

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
INSTITUTO DE HISTÓRIA  
CURSO DE GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA - LICENCIATURA

CARLOS ROBERTO PEREIRA DE SOUSA FILHO

Colonialidade do Saber e Subjetividades Interrompidas:  
A Produção do Fracasso Discente da Juventude Negra

Uberlândia  
2026

CARLOS ROBERTO PEREIRA DE SOUSA FILHO

Colonialidade do Saber e Subjetividades Interrompidas:  
A Produção do Fracasso Discente da Juventude Negra

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado  
ao Instituto de História da Universidade Federal  
de Uberlândia como requisito parcial para  
obtenção do título de licenciado em História.

Área de concentração: Licenciatura em  
História.

Orientador: Profa. Dra. Ivete Almeida Batista

Uberlândia

2026

Ficha catalográfica:

CARLOS ROBERTO PEREIRA DE SOUSA FILHO

Colonialidade do Saber e Subjetividades Interrompidas:  
A Produção do Fracasso Discente da Juventude Negra

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado  
ao Instituto de História da Universidade Federal  
de Uberlândia como requisito parcial para  
obtenção do título de licenciado em História.

Área de concentração: Licenciatura em  
História.

Uberlândia, data

Banca Examinadora:

---

Nome – Titulação (sigla da instituição)

---

Nome – Titulação (sigla da instituição)

---

Nome – Titulação (sigla da instituição)

---

Nome – Titulação (sigla da instituição)

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família consanguínea pelo apoio e pela cumplicidade e tantos outros elementos. No ambiente familiar, expressei meu amor de forma não literal. Agradeço também à família que construí ao longo do caminho, especialmente à Junape, que foi uma grande mestra. Minha vida se divide entre antes e depois dela.

Agradeço à professora Ivete, pelo apoio fundamental em um momento de enorme desconsolação; ao Grupo de Estudos Negros, pelo acolhimento em reuniões tão fortalecedoras; e à FAPEMIG, pela oportunidade de ingresso na produção acadêmica e por todo o suporte prestado. Eu não teria chegado até aqui sem estes pilares essenciais.

Sou grato à moradia estudantil da UFU, que me acolheu por dois anos. Em meio a tantos desafios, sempre me senti seguro e amparado. A vista da sacada do 402 B, de frente para a floresta do Parque Sabiá, é o quadro mais bonito que pude contemplar.

Agradeço especialmente aos meus amigos Theo, Ítalo e Emily, os mais preciosos presentes que recebi ao longo de toda a graduação. Guardarei para sempre, num lugar especial do peito, as memórias das tardes de filme e de tantos outros momentos que me são tão caros. Jamais esquecerei o coração singular do Theo, a irmandade do Ítalo ou a Emily dizendo que “A literatura alenta a alma”.

Agradeço a minha colega Nara por ter sido minha fiel escudeira durante a jornada no PIBID. Sempre me lembrarei de você citando a música “Babooshka”, sua energia mística e os nossos cafés após as reuniões.

Agradeço à minha amiga Shaki, por me reconhecer e por me ensinar que o medo é uma capa que não nos toca quando estamos correndo. Com você, aprendi a enfrentar o medo e jamais entrar numa briga duvidando da minha capacidade.

Agradeço ao Raul, que apareceu na minha vida e me ajudou a reconhecer que a paz é possível. Em meio a tantos aprendizados através de conversas tão substantivas e agregadoras, esse foi o mais especial.

Agradeço a mim mesmo por ter resistido, mesmo estando tantas vezes no olho do furacão. Agradeço a Deus por ter sobrevivido a processos de violência, quase morte e perda de consciência. Agradeço a mim mesmo por ter assumido riscos, mesmo sem coragem ou por pura ingenuidade. Agradeço às pessoas que me decepcionaram: com cada uma de vocês aprendi que cada um oferece o que tem, e que não há nada de tão errado comigo.

## RESUMO

Este trabalho investiga, por meio de pesquisa bibliográfica qualitativa, as causas estruturais da evasão escolar de alunos negros na educação básica e os desafios de sua permanência no ensino superior no Brasil. Partindo de dados do IBGE que evidenciam a exclusão educacional da população negra, a pesquisa mobiliza referenciais como necropolítica (Mbembe, 2017), dispositivo de racialidade (Carneiro, 2005), colonialidade do poder, do saber e do ser (Quijano, Mignolo, Dussel) e *habitus* (Bourdieu) para compreender o sistema educacional brasileiro como mecanismo de triagem social forjado em matrizes eurocêtricas. A exclusão educacional de jovens negros é analisada não como falha do sistema, mas como expressão da necropolítica — poder soberano de expor certas populações à morte simbólica e material. A escola pública opera como espaço de triagem que impõe um "aluno ideal" (Silva; Alves, 2023), dificultando o diálogo com a realidade de estudantes negros atravessados pelas heranças coloniais. No ensino superior, a universidade, estruturada por *ethos* elitista e eurocêntrico, impõe aos estudantes negros constante esforço de adaptação a códigos culturais estranhos, perpetuando o epistemicídio — silenciamento sistemático de saberes e subjetividades afrodiaspóricas. Por fim, analisam-se as Leis nº 10.639/03 e 11.645/08 como instrumentos de disputa por um projeto educacional decolonial. Conclui-se que o enfrentamento da evasão exige não apenas políticas de acesso e permanência material, mas transformação epistêmica e pedagógica capaz de desestabilizar a colonialidade incrustada nas instituições de ensino.

**Palavras-chave:** evasão escolar; colonialidade; epistemicídio; racismo institucional.

## ABSTRACT

This study investigates, through qualitative bibliographic research, the structural causes of school dropout among black students in basic education and the challenges of their permanence in higher education in Brazil. Based on data from the Brazilian Institute of Geography and Statistics (IBGE) that highlight the educational exclusion of the black population, the research mobilizes references such as necropolitics (Mbembe, 2017), the apparatus of raciality (Carneiro, 2005), the colonality of power, knowledge, and being (Quijano, Mignolo, Dussel), and habitus (Bourdieu) to understand the Brazilian educational system as a mechanism of social sorting forged in Eurocentric matrices. The educational exclusion of black youth is analyzed not as a failure of the system, but as an expression of necropolitics—the sovereign power to expose certain populations to symbolic and material death. Public schools operate as a sorting space that imposes an “ideal student” (Silva; Alves, 2023), hindering dialogue with the reality of black students affected by colonial legacies. In higher education, universities, structured by an elitist and Eurocentric ethos, impose on black students a constant effort to adapt to foreign cultural codes, perpetuating epistemicide—the systematic silencing of Afro-diasporic knowledge and subjectivities. Finally, Laws No. 10,639/03 and 11,645/08 are analyzed as instruments of dispute for a decolonial educational project. It can be concluded that tackling dropout rates requires not only policies on access and material permanence, but also epistemic and pedagogical transformation capable of destabilizing the colonality embedded in educational institutions.

**Keywords:** school dropout; colonality; epistemicide; institutional racism.

## RESUMEN

Este trabajo investiga, mediante una investigación bibliográfica cualitativa, las causas estructurales de la deserción escolar de los alumnos negros en la educación básica y los retos que supone su permanencia en la educación superior en Brasil. Partiendo de datos del IBGE que evidencian la exclusión educativa de la población negra, la investigación moviliza referencias como la necropolítica (Mbembe, 2017), el dispositivo de racialidad (Carneiro, 2005), la colonialidad del poder, del saber y del ser (Quijano, Mignolo, Dussel) y el habitus (Bourdieu) para comprender el sistema educativo brasileño como un mecanismo de selección social forjado en matrices eurocéntricas. La exclusión educativa de los jóvenes negros se analiza no como un fallo del sistema, sino como una expresión de la necropolítica: el poder soberano de exponer a ciertas poblaciones a la muerte simbólica y material. La escuela pública funciona como un espacio de selección que impone un “alumno ideal” (Silva; Alves, 2023), lo que dificulta el diálogo con la realidad de los estudiantes negros atravesados por las herencias coloniales. En la educación superior, la universidad, estructurada por un ethos elitista y eurocéntrico, impone a los estudiantes negros un esfuerzo constante de adaptación a códigos culturales ajenos, perpetuando el epistemicidio, es decir, el silenciamiento sistemático de los conocimientos y subjetividades afrodiaspóricos. Por último, se analizan las Leyes n.º 10.639/03 y 11.645/08 como instrumentos de disputa por un proyecto educativo descolonial. Se concluye que para hacer frente a la evasión escolar no solo se requieren políticas de acceso y permanencia material, sino también una transformación epistémica y pedagógica capaz de desestabilizar la colonialidad incrustada en las instituciones educativas.

