhecimento legítimo.

O segundo eixo refere-se à reconfiguração das metodologias de ensino. A prática pedagógica antirracista exige metodologias participativas, afetivas, pluriépistêmicas e baseadas na escuta ativa. O ensino não deve ser apenas transmissivo, mas dialógico, experiencial e situado no território. É fundamental que se valorize a oralidade, a corporeidade, a arte, a religiosidade e a ancestralidade como formas legítimas de construção do saber. A cultura popular, os saberes comunitários, as expressões artísticas e os vínculos espirituais devem ser integrados às práticas pedagógicas, rompendo com a rigidez do modelo disciplinar e fragmentado ainda dominante. A pedagogia, nesse sentido, deve ser entendida como prática de afeto, de pertencimento e de resistência.

O terceiro eixo está na valorização da autoria negra e periférica na produção e circulação dos materiais pedagógicos. Isso inclui a ampliação do acesso de educadores e educadoras negras à pesquisa e à escrita acadêmica, a adoção de livros e textos produzidos por intelectuais negros, bem como a criação de políticas públicas que financiem editoras, plataformas e iniciativas que valorizem essas vozes. Um currículo antirracista não pode se apoiar apenas na leitura de autores brancos escrevendo sobre racismo. É preciso que as próprias vozes de pessoas racializadas ocupem o centro do debate, como produtoras e mediadoras do conhecimento.

Esses três eixos devem estar integrados ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas, orientando as práticas pedagógicas, os processos avaliativos, os eventos escolares e a formação docente. A educação antirracista não pode ser restrita a datas comemorativas ou a ações pontuais. Ela precisa ser uma diretriz permanente, institucional e política, presente em todos os níveis de organização do trabalho pedagógico. Nesse sentido, a

pesquisa “*Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira*”, realizada pelo Instituto Geledés e pelo Instituto Alana (2023), aponta que a implementação efetiva da lei depende do engajamento coletivo de gestores, professores, famílias e movimentos sociais, evidenciando que a educação antirracista é, por excelência, um projeto compartilhado. Para tanto, é necessário o envolvimento articulado das secretarias de educação, das universidades formadoras, dos movimentos sociais e das famílias, de modo que as práticas pedagógicas reflitam valores de inclusão, pertencimento e valorização da diversidade racial.

Também é fundamental que as políticas públicas garantam condições para que essa transformação seja possível. Isso inclui financiamento para a formação continuada de professoras e professores em educação para as relações étnico-raciais; produção e distribuição de materiais didáticos que valorizem a diversidade cultural brasileira; incentivo à pesquisa de base comunitária e fomento a experiências pedagógicas que nascem nos territórios periféricos. Não basta delegar ao professor individual a responsabilidade por transformar estruturas que são historicamente desiguais: é necessário compromisso institucional e estatal com a justiça racial.

Além disso, as escolas precisam ampliar seus vínculos com a comunidade e reconhecer, no território, as raízes culturais que podem enriquecer o currículo. Terreiros, quilombos, centros culturais de bairro, rodas de capoeira, grupos de *hip hop*, bibliotecas comunitárias e coletivos feministas negros são espaços de saberes que devem ser incorporados como parceiros estratégicos no processo educativo. Ao estabelecer uma relação horizontal com esses agentes, a escola rompe com a lógica colonial de tutela e passa a atuar como espaço de diálogo e construção conjunta de conhecimento.

Por fim, é importante afirmar que o currículo antirracista não é uma fórmula fechada ou um manual técnico. Ele é um processo vivo, inacabado, forjado na escuta, no conflito, na afetuosidade e na luta. Ele exige coragem para enfrentar privilégios, disposição para rever certezas e compromisso com a transformação coletiva. Como toda prática de esperança, um currículo antirracista é também uma prática de futuro: ele aponta para um Brasil que ainda não existe, mas que pode ser construído, dia após dia, nas salas de aula, nas comunidades e nas histórias de cada estudante negro que ousa sonhar e escrever sua própria narrativa.

CONCLUSÃO

A análise do material didático da plataforma Rioeduca evidenciou que, apesar de avanços recentes na incorporação da temática racial, ainda persiste um apagamento significativo das mulheres negras no currículo da Rede Municipal do Rio de Janeiro. Esse silêncio não é casual, mas sintoma de uma estrutura educacional marcada pelo eurocentrismo, pela lógica da universalidade branca e pela reprodução de uma narrativa histórica que marginaliza sujeitos e experiências que compõem a maioria do corpo discente da própria rede: crianças negras, pobres e moradoras de territórios periféricos. Assim, o currículo, em vez de funcionar como instrumento de emancipação, permanece operando como mecanismo de hierarquização racial e epistêmica.