**Palabras-clave:** absentismo escolar; colonialidad; epistemicidio; racismo institucional.

## SUMÁRIO

|                                                                                                                                            |           |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>                                                                                                                    | <b>10</b> |
| <b>CAPÍTULO 1 - RACISMO INSTITUCIONAL: INDICATIVOS DE DESIGUALDADE E NEGAÇÃO DE DIREITOS.....</b>                                          | <b>12</b> |
| <b>CAPÍTULO 2 - PARA ALÉM DO “ALUNO IDEAL”: RACISMO INSTITUCIONAL E OS MECANISMOS DE EXCLUSÃO NA EDUCAÇÃO .....</b>                        | <b>17</b> |
| <b>CAPÍTULO 3 - “EDUCAÇÃO: NEGAÇÃO E AFIRMAÇÃO”: SUELI CARNEIRO E A CRÍTICA AO APARELHO ESCOLAR.....</b>                                   | <b>21</b> |
| 3.1 OBSERVAÇÕES SOBRE A INSERÇÃO E PERMANÊNCIA DE ALUNOS NEGROS NO ENSINO SUPERIOR.....                                                    | 27        |
| 3.2 ESTRATÉGIAS DE PERMANÊNCIA SIMBÓLICA.....                                                                                              | 31        |
| 3.2.1 <i>Cooperação</i> .....                                                                                                              | 31        |
| 3.2.2 <i>Enfrentamento</i> .....                                                                                                           | 32        |
| 3.2.3 <i>Invisibilidade</i> .....                                                                                                          | 33        |
| 3.2.4 <i>Polarização</i> .....                                                                                                             | 33        |
| 3.2.5 <i>Branqueamento</i> .....                                                                                                           | 34        |
| 3.2.6 <i>Desempenho acadêmico</i> .....                                                                                                    | 34        |
| <b>CAPÍTULO 4 - COLONIALISMO E CURRÍCULO: O EUROCENTRISMO E A BUSCA POR UMA HISTÓRIA ANCESTRAL.....</b>                                    | <b>36</b> |
| 4.1 COLONIALIDADE DO PODER: CRÍTICA DECOLONIAL À UNIVERSALIZAÇÃO MODERNA ....                                                              | 38        |
| 4.2 ENSINO DE HISTÓRIA E PENSAMENTO DECOLONIAL: A CRÍTICA À TEMPORALIDADE MODERNA. PERSPECTIVAS DECOLONIAIS SOBRE PASSADO E PRESENTE ..... | 41        |
| 4.3 UNIVERSIDADE E EPISTEMICÍDIO: A PERPETUAÇÃO DO RACISMO EPISTÊMICO E SEUS IMPACTOS NAS TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS.....                    | 43        |
| <b>CAPÍTULO 5 - NOTAS SOBRE AS LEIS AS LEIS Nº 10.639/03 E 11.645/08.....</b>                                                              | <b>49</b> |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                                                                                           | <b>55</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>                                                                                                                   | <b>57</b> |



## INTRODUÇÃO

Este trabalho de conclusão de curso é um reflexo das movimentações que teceram minha jornada ao longo da graduação em História. Minha caminhada é repleta de falhas, e gratos fracassos. Gratos porque vieram para romper com um véu de alucinação coletiva empregada com a promessa de uma seguridade que nunca existiu. Por muito tempo, reivindiquei a importância da denúncia porque somos criados para não ver as opressões que permeiam a nossa vida, a nossa inserção social, e a história dos que vieram antes de nós.

Mas compreendo, também, que o racismo que atravessa a minha caminhada se manifesta de forma mais sutil e igualmente devastadora: pela sensação constante de inadequação. Esta sensação não é um fenômeno restrito à minha subjetividade; é uma experiência comum compartilhada por diversos estudantes negros, seja no ensino superior ou mesmo nas etapas anteriores da educação básica. É deste lugar de dor e de questionamento que este trabalho emerge, movido pela necessidade urgente de investigar por que as instituições de ensino, em pleno século XXI, ainda se mostram tão pouco acolhedoras e tão efetivas na exclusão de alunos negros, que permanecem na linha de frente dos alarmantes índices de evasão e abandono escolar.

Dedicarei um capítulo específico para tecer uma análise detalhada desses indicadores quantitativos, que escancaram as desigualdades. No entanto, recuso-me a limitar esta investigação aos números frios. Pulsa em mim a necessidade de fazer de minha trajetória acadêmica uma encruzilhada. Uma encruzilhada onde se encontram e dialogam com a denúncia e a celebração; a guerra e a festa; o luto pela violência cotidiana e a reivindicação jubilosa de uma caminhada ancestral. É na tensão fértil desses opostos que busco construir uma reflexão rumo ao estabelecimento de uma educação contra-colonial.

Ingressei no curso de História movido por um sentimento de urgência na denúncia dos genocídios físicos e históricos contra a população negra, sempre reivindicando que essas mortes deveriam ser vistas e pautadas. Hoje, com um olhar aguçado pela jornada acadêmica, percebo que as mortes não se dão apenas na carne, mas são também subjetivas, simbólicas e epistemológicas. Morremos diariamente na medida em que nos vemos enclausurados a não desempenhar qualquer outra ocupação social que não seja a da guerra. Guerra pela sobrevivência, guerra pelo reconhecimento, guerra pela palavra.

“Luta, guerreira”... Eu não gosto dessa palavra, porque pra mim ela é coberta de sangue. Eu tento fazer diversos exercícios comigo, me faço milhões de perguntas, e às vezes essa palavra vem: ‘guerreira’ e tento tirá-la. Por que eu tento tirá-la? Porque ela me cabe muito, mas ela vem cheia de sangue, e sempre com dor, ela cabe muito

na minha história, e na história de muitas das minhas amigas. Mas eu quero encontrar outra que a substitua, ou se eu tiver que de fato continuar usando, que não seja em todos os pontos. Porque eu de fato acredito muito num caminho pra gente assim, bem mais favorável. Até porque a gente tem contribuído, caminhado, se fortalecido, dentro do coletivo e do individual (Vianna, 2024)<sup>1</sup>.

Se, por um lado, a estrutura colonial da educação impõe a guerra como condição de existência e permanência do estudante negro, uma guerra diária por reconhecimento, por voz, contra a invisibilidade, por outro, é crucial atentar para o custo subjetivo desse léxico bélico constante. Como pontua a atriz Cris Vianna (2024), a própria palavra “guerreira” vem “coberta de sangue” e “sempre com dor”.

Esse tensionamento é vital: se a linguagem da luta descreve com precisão a realidade do enfrentamento, ela também corre o risco de naturalizar o conflito como o único destino possível, enclausurando a experiência negra em um eterno estado de beligerância. A evasão escolar pode então ser lida também como uma fuga dessa guerra não escolhida, um cansaço extremo diante da obrigação de travar batalhas diárias para simplesmente permanecer. A busca de Vianna por “outra palavra” que a substitua espelha, assim, o desejo profundo que também move esta investigação: o de imaginar e construir uma educação que não exija do estudante negro a armadura permanente do guerreiro, mas que o acolha em sua integralidade, permitindo-lhe caminhar, contribuir e se fortalecer para usar seus termos em um ambiente mais descolonizado.

Não me acovardei. Não fugi. E afirmo, agora, ter coragem não apenas para suportar a dor, mas para evitar a guerra. Através deste ato discursivo e político que é a pesquisa, procuro evitar a guerra ao tentar transformar seu campo. Entendo que vivemos em uma batalha em que a articulação discursiva, a produção de conhecimento e a reescrita da história são atos tão letais para as estruturas de opressão quanto gloriosos para os projetos de libertação. É nesse espírito de confronto e criação que este trabalho se inscreve.

---

<sup>1</sup> Vianna, Cris. **Entrevista**. In: GLAMOUR, MAS COM CIFRÃO. CRIS VIANNA Sem Glamour, mas com Cifrão | ATO 01. [S. l.]: [s. n.], 30 ago. 2024. 1 vídeo (1h 33min 02s). Publicado pelo canal Glamour Mas com Cifrão. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1JfHZQBxp0>. Acesso em: 23 fev. 2026.

## **CAPÍTULO 1 - RACISMO INSTITUCIONAL: INDICATIVOS DE DESIGUALDADE E NEGAÇÃO DE DIREITOS**

A construção de uma sociedade verdadeiramente democrática pressupõe a equidade de oportunidades e a garantia de direitos fundamentais a todos os seus cidadãos. No Brasil, contudo, essa premissa esbarra em um obstáculo histórico e estrutural: o racismo. Mais do que manifestações individuais de preconceito, o racismo se manifesta de forma insidiosa e sistêmica através das instituições, conformando o que se denomina racismo institucional. Este fenômeno opera pela reprodução de desigualdades materiais e simbólicas, frequentemente naturalizadas por práticas e políticas que, embora aparentemente neutras, perpetuam a exclusão da população negra.

A evasão escolar, a princípio, definida como a ruptura definitiva do vínculo do estudante com a instituição de ensino, configura-se como um dos mais graves desafios para a consolidação de um sistema educacional democrático e equitativo. Distinta do abandono temporário, a evasão representa uma exclusão permanente, frequentemente resultante de um complexo entrelaçamento de fatores socioeconômicos, como a necessidade precoce de ingresso no mercado de trabalho, a gravidez na adolescência e uma percepção de distanciamento entre a realidade escolar e os projetos de vida dos jovens. No contexto brasileiro, esse fenômeno adquire contornos ainda mais alarmantes ao revelar uma seletividade racial profunda, atingindo de forma desproporcional e persistente a população negra.

Este cenário não é fruto do acaso, mas a expressão contemporânea de um racismo estrutural que permeia as instituições sociais. Como demonstram os dados, a desigualdade racial se cristaliza nos indicadores educacionais: em 2023, a taxa de conclusão do ensino médio entre jovens brancos era de 76,8%, enquanto entre pretos e pardos esse percentual caía para 61,8% (IBGE, 2023)<sup>2</sup>. Esse hiato evidencia que, para além da expansão do acesso, os mecanismos que garantem a permanência e o sucesso escolar continuam atravessados pela lógica da desigualdade. A evasão de estudantes negros não pode, portanto, ser compreendida apenas por fatores econômicos genéricos; ela é um processo ativo de exclusão, no qual o racismo institucional opera em articulação interseccional com o classismo e outras formas de opressão.

Para além da estatística, portanto, a evasão escolar da população negra revela-se não como um ato repentino, mas como a etapa final de um longo processo de exclusão.

---

<sup>2</sup> IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**: Educação 2023. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

Compreender essa dinâmica gradativa exige um exame minucioso do ambiente escolar e das trajetórias que o precedem. É justamente esse olhar atento aos processos intraescolares que orienta a investigação de Ratusniak e Silva (2022). Ao analisarem a realidade de escolas no Paraná, as autoras demonstram que estudantes negros apresentavam históricos de reprovação e desistência anteriores, revelando que o fracasso escolar antecede a evasão. Assim, abandonar a escola não é uma escolha individual espontânea, mas o desfecho previsível de um sistema que marginaliza determinados grupos desde as séries iniciais.

Mais do que simples abandono, a evasão escolar frequentemente expressa um processo de expulsão simbólica e institucional. O racismo presente no ambiente escolar se combina com práticas pedagógicas excludentes e avaliações seletivas, resultando em trajetórias marcadas por repetências e desistências sucessivas (Ratusniak e Silva, 2022).

A intersecção entre racismo institucional e evasão escolar é examinada de perto por Ratusniak e Silva (2022). Sua análise revela que o abandono escolar entre jovens negros decorre de um processo gradativo de exclusão, no qual microagressões cotidianas cristalizam barreiras institucionais. Importa destacar que as autoras identificam nuances de gênero nesse percurso: enquanto as meninas são empurradas para o espaço doméstico pela naturalização do cuidado, os meninos têm seu desinteresse interpretado como suposta predisposição à criminalidade. Essa problematização me permite afirmar, em diálogo com as autoras, que a evasão não pode ser compreendida sem considerar as estruturas discriminatórias que moldam a experiência escolar da população negra.

O fenômeno da evasão escolar racializada exige, portanto, uma análise multifocal. Em nível institucional, observa-se que microagressões cotidianas constroem, progressivamente, barreiras intransponíveis para estudantes negros (Ratusniak; Silva, 2022). Essa dinâmica se intensifica por marcadores de gênero: enquanto meninas são direcionadas ao trabalho reprodutivo não remunerado, meninos são criminalizados precocemente.

O conceito de necropolítica, desenvolvido pelo filósofo camaronês Achille Mbembe (2017), é cirúrgico para pensar a evasão do alunado negro nas instituições de ensino. A necropolítica diz respeito ao poder soberano exercido pelo Estado de definir quem pode viver e quem deve morrer, não apenas fisicamente, mas também por meio da exposição à precariedade, à violência e à exclusão social. Trata-se de uma "política da morte" que opera na destruição de corpos considerados descartáveis. Sob essa ótica, a exclusão educacional de jovens negros não é um acidente ou uma falha do sistema, mas parte de um projeto mais amplo de extermínio simbólico e material dessas vidas.

Silva e Alves (2023)<sup>3</sup> aproximam essa discussão da realidade educacional ao argumentar que a evasão escolar funciona como uma etapa preliminar ao descarte social definitivo. Em seu estudo "Evasão escolar na educação básica e necropolítica", os autores partem da hipótese de que a evasão integra um projeto político mais amplo de extermínio de vidas negras, constituindo-se como elemento estruturante do sistema capitalista vigente. Por meio de uma abordagem ensaístico-bibliográfica de ênfase qualitativa, amparada nos estudos de Mbembe (2017; 2018), Carneiro (2005) e outros autores complementares, a pesquisa evidencia como o mecanismo necropolítico opera na separação entre vidas que têm valor e aquelas consideradas sem valor algum, passíveis de descarte. Esse fator revela-se determinante para segregar e afastar estudantes da escola, especialmente os da rede pública.

A escola pública, nesse contexto, transforma-se em um espaço de triagem biopolítica: enquanto alguns corpos são preparados para o futuro e para a formação, outros são marcados para a precarização, para a marginalização e, em última instância, para a morte. A ausência de políticas públicas efetivas que garantam a permanência desses estudantes, somada à necessidade precoce de trabalhar para sobreviver, empurra jovens negros para fora da escola e os coloca em situação de extrema vulnerabilidade, tornando-os alvos fáceis da violência e da criminalização. Os autores concluem que crianças e jovens negros são afastados da escola pela necessidade de subsistência, diante da falta de políticas capazes de assegurar sua presença, ao mesmo tempo em que são considerados inimigos da ordem social, colocando-os na mira da morte (Silva; Alves, 2023; Lima, 2010).

Dados empíricos reforçam essa análise. O relatório do Centro Integrado de Atendimento ao Adolescente Autor de Ato Infracional de Belo Horizonte (CIA/BH, 2020)<sup>4</sup> revelou que a medida de proteção mais aplicada a adolescentes encaminhados por tráfico de drogas era a matrícula obrigatória em estabelecimento de ensino, o que evidencia que esses jovens estavam fora da escola antes de se envolverem com o crime. A evasão, portanto, não apenas antecede, mas também potencializa a entrada em trajetórias de risco e violência.

Ainda que marcos legais como a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) tenham representado avanços ao reconhecer crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, a efetivação dessas garantias ainda é um desafio. A luta por políticas

---

<sup>3</sup> SILVA, Otavio Henrique Ferreira da; ALVES, Pauleana Cardoso de Matos. **Evasão escolar na educação básica e necropolítica**. Ibirité: Universidade do Estado de Minas Gerais, 2023.

<sup>4</sup> CIA/BH. **Relatório Estatístico 2020**. Vara Infracional da Infância e Juventude. Belo Horizonte: CEINFO/TJMG, 2021.

públicas que assegurem não apenas o acesso, mas a permanência com qualidade, permanece central, especialmente para os grupos mais vulnerabilizados.

Historicamente, as raízes do fracasso escolar entre a população negra remontam a teorias racistas do final do século XIX, que consideravam os colonizados como intelectualmente inferiores e incapazes de aprender (Forgiarini; Silva, 2007). Essas ideias, em seu auge entre 1850 e 1930, influenciaram intelectuais brasileiros e ajudaram a naturalizar a exclusão escolar como algo inerente a determinados grupos. Hoje, sob novas roupagens, esse racismo institucional continua a operar, seja pela desvalorização dos saberes negros, seja pela ausência de representatividade ou pela perpetuação de práticas pedagógicas excludentes.