A crítica torna-se ainda mais evidente quando confrontamos o Rioeduca com iniciativas afrocentradas amplamente reconhecidas. Programas como *A Cor da Cultura*, desenvolvido pela Fundação Roberto Marinho, Canal Futura, SEPPIR (Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial) e organizações do movimento negro, demonstram que é possível construir materiais pedagógicos fundamentados na ancestralidade africana, na oralidade, nas cosmologias afro-brasileiras e na centralidade da experiência negra como eixo epistemológico.

Da mesma forma, publicações do Geledés Instituto da Mulher Negra, produzidas em parceria com o MEC e a UNESCO, como *História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Educação Infantil*, apresentam propostas curriculares que tratam a população negra como sujeito histórico e produtor de conhecimento. A existência desses materiais comprova que alternativas concretas e bem-sucedidas já estão disponíveis e validadas, o que evidencia que a invisibilização das mulheres negras no currículo do Rio de Janeiro não decorre da ausência de referências, mas de escolhas políticas que reproduzem privilégios e perpetuam desigualdades.

Diante desse cenário, torna-se imperativo avançar na construção de uma educação antirracista que rompa com a normalização do apagamento e reposicione as mulheres negras no centro da narrativa histórica. Isso exige não apenas a revisão crítica dos conteúdos e das práticas pedagógicas, mas a descolonização profunda das estruturas de produção do conhecimento escolar. Significa reconhecer que as crianças negras têm direito à representatividade, à afirmação identitária, à reconstrução da autoestima e ao acesso a um currículo que dialogue com suas trajetórias, territórios e ancestralidades.

Ao finalizar este trabalho, reafirma-se que a presença das mulheres negras no material didático não é um detalhe opcional, mas condição necessária para uma educação verdadeiramente democrática. A implementação da Lei nº10.639/2003, 11.645/2008 e 14.986/2024 depende não apenas de sua obrigatoriedade legal, mas de um compromisso ético e político com a transformação profunda da escola pública. Somente quando meninas e meninos negros e indígenas puderem se ver como protagonistas da história, da cultura e da produção de conhecimento será possível construir um currículo decolonial capaz de enfrentar as desigualdades estruturais e promover a formação de sujeitos críticos, conscientes de sua ancestralidade e de seu lugar no mundo. Este TCC reforça que outro currículo é não apenas possível, mas urgente, e que sua construção passa pelo reconhecimento da centralidade das mulheres negras na história do Brasil, pelo respeito às culturas indígenas e afro-brasileiras e pela incorporação de saberes historicamente marginalizados na vida cotidiana das escolas. A educação antirracista, portanto, não é um adendo curricular, mas um projeto coletivo, político e transformador, capaz de mobilizar todos os agentes da comunidade escolar e de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, plural e igualitária.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

A CORDA CULTURA. **Materiais pedagógicos para implementação da Lei 10.639/03.** Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho; Canal Futura; SEPPIR; CEAP, 2004. Disponível em: <https://mosaico.gife.org.br/base-de-projetos/5226-a-cor-da-cultura>. Acesso em: out. 2025.

ACOSTA, Alberto. **O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos.** São Paulo: Autonomia Literária; Elefante, 2016.

AGÊNCIA GOV. **Governo inclui lutas das mulheres no currículo do ensino fundamental e médio.** 2024. Disponível em: <https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202409/governo-inclui-lutas-das-mulheres-no-curriculo-do-ensino-fundamental-e-medio>. Acesso em: maio 2025.

AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade?** São Paulo: Pólen, 2019. (Coleção Feminismos Plurais).

ANDES-SN. **STF torna inconstitucional lei alagoana vinculada ao movimento Escola Sem Partido.** Disponível em: aduff.org.br/site/index.php/noticias/noticias-recentes/item/4232-stf-torna-inconstitucional-lei-alagoana-vinculada-ao-movimento-escola-sem-partido>. Acesso em: dez. 2025.

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

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: maio de 2025.

BRASIL; GELEDÉS – Instituto da Mulher Negra; UNESCO. **História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Educação Infantil: livro do professor.** São Paulo: MEC/UNESCO/Geledés, 2014. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/09/Hist%C3%B3ria-e-cultura-africana-e-afro-brasileira-na-educa%C3%A7%C3%A3o-infantil-livro-do-professor.pdf>. Acesso em: abril de 2025.