Diante desse quadro, compreende-se que a evasão escolar da população negra não pode ser tratada como um problema isolado ou meramente pedagógico. Ela é parte de um processo estrutural de exclusão que articula racismo, desigualdade social e necropolítica. Enfrentá-la exige, portanto, não apenas políticas educacionais eficazes, mas uma transformação profunda das relações sociais e raciais que sustentam a lógica do descarte. Como nos lembra Krenak (2020): a máquina educacional, quando pensada para uma sociedade eurocentrada, pode se tornar uma fonte de destruição ou subjugação mental para indígenas e negros.

As causas da evasão escolar podem ser agrupadas em duas grandes categorias. Os fatores externos transcendem os muros da escola e incluem questões como problemas de saúde, exposição à violência, envolvimento com o tráfico de drogas, gravidez na adolescência e ausência de suporte familiar. Quando pais e responsáveis se omitem das decisões relativas ao futuro dos estudantes, contribuem significativamente para o abandono escolar (Aquino, 2016). Já os fatores internos dizem respeito à própria dinâmica institucional: um ambiente arbitrário, no qual a democracia não se faz presente, afasta os estudantes. A rigidez das normas, a exigência de adequação a diretrizes que não dialogam com a realidade dos educandos e a reprodução acrítica de regras transformam a escola em um espaço estranho e pouco acolhedor (Aquino, 2016; Bourdieu, 1975).

Nesse sentido, a escola frequentemente organiza seu trabalho pedagógico tendo como referência um "aluno ideal", descolado das condições concretas de vida da maioria. O predomínio do conhecimento erudito em detrimento dos saberes e costumes trazidos pelos estudantes, especialmente os das camadas populares, aprofunda o distanciamento entre a instituição e seus sujeitos (Aquino, 2016).

A formação histórica, econômica e social do Brasil está profundamente marcada pelo processo de racialização. Como ex-colônia, o país já desenvolvia formas políticas de racismo antes mesmo do século XIX, estruturando relações sociais baseadas na hierarquização racial

(Almeida, 2018). Para compreender a evasão escolar em sua totalidade, é fundamental considerar essa dimensão estrutural do racismo, que opera de maneira sistemática e, muitas vezes, velada.

O racismo, conforme define Almeida (2018), constitui uma forma sistemática de discriminação racial que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que resultam em desvantagens ou privilégios para indivíduos a depender do grupo racial ao qual pertencem. É importante distinguir o racismo do preconceito racial, que se refere a uma avaliação estereotipada de indivíduos de determinado grupo, podendo ou não levar a práticas discriminatórias. No contexto brasileiro, o racismo assume contornos particularmente perversos: apresenta-se como algo "sem cara", dissimulado sob discursos universalistas que se pretendem antirracistas, mas que, na prática, negam a presença integral do afro-brasileiro e do indígena na construção da nação (Guimarães, 2009; Gonzalez, 2020).

## CAPÍTULO 2 - PARA ALÉM DO “ALUNO IDEAL”: RACISMO INSTITUCIONAL E OS MECANISMOS DE EXCLUSÃO NA EDUCAÇÃO

Historicamente, a escola pública brasileira tem falhado em sua tarefa de incluir e manter as camadas populares; especialmente a população negra. Como aponta Patto (1993), a instituição escolar aciona um duplo mecanismo de exclusão: de um lado, não acolhe a criança em sua realidade e, de outro, impõe uma lógica que a marginaliza. Esse processo se manifesta em dificuldades de alfabetização, em repetências sucessivas e na ausência de diálogo entre o conhecimento escolar e os saberes trazidos pelos estudantes. Ao se organizar para atender um "aluno ideal", isto é, descolado das condições concretas de vida, a escola acaba por reforçar desigualdades e alimentar o chamado "fracasso escolar".

Formalmente concebida como instrumento de emancipação e igualdade, a escola cumpre, na prática, uma função ambígua. Embora represente uma porta de acesso à educação, opera simultaneamente como mecanismo de reprodução das desigualdades raciais, sociais e econômicas. A expansão do ensino permitiu maior ingresso de estudantes negros, mas essa inclusão formal não foi capaz de superar as estruturas profundas que os mantêm em desvantagem: a pobreza estrutural, o racismo institucional e a falta de políticas públicas consistentes seguem atuando como forças de expulsão. Inserida em uma ordem social desigual, a escola não é uma ilha, mas sim reflexo e reprodutora dos conflitos sociais mais amplos. Dessa forma, converte-se em um cenário no qual a busca por reconhecimento e sobrevivência se entrelaça com mecanismos de exclusão profundamente arraigados (Bezerra; Pereira, 2023).<sup>5</sup>

O ingresso de alunos negros no sistema educacional público brasileiro configura um processo complexo e marcado por contradições. Embora o acesso à educação seja formalmente garantido, ele vem acompanhado de novas e agudas formas de exclusão que se manifestam no cotidiano escolar, como preconceito, discriminação, reprovação, evasão e distorção idade-série. Tais expressões do racismo estrutural transcendem o âmbito educacional e produzem consequências danosas para a saúde, especialmente a mental, de crianças e adolescentes negros, incluindo sintomas depressivos e sentimentos de solidão (Priest *et al.*, 2014).<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup> BEZERRA, José Wagner Gomes *et al.* **A evasão escolar de pessoas pretas no cenário educacional brasileiro.** In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11., 2025, Campina Grande. Anais [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2025. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/129773>. Acesso em: 24 fev. 2026.

<sup>6</sup> PRIEST, N. *et al.* Experiences of racism, racial/ethnic attitudes, motivated fairness and mental health outcomes among primary and secondary school students. **Journal of Youth and Adolescence**, v. 43, n. 10, p. 1682-1687, 2014.

No contexto brasileiro, traços fenotípicos como cor da pele, tipo de cabelo e formato dos lábios são frequentemente utilizados como critérios centrais de avaliação e hierarquização social, constituindo a base material do preconceito e da discriminação racial. Embora haja consenso científico de que não existem raças biológicas, determinados grupos sociais, identificados como pertencentes a uma suposta "raça inferior", continuam sendo alvo de processos sistemáticos de exclusão, sustentados por essa construção social (Jesus, 2018).

Essa dinâmica se consolida por meio do racismo institucionalizado. De acordo com Jesus (2018), esse conceito não se refere a um regime legal de segregação, mas sim à cristalização de práticas sociais discriminatórias, que são cotidianamente reproduzidas e atualizadas nas instituições. O cerne desse racismo à brasileira está na perpetuação de imaginários que associam a população negra a uma suposta inferioridade intelectual, cultural e social. Esse sistema opera por meio de mecanismos eficazes de produção do fracasso, como a estereotipização, o silenciamento de vozes e narrativas negras, e a invisibilização de referências históricas e culturais positivas desse grupo.

Assim, conforme analisa Jesus (2018), o racismo deve ser compreendido como um sistema estruturante de opressão que, com base em crenças pseudocientíficas sobre a existência de raças superiores e inferiores, distribui de forma profundamente desigual os privilégios e as desvantagens sociais. Esse processo perpetua desigualdades que se manifestam de modo especialmente agudo no âmbito educacional.<sup>7</sup>

A escola torna-se, assim, um espaço de particular vulnerabilidade aos efeitos subjetivos do racismo vivenciado, cujos impactos podem ser duradouros. O racismo é reconhecido como uma das Experiências Adversas na Infância, o que significa que crianças negras no Brasil se desenvolvem sob a adversidade do racismo estrutural, enfrentando maior exposição ao estresse tóxico e a situações de pobreza (Comitê Científico Do Núcleo Ciência Pela Infância, 2021)<sup>8</sup>. Torna-se, portanto, fundamental compreender como essas experiências ocorrem especificamente no contexto escolar e de que maneira afetam, de forma diferenciada e significativa, a formação e o desenvolvimento saudável dessas crianças.

Essa compreensão seria facilitada pelo amplo reconhecimento do racismo como problema social e pela clara identificação da responsabilidade de cada ator, escola, professores,

---

<sup>7</sup> JESUS, Rodrigo Ednilson de. Mecanismos eficientes na produção do fracasso escolar de jovens negros: estereótipos, silenciamento e invisibilização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e183837, 2018.

<sup>8</sup> COMITÊ CIENTÍFICO DO NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA. **Racismo, educação infantil e desenvolvimento na primeira infância**. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2021. Disponível em: <https://ncpi.org.br/publicacao/racismo-educacao-infantil-e-desenvolvimento-na-primeira-infancia/>. Acesso em: 17 mai. 2022.

gestores em seu combate. No cenário brasileiro atual, contudo, esse reconhecimento fundamental ainda é objeto de disputa e demanda engajamento coletivo e urgente de todos os setores da sociedade para que possa, de fato, efetivar-se.

A pesquisa de Silva (2002)<sup>9</sup> revela como etnia/raça e gênero influenciam diretamente a percepção e a avaliação que educadoras fazem das crianças. O estudo constatou que uma menina branca foi caracterizada como a "criança ideal", evidenciando um viés racial internalizado. Além disso, um mesmo comportamento recebe interpretações diametralmente opostas a depender do fenótipo da criança: gestos de carinho manifestados por crianças negras são frequentemente lidos como carência afetiva, enquanto nas crianças brancas o mesmo gesto é compreendido como virtude.

Esse julgamento racialmente enviesado atua de forma perversa, criando lugares sociais fixos e predeterminados para os sujeitos antes mesmo que suas relações se estabeleçam. Desse modo, os estudantes são posicionados socialmente a partir de sua raça, como se esta os confinasse a um único lugar possível no mundo. Quando os professores naturalizam esse processo, suas ações tornam-se problemáticas: não apenas contribuem para a perpetuação do racismo, mas também legitimam e reforçam as assimetrias raciais nas relações que constituem o espaço escolar.

Silva e Alves (2023) argumentam que o fracasso escolar é produto do próprio sistema educacional, que opera com um modelo de "aluno ideal" distante da realidade social dos estudantes. Esse sistema, marcado por ambiente autoritário e por uma cultura que valoriza exclusivamente o conhecimento erudito em detrimento das culturas dos educandos, cria um espaço desconfortável e pouco democrático, que colabora decisivamente para o abandono escolar (Aquino, 2016; Bourdieu, 1975).

Algumas explicações sobre a produção do fracasso escolar, fundamentadas em teorias do déficit e da diferença cultural, precisam ser revisadas à luz dos conhecimentos escolares que, eles próprios, produzem dificuldades de aprendizagem. Muitas vezes, a escola se preocupa em ensinar para "o aluno ideal" — aquele que não possui problemas sociais nem limitações evidentes.<sup>10</sup> Assim: “[...] O fracasso escolar é o resultado inevitável de um sistema educacional

---

<sup>9</sup> SILVA, V. L. N. **Os estereótipos racistas nas falas de educadoras infantis**: suas implicações no cotidiano educacional da criança negra. 2002. Dissertação (Mestrado em Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2002.

<sup>10</sup> **EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA E NECROPOLÍTICA**. SciELO Preprints, 2023. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.5850. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/5850>. Acesso em: 24 fev. 2026.

que impossibilita o alcance pleno do objetivo fim da democratização da escola” (Silva; Alves, 2023, p. 5).

### **CAPÍTULO 3 - “EDUCAÇÃO: NEGAÇÃO E AFIRMAÇÃO”: SUELI CARNEIRO E A CRÍTICA AO APARELHO ESCOLAR**

No capítulo "Educação: Negação e Afirmação" de sua tese de doutorado, Sueli Carneiro (2005) submete a instituição escolar a uma análise rigorosa à luz do dispositivo de racialidade e do conceito foucaultiano de biopoder. A autora parte do pressuposto de que o racismo não opera apenas como preconceito individual, mas como tecnologia de poder acionada pelo Estado para administrar populações, hierarquizar vidas e determinar quais corpos merecem viver e quais estão destinados ao abandono ou à morte.

Esse ódio e desprezo social, longe de serem manifestações isoladas, constituem a base material e simbólica para a manutenção dos privilégios da elite branca, reproduzindo desigualdades em todas as dimensões da vida social, inclusive na educação. O estudo argumenta que tendemos a considerar as diferenças educacionais no presente como pressupostos sobre mudanças futuras, como se a superação dessas desigualdades fosse uma decorrência natural do tempo. No entanto, uma análise das origens das políticas de acesso e distribuição de oportunidades educacionais revela que elas foram conscientemente concebidas para manter normas sociais hierárquicas baseadas na raça.

Tais políticas determinaram, ademais, quem deveria carregar o ônus social da chamada "inferioridade cultural" dos povos africanos e seus descendentes, inferioridade esta construída pelo processo de "primitivação" imposto pelos colonizadores e usada para justificar a posição subalterna da população negra na sociedade e no mundo do trabalho.

Sueli Carneiro propõe, assim, uma reflexão profunda sobre a relação da população negra com a instituição escolar no Brasil, tensionando a teoria filosófica com a realidade concreta. Ela parte de uma questão central: como conciliar a ideia do filósofo Michel Foucault de que a escola é, por excelência, um aparelho de normalização, destinado a fixar os indivíduos e enquadrá-los em normas, com os altos índices de evasão escolar que atingem, de forma contundente, meninos e jovens negros? Não estaria a realidade negra a contradizer a teoria foucaultiana, revelando que, para esse grupo específico, a escola não fixa, mas sim expulsa?

A autora, contudo, argumenta que não se trata de uma contradição, mas sim de uma especificidade que exige um olhar mais atento. Para ela, os índices de evasão são, na verdade, a expressão mais visível de um processo silencioso e cotidiano de exclusão e expulsão. O que ocorre é que parte do alunado negro encontra imensas dificuldades para se ajustar às normas escolares, especialmente quando essas normas operam no campo da racialidade. A escola, muitas vezes, funciona como um espaço onde se manifestam suspeitas veladas ou explícitas

sobre a capacidade intelectual e a educabilidade de crianças e jovens negros. Essa desconfiança se materializa em práticas pedagógicas, na seleção de conteúdos didáticos que invisibilizam ou subordinam a história e a cultura africana e afro-brasileira, e na própria dinâmica das relações sociais, marcada por humilhações raciais que os professores, por impotência ou indiferença, frequentemente deixam de coibir.

Carneiro recorre a estudos como o de Eliane Cavalleiro para sustentar que o ambiente escolar é, para muitos alunos negros, um território de sofrimento, falta de acolhimento e ausência de incentivo. Diante desse cenário, o abandono da escola ou o baixo desempenho acadêmico podem ser interpretados como a expressão de uma condição de "incurrigibilidade" produzida pela própria instituição. O aluno negro, desprovido de recursos emocionais e simbólicos para suportar os constantes ataques à sua identidade e dignidade, acaba por não se conformar aos processos de fixação e sujeição impostos pela escola. A evasão, portanto, não é um ato de vontade, mas a consequência de um processo sistemático de negação.

É nesse ponto que a autora introduz a relevância de seu conceito de dispositivo de racialidade, articulado à noção de epistemicídio, para compreender a dinâmica de exclusão escolar dos alunos negros. O dispositivo de racialidade, em sua operação, não apenas classifica e hierarquiza os sujeitos com base na raça, mas também atua na produção de saberes e na validação de uns em detrimento de outros. No ambiente escolar, isso se traduz no epistemicídio, ou seja, na tentativa de apagamento, desqualificação e negação dos conhecimentos, das tradições e das formas de pensar oriundas dos povos africanos e de seus descendentes. A escola, ao privilegiar um único modelo de conhecimento como universal e superior, contribui para a destruição simbólica da identidade e da memória do aluno negro, tornando-o um estranho em seu próprio processo de aprendizado.

Assim, a aparente inconsistência entre a vocação normalizadora da escola e a exclusão dos negros se dissolve quando observamos a atuação combinada do dispositivo de racialidade e do epistemicídio. A escola não falha em seu papel de normalizar; ela normaliza, sim, mas o faz a partir de uma perspectiva racializada que, para o negro, implica a subordinação e, em última instância, a impossibilidade de pertencimento. A exclusão é a face mais brutal de um processo que começa com a negação da humanidade e do saber do outro.