CANDAU, Vera Maria. **“Currículo, conhecimento e cultura”**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Currículo: território contestado*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 197–215.

CARINE, Bárbara. **Como ser um educador antirracista: para familiares e professores**. São Paulo: Planeta, 2023.

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

_____. **“Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero.”** In: COSTA, Albertina de Oliveira; BRUSCHINI, Cristina (org.). *Uma questão de gênero*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; EDUSP, 1992. p. 49–58.

_____. **A construção do outro como não-ser: o papel do racismo na subjetividade**. São Paulo: Selo Negro, 2005.

CERQUEIRA JÚNIOR, Raulino Santos. **A presença da temática racial negra em trabalhos de conclusão de curso de graduação produzidos entre 2008 a 2018 no departamento de educação do Campus I da UNEB**. Salvador: UNEB, 2020.

DOMINGUES, Petrônio. **Negros e negras no pós-abolição**. São Paulo: Selo Negro, 2012.

ESCOLA AFRO-BRASILEIRA MARIA FELIPA. **Escola Afro-Brasileira Maria Felipa**. Salvador: Escola Maria Felipa, [2023]. Disponível em: <https://escolamariafelipa.com.br/>. Acesso em: maio de 2025.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. São Paulo: Malê, 2017.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **“Letramento racial crítico”**. In: LANDULFO, Cristiane; MATOS, Doris (org.). *Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras*. Campinas: Pontes Editores, 2022. p. 207–214.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**. São Paulo: UNESP, 2000.

GELEDÉS; INSTITUTO ALANA. **Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira.** São Paulo: Instituto Alana, 2023. Disponível em: <http://bit.ly/pesquisa-lei-10639>. Acesso em: junho de 2025.

GOMES, Nilma Lino. **Educação para a igualdade racial: experiências e desafios.** Brasília: MEC/Secad, 2012.

_____. **O movimento negro educador.** Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

GONZALEZ, Lélia. **A categoria político-cultural de amefricanidade.** Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69–82, jan./jun. 1988.

_____. **Por um feminismo afrolatino-americano.** Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** Tradução de Sandra Regina Haydu. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano.** 2. ed. São Paulo: Cobogó, 2019.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.** Petrópolis: Vozes, 2004.

MUNDURUKU, Daniel. **A educação escolar indígena.** São Paulo: Contexto, 2017.

OLIVEIRA, Luana Tolentino. **Outra educação é possível: feminismo, antirracismo e inclusão em sala de aula.** São Paulo: Mazza Edições, 2019.

POTIGUARA, Eliane. **Metade cara, metade máscara.** Rio de Janeiro: Global Editora, 2004.

_____. **“O Brasil precisa assumir sua identidade indígena”.** In: Pressenza, 2024. Disponível em: <https://www.pressenza.com/pt-pt/2024/09/o-brasil-precisa-assumir-sua-identidade-indigena-diz-eliane-potiguara-escritora-que-participou-do-xx-congresso-internacional-de-inovacao-na-educacao-no-recife>. Acesso em: maio de 2025.

QUIJANO, Aníbal. **“Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina”**. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107–130.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

_____. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RODRIGUES, Allan; BARONI, Patrícia; HONORATO, Rafael. **“20 anos da Lei 10.639: por uma educação e vida antirracista”**. Revista Interinstitucional Artes de Educar, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 7–18, jan. 2024. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/81224/48940>.

SANTANA, Bianca (org.). **Vozes insurgentes de mulheres negras**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2019.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora; Piseagrama, 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. São Paulo: Boitempo, 2020.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SILVA, Moisés K.; AGUILAR, Núbia M. R. **“Gênero, mulheres e a escrita da história da África”**. In: AGUILAR, Núbia M. R.; SILVA, Moisés K. (org.). *História da África e suas diásporas*. Brasília: MEC; Secadi; UNESCO, 2015. p. 107–123.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Educação das relações étnico-raciais no Brasil: compromisso com a cidadania**. Brasília: MEC/SECAD, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

XAVIER, Giovana. **Você pode substituir mulheres negras como objeto de estudo por mulheres negras contando sua própria história**. 2. ed. Rio de Janeiro: Malê, 2019.

XAVIER, Giovana; FARIAS, Juliana Barreto; GOMES, Flávio dos Santos. **“Mulheres negras no Brasil escravista e do pós-abolição”**. In: FARIAS, Juliana Barreto; GOMES, Flávio dos Santos (org.). *Dos barões ao exército de reserva*. São Paulo: Alameda, 2012. p. 143–168.