Sueli Carneiro aprofunda a análise sobre os mecanismos sutis e profundos do dispositivo de racialidade, agora focalizando não apenas a exclusão explícita, mas as exigências de autonegação impostas à população negra como condição para o convívio social. A partir do depoimento de Edson Cardoso, a autora revela como a dominação racial opera também pela via da prescrição de um "jeito de ser negro suportável para o branco", ou seja, uma identidade negra

higienizada, aproximada o máximo possível dos padrões brancos, e que, por isso mesmo, mereceria alguma tolerância social.

you have to pass hot iron on the hair, you have to use a clothes iron on the nose to sharpen, but you couldn't be in the street with that hair like that, you deserved a special repression over you (...). And the poem ended like this: that they had to use boiling water on the skin to whiten and the poem ended like this, they are subversive (Carneiro, 2005, p. 282)

O poema lembrado por Edson Cardoso é, nesse sentido, uma denúncia contundente desse processo. A imagem do "ferro quente no cabelo", do "pegador de roupa no nariz para afilar" e da "água fervente na pele pra clarear" sintetiza a violência cotidiana e capilar da exigência de embranquecimento. Não se trata apenas de uma pressão estética, mas de um verdadeiro roteiro de anulação de si mesmo, uma cartilha de auto ódio imposta como condição para circular no espaço público. A conclusão do poema, ao classificar esses corpos que resistem a essa transformação forçada como "subversivos", revela a lógica profunda do dispositivo: o negro que recusa se moldar, que ousa existir com seus cabelos, seus traços e sua pele, é imediatamente percebido como uma ameaça, um elemento desordeiro a ser reprimido.

because it draws attention to the fact that the relationship of domination is made through this negation or, in other words, I affirm myself as superior and master through this negation that is you, then it is not like this, then it is like this, it is here in this relationship that is the essential, it is that blacks and Indians have a differentiated status for this, differentiated from others, and since they are the dominated groups, it is evident that there is in the nature of domination, not only this, but there is a component that can be reduced to a banal formula, which is the negation of the identity of the other, of its values of culture and of its humanity, be it what it is, or, in other words, whatever it is, the other mechanism of economic domination, all the other elements that enter into domination (Carneiro, 2005, p. 282).

É nesse ponto que Sueli Carneiro articula essa experiência à sua categoria central do epistemicídio, tal como apreendida no pensamento de Edson Cardoso. O epistemicídio não é apenas a negação dos saberes formais ou acadêmicos dos negros, mas a negação mais fundamental: a da própria identidade, dos valores culturais e, em última instância, da humanidade do outro. Como Edson Cardoso formula, a dominação se constitui essencialmente por essa negativa: "eu me afirmo como superior e senhor através dessa negativa que é você". A miscigenação, nesse quadro, opera politicamente como um dispositivo de desarticulação, destituindo o negro da condição de sujeito político coletivo, fragmentando suas identidades e inviabilizando seu reconhecimento como um grupo de interesse legítimo. É uma estratégia de controle que visa anular a potência política da negritude.

Edson Cardoso alerta que os danos causados à subjetividade negra ainda não foram plenamente compreendidos e que reconhecer a sua profundidade é essencial para entender as dificuldades de construção de um sujeito coletivo negro organizado, sem cair em vitimização. O dominador tem consciência disso: o pânico histórico diante da reunião de negros como negros revela que a fragmentação e a negação da identidade são estratégias deliberadas de dominação. Impedir a articulação e a autoidentificação coletiva é a maior interdição, pois é nesse espaço que reside a possibilidade de transformação.

No campo específico da educação, Sueli Carneiro retoma a tese central de que a escola opera como espaço de negação e de produção social da inferioridade intelectual do negro. Edson Cardoso testemunhou, a partir de sua experiência, as dificuldades materiais que os estudantes negros enfrentavam em relação aos seus pares brancos na universidade: a necessidade de trabalhar à noite para custear os estudos, a origem em escolas públicas de qualidade inferior, a falta de repertório cultural valorizado academicamente. As condições materiais impostas pelo confinamento na pobreza, expressão direta da exclusão social, somam-se, assim, aos obstáculos simbólicos para dificultar ou inviabilizar a trajetória educacional dos negros.

A autora ainda aponta uma das faces mais perversas do epistemicídio escolar: o sepultamento da história das lutas de emancipação negra. Edson Cardoso indaga, com perplexidade, como é possível que um país ignore as experiências de resistência e luta contra a opressão protagonizadas pelos negros ao longo da história. Esses saberes, que poderiam constituir um patrimônio libertário fundamental para as novas gerações, são deliberadamente silenciados, omitidos ou desqualificados. Enquanto isso, a experiência do grupo racialmente hegemônico é apresentada como universal, como a única história que merece ser contada. A escola, ao negar aos estudantes negros o conhecimento de suas próprias tradições de luta e resistência, coopera ativamente para a manutenção da subalternidade, privando-os das ferramentas simbólicas e políticas necessárias para a construção de sua autonomia e de sua identidade coletiva.

Sueli Carneiro articula, a partir dos depoimentos de Edson Cardoso e Sônia Nascimento, uma crítica contundente ao caráter universalista e pretensamente neutro do conhecimento escolar, ao mesmo tempo em que expõe os mecanismos psicológicos e subjetivos pelos quais o dispositivo de racialidade opera na delimitação dos lugares sociais possíveis para os negros. A autora demonstra como a negação do passado, a seleção dos conteúdos ensinados e a introjeção da inferioridade atuam de forma combinada para perpetuar a dominação racial.

Edson Cardoso utiliza o exemplo de Nelson Mandela para denunciar o epistemicídio: a experiência branca é tratada como universal, enquanto feitos extraordinários de negros são

silenciados. A escola deveria incluir experiências negras como parâmetros universais, não como adendo folclórico. No entanto, há uma negação sistemática desses saberes. A historiografia hegemônica produz versões adocicadas da escravidão, deslegitimando lutas presentes, e a dificuldade de implementar a Lei 10.639/03 revela a resistência em conceder aos negros o direito ao próprio passado. A disputa, portanto, não é apenas por conteúdos, mas pelo acesso a um passado cujo conhecimento alteraria as relações de dominação.

Sônia Nascimento traz outra dimensão: os efeitos subjetivos e psicológicos desse dispositivo de racialidade sobre a constituição dos sujeitos negros. Sueli Carneiro descreve como os esforços das famílias negras para conferir confiança a seus filhos esbarram, constantemente, no contato com o real, com as barreiras concretas que a sociedade impõe. Essa dinâmica produz o que a autora chama de "anemia da vontade", um debilitamento das energias e da confiança que leva o negro a duvidar de si mesmo.

Muitas vezes, os pais, em sua luta para proteger os filhos e evitar uma atitude vitimizada, acabam por minimizar a extensão do racismo, gerando nas crianças uma sensação esquizofrênica: elas sofrem violências brutais na escola e não encontram nos pais a reação de indignação compatível com o agravo sofrido. Essa atitude, porém, não é mera omissão, mas reflexo da própria impotência dos pais diante de um sistema que lhes impôs inúmeras concessões para assegurar o mínimo de dignidade para suas famílias.

O exemplo mais dramático desse processo é a desistência de Sônia Nascimento em cursar Direito na USP, na Faculdade do Largo São Francisco. Ela sabia que era capaz, assistia a centenas de júrís escondida, emocionava-se e perguntava-se por que não poderia ser para ela. Mas, interiormente, a certeza estava introjetada: "não é pra mim". Carneiro destaca como o dispositivo de racialidade consegue demarcar, com precisão cirúrgica, onde é e onde não é o lugar do negro. Essa demarcação não precisa ser explícita ou violenta; ela opera pela via da internalização da interdição, pela produção de uma autodesconfiança que leva o sujeito a renunciar a seus sonhos e a se contentar com o que considera possível, ainda que insuficiente. Sônia entrou na USP, mas em Ciências Sociais, e se deu por satisfeita, mesmo sabendo que poderia mais.

A esses processos, Sueli Carneiro dá o nome de "processos de evitação". Trata-se do mecanismo pelo qual o negro aprende, ao longo da vida, a identificar os espaços onde pode circular com menor risco de sofrer discriminação, e a evitar aqueles onde a hostilidade racial é mais intensa. É um ajuste de conduta à realidade da opressão, uma estratégia de sobrevivência psíquica que, no entanto, implica a renúncia a partes fundamentais de si mesmo e de suas aspirações. A evitação é, assim, a face subjetiva do dispositivo de racialidade, o complemento

psicológico da exclusão objetiva. Ela revela como a dominação racial não se sustenta apenas pela força bruta ou pela discriminação explícita, mas também, e talvez principalmente, pela produção de subjetividades que aprendem a se autolimitar, a considerar natural o seu lugar subalterno e a desejar apenas o que lhes é permitido.

A entrada na universidade, para o estudante negro, frequentemente se transforma de um sonho em um rito de iniciação marcado pela dor e pela negação. O jovem negro que, na escola básica, era considerado inteligente e via o ingresso no ensino superior como um processo natural, depara-se com uma realidade hostil que lhe diz, a cada passo, que "aquilo não é para você". O relato de Sônia Nascimento sobre seu primeiro ano na universidade é exemplar: a dificuldade de compreender os conteúdos, a falta de acolhimento dos professores e a sensação de que seu esforço era insuficiente revelam o abismo entre sua trajetória e as exigências de uma instituição que não foi pensada para ela. Edson Cardoso complementa essa percepção ao descrever as dificuldades de seus colegas negros na UFBA, expressão direta da indigência material e cultural a que foram historicamente submetidos.

A universidade, no entanto, não apenas falha em acolher esses estudantes, como os responsabiliza por seu próprio fracasso. Tal situação escancara o caráter profundamente racializado da noção de "qualidade" acadêmica. A qualidade que supostamente cairia com a presença negra não é uma medida objetiva de excelência, mas um marcador racial disfarçado de mérito. Trata-se de um dispositivo de preservação de um espaço de privilégio, onde a branquitude pode se reproduzir como sinônimo de competência, inteligência e saber enquanto a negritude é associada a desordem, precariedade e insuficiência. Nesse contexto, o negro, que sempre experimentou o racismo como um impeditivo para si, vê-se transformado, ele próprio, em um impeditivo para os brancos. Como Edson Cardoso sintetiza, sua presença nos sacrossantos espaços acadêmicos é vivida como algo que "sujou", que turva a pureza e o conforto da branquitude universitária.

Para além das dificuldades materiais e do sentimento de não-pertencimento, há uma violência simbólica ainda mais profunda: o confronto entre o negro real e o negro virtual produzido pelas ciências sociais. Sônia Nascimento descreve a experiência de assistir a aulas de Antropologia em que o negro era discutido de forma tão folclórica e distante que ela simplesmente não se reconhecia naquele retrato. Ao ter a coragem de apontar a discrepância entre a teoria e sua vida concreta, foi ridicularizada e acabou abandonando o curso. O episódio revela uma das faces mais perversas do epistemicídio: o negro válido, para a academia, é apenas aquele validado pelas ciências, um objeto de estudo produzido por autoridades brancas, não um sujeito conferente de sua própria experiência. A sensação de Sônia, de que o pesquisador "só

não havia entrevistado um negro", denuncia o abismo entre a produção de conhecimento hegemônica e a realidade vivida pela população negra.

É nesse contexto que a recuperação da história negra, de episódios como Palmares, se torna uma estratégia inegociável de ruptura com a dominação. Como Edson Cardoso argumenta, não se trata de uma disputa maniqueísta entre bonzinhos e malvados, mas de arrancar das mãos da historiografia hegemônica o monopólio da narrativa. Em trinta anos, Palmares deixou de ser um episódio menor para se tornar um símbolo de resistência, provando que é possível disputar a verdade histórica e, com ela, as bases da luta política no presente.

Edson Cardoso, oferece uma síntese teórica que ilumina esses episódios. Ele identifica "várias formas de controle" que operam sobre a população negra: o controle da representação, que determina quem pode falar e como ser visto; o controle que chega ao extermínio, a face mais brutal do biopoder; o controle de "revirar a história de cabeça pra baixo e distorcê-la", que é precisamente o epistemicídio. Essas formas de controle, articuladas, constituem o que Sueli Carneiro nomeia como dispositivo de racialidade/biopoder: um conjunto de saberes, práticas e instituições que produzem o assujeitamento dos negros, associando técnicas de dominação simbólica a mecanismos de extermínio físico e cultural.

Ao longo de toda a trajetória educacional e profissional, o que se oferece ao negro é a "pura negação". A escola não o prepara para enfrentar o racismo, não lhe fornece os conteúdos e abordagens que o fortaleceriam, não lhe delineia um futuro de convivência e sucesso profissional como possibilidade real. Ao contrário, a escola, ao silenciar, ao omitir, ao reproduzir estereótipos, contribui ativamente para que o negro chegue ao mercado de trabalho desarmado para enfrentar as batalhas que o aguardam. E quando essas batalhas se travam, no cotidiano profissional, o que se vê é a reiteração da mesma lógica: a desqualificação, a invisibilização, a dor desvalorizada. O dispositivo de racialidade, assim, não apenas produz a exclusão, mas também a subjetividade que aprende a suportá-la, numa espiral de sofrimento e resistência que se retroalimenta. Sobrevive quem aguenta. Mas sobreviver, nesse contexto, é também carregar as marcas de uma guerra cotidiana que nunca se declara abertamente, mas que nunca cessa.

### **3.1 Observações sobre a inserção e permanência de alunos negros no ensino superior**

A implementação de políticas de ações afirmativas no ensino superior brasileiro, notadamente as cotas raciais, representa uma conquista histórica dos movimentos negros e um marco na luta por reparação e democratização do acesso à universidade. Ao romper com séculos

de exclusão sistemática, essas políticas possibilitaram a entrada de milhares de estudantes negros em instituições de ensino superior, alterando a composição racial dos espaços acadêmicos e desafiando a lógica do mérito universal abstrato que sempre operou como mecanismo de preservação de privilégios. No entanto, a experiência acumulada ao longo das últimas décadas revela que o ingresso, por si só, não garante a efetiva democratização do espaço universitário. Dyane Santos (2009) em sua pesquisa sobre a Universidade Federal da Bahia (UFBA) no contexto pós-cotas, analisa como os estudantes negros que conciliam os estudos com atividades laborais frequentemente enfrentam uma exclusão substantiva da vida acadêmica. Essa exclusão se materializa na impossibilidade de participar das inúmeras atividades extracurriculares que caracterizam a imersão na cultura universitária e são fundamentais para a formação de capital cultural e social.

Esse cenário, que Santos (2009) denomina de permanência material (a mera continuidade física na instituição), contrasta com uma integração acadêmica plena. A pesquisadora argumenta que estudantes negros aspirantes a um diploma universitário se deparam com dificuldades agudas e multifacetadas que não podem ser negligenciadas pelas análises acadêmicas. Tais dificuldades impõem uma barreira concreta à efetivação do direito à educação, indicando que a política de ação afirmativa não se encerra no ato do ingresso, mas deve ser estendida e fortalecida por meio de políticas institucionais robustas de permanência e apoio estudantil.<sup>11</sup>

Para compreender os desafios da permanência de estudantes negros e de classes populares no ensino superior, é necessário ir além das análises que se restringem à dimensão econômica. Nesse sentido, Santos (2009) introduz o conceito de permanência simbólica para analisar as barreiras culturais e sociais do ambiente universitário.

A autora argumenta que muitos desses estudantes são pioneiros em suas famílias, ingressando em um mundo acadêmico que lhes é inicialmente estranho e distante. Esse deslocamento os posiciona como outsiders (Elias, 2000), ou seja, sujeitos que não são membros da "boa sociedade" universitária historicamente constituída. Em oposição, estão os estabelecidos, detentores de uma identidade social consolidada por tradição, autoridade e influência, que fundamentam seu poder em ser um modelo moral a ser seguido.

---

<sup>11</sup> SANTOS, Dyane Brito Reis. **Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

Essa dinâmica, analisada por Santos (2009) a partir de Goffman (1975), evidencia como os ambientes sociais possuem categorias pré-definidas de pessoas consideradas "naturais" em seu espaço. A entrada de um "estranho" (o outsider) ativa previsões sobre sua identidade social, gerando relações tensas e assimétricas. Enquanto os recém-chegados buscam um processo de "tornar-se nativo", os estabelecidos frequentemente atuam para manter a estrutura de poder e os diferenciais de distinção que os beneficiam. A permanência simbólica, portanto, refere-se ao desafio de superar essa exclusão sociocultural e ser reconhecido como um legítimo membro da comunidade acadêmica, para além da mera presença física na instituição.

(...) o professor não se questiona por que todos os seus escassos alunos negros se sentam na última fileira das cadeiras; por que ele nunca “ouve direito” quando eles falam e os força a repetir suas observações; por que automaticamente conta que não entenderam bem a matéria e antecipa que sua exposição não estará entre as melhores. E por que os colegas brancos do aluno também partem do mesmo princípio de que os negros não têm a mesma competência que eles? Assim surgem as fugas da sala de aula, as inaptações, os mal entendidos, os climas de desconforto e as reações psicossomáticas comuns entre os estudantes negros universitários: voz baixa, mutismo, afasia, embaraço, dislexia freqüente, irritação excessiva... Um conjunto de sintomas que desembocam muitas vezes no trancamento de matérias, desistências e finalmente, em abandono de cursos. A tudo isso, os professores brancos assistem indiferentes; ou quando chegam a perceber algum caso particular, não têm elementos analíticos socializados para equacionar a crise do aluno negro (Carvalho, 2002, p. 96).

A permanência simbólica, o reconhecimento e a integração sociocultural plena na universidade são sistematicamente impedidos por uma situação inicial de inaptação, exclusão e discriminação que atinge os estudantes recém-ingressos, em especial os oriundos de grupos historicamente excluídos. Reverter esse cenário exige, conforme aponta a pesquisa, a redução das desigualdades no equilíbrio de poder dentro da instituição, permitindo que o *outsider* se transforme em um membro estabelecido da comunidade acadêmica (Santos, 2009). Esse processo, como analisa Coulon (2008)<sup>12</sup>, depende da aquisição de um status de igualdade e pertencimento, o que está intrinsecamente ligado à capacidade de decodificar os códigos específicos da cultura universitária.

Surge, então, uma questão fundamental: como decodificar códigos que são, para muitos, totalmente desconhecidos? Como interpretá-los sem possuir o capital cultural incorporado às habilidades, posturas e preferências associadas à cultura dominante que serve como senha para os espaços de privilégio acadêmico? Perrenoud (1984)<sup>13</sup> observa que esses códigos são difusos e estão inscritos nas mínimas práticas, interações e objetos da vida social universitária. Sua

<sup>12</sup> COULON, Alain. **A Condição do Estudante**: A entrada na vida universitária. Tradução de Georgina Gonçalves dos Santos, Sonia Maria Rocha Sampaio. Salvador, BA: EDUFBA, 2008. 278p.

<sup>13</sup> PERRENOUD, P. **A Fabricação Da Excelência Escolar**. Genève, Droz, 1984.

aquisição demandaria, portanto, uma imersão total e a participação em todas as esferas da vida acadêmica. Esta exigência, contudo, cria um paradoxo insuperável para o estudante-trabalhador, que, para garantir sua própria subsistência e permanência material, vivencia a universidade de forma restrita, muitas vezes apenas durante o período das aulas.

A dupla condição fragilizadora do estudante negro na academia, conforme análise de Carvalho (2002), agrava exponencialmente esse desafio. A primeira é a condição de irrelevância: saberes e convenções comunicativas anteriores (do "lá fora") perdem valor ante um código acadêmico hermético e rarefeito. A segunda é a condição de carência, já mencionada, da falta do capital cultural legitimado. Embora esse capital não seja um critério formal de avaliação curricular, ele funciona como um mecanismo informal de seleção que abre portas para as posições de prestígio e poder dentro da estrutura universitária.

É crucial enfatizar, como destaca a pesquisa, que essa barreira não é neutra do ponto de vista racial. Para estudantes negros, a dificuldade é acentuada pela branquitude estrutural da academia, que se reflete na composição majoritariamente branca de seus quadros docentes, de pesquisadores e mesmo dos estudantes selecionados para posições de destaque, como assistências de pesquisa. Dessa forma, a aquisição dos códigos necessários para a permanência simbólica se torna não apenas uma questão de classe, mas um obstáculo profundamente racializado.

A pesquisa de Santos insere-se em um contexto crucial para a educação brasileira: o ano de 2005, quando a UFBA, após intensa mobilização do movimento estudantil e do Movimento Negro, implementou o sistema de reserva de vagas. Essa política pública alterou significativamente a composição social e racial da universidade, que passou a receber um contingente expressivo de estudantes negros e de baixa renda em espaços antes hegemonicamente brancos e elitizados.

No entanto, a autora parte da constatação de que o acesso, por si só, não garante a democracia no ensino superior. Surgiu, então, a necessidade premente de investigar as condições de permanência desses jovens, tanto no aspecto material (auxílios, moradia, alimentação) quanto no aspecto simbólico (reconhecimento, identidade e pertencimento).

Diante desse cenário, a investigação buscou responder: como as Políticas Institucionais de Permanência foram elaboradas e/ou incorporadas pela UFBA, e qual o significado material e simbólico dessa permanência para os estudantes negros? O objetivo central da tese foi analisar a permanência como parte fundamental das ações afirmativas, indo além do ingresso via cotas. Especificamente, a pesquisa buscou compreender as dificuldades enfrentadas pelos estudantes

e as estratégias por eles desenvolvidas para se manterem e se sentirem parte do ambiente acadêmico.

Para dar conta dessa complexidade, Santos (2009) adotou uma abordagem metodológica mista: abordagem quali-quantitativa em que combinou a aplicação de questionários com uma pesquisa em profundidade.

No que diz respeito aos sujeitos da pesquisa: a primeira etapa envolveu 100 estudantes autodeclarados negros, majoritariamente cotistas. Na segunda etapa, aprofundou-se a análise com nove estudantes de diferentes cursos (como Letras, Museologia, Ciências Sociais e Psicologia), além de entrevistas com técnicos e gestores dos programas de permanência da UFBA.

### **3.2 Estratégias de Permanência Simbólica**

A pesquisa de Santos (2009) revela que estudantes negros no ensino superior, diante da ausência de um pertencimento genuíno baseado em reconhecimento mútuo com a comunidade acadêmica, desenvolvem diferentes estratégias para garantir sua permanência simbólica na universidade. Essas estratégias envolvem articulações e reconstruções identitárias na busca por criar ou encontrar grupos nos quais possam vivenciar o pertencimento. Foram identificadas seis estratégias principais:

#### **3.2.1 *Cooperação***

Trata-se de uma estratégia utilizada também para garantia da permanência material. Os estudantes negros (cotistas ou não) organizam-se em grupo a fim de ajudarem-se mutuamente e conseguir sobreviver no ambiente acadêmico. 23 estudantes entrevistados admitiram utilizar esta estratégia.

Dentro dos grupos, que podem ser interdisciplinares, são compartilhados conhecimentos, são socializados os conteúdos de aula e as interpretações feitas por estes estudantes. Há integrantes destes grupos que também participam de programas institucionais de permanência; tais estudantes têm um papel diferenciado no conjunto dos demais, uma vez que atuam como intermediários de informações sobre datas de inscrição, prazos, modos de seleção etc.

Ao se agrupar para permanecer, estes estudantes estão buscando dar conta não só da sua formação acadêmica, mas principalmente da sua (trans)formação como indivíduo negro que,

ao entender como se forma e se processa o racismo e a discriminação racial no país como um todo e na universidade em particular, instrumentaliza-se para combatê-la.

### **3.2.2 Enfrentamento**

Esta estratégia, adotada por seis estudantes (3 de Letras; 1 de Museologia; 1 de Química, todos cotistas; e 1 de Medicina, não cotista) entre os entrevistados, está pautada no confronto aberto denunciando o racismo e as injustiças. Este confronto pode ser com colegas ou com funcionários da universidade. Relato de estudante do 4º semestre de Economia.

Na minha unidade é uma tensão diária. Eu vivo uma relação de amor e ódio com meus colegas porque eu digo muitas coisas que eles não querem ouvir (Santos, 2009, p. 173).

O confronto também ocorre com professores, inclusive durante as aulas, caso haja algum ato, por parte do docente, que seja entendido como discriminação racial. A pesquisa observa que não basta perguntar aos docentes como eles concebem o seu relacionamento com os discentes; é necessário verificar isso na prática profissional, no dia a dia.

No entanto, a presente estratégia apresenta desafios: o enfrentamento ao professor é uma atitude muito delicada e talvez isso explique o número reduzido de estudantes que a aderem. Muitos receiam ser perseguidos pelo professor e/ou arriscar a inserção nos espaços acadêmicos privilegiados de ensino, pesquisa e extensão.

É claro que o embate, em muitos momentos, pode se fazer necessário, sobretudo como uma forma de se impor, de dizer o que pensa e não se subalternizar a determinadas situações. Ocorre, entretanto, que geralmente o enfrentamento diminui as possibilidades de inserção em redes já estabelecidas e que excluem aqueles que estão fora do "perfil acadêmico", ou seja, o estudante que traz a questão racial para a sala de aula e contesta atitudes racistas é muitas vezes considerado ativista, militante e, em uma visão mais conservadora, a vida acadêmica não permite tal atuação.

É por este motivo que muitos estudantes preferem não entrar em choque. Muitos têm medo da estigmatização e, no caso do embate direto com professores, além do estigma, os estudantes relatam medo de represálias que podem repercutir no curso da vida acadêmica.

Santos (2009) argumenta que o enfrentamento deve ser realizado, mas aliado a estratégias políticas como entender a hora de negociar ou de recuar, uma vez que estamos em um campo marcado por vaidades e etnocentrismo acadêmicos (Pimentel, 2009), e a universidade, assim como outros campos da vida social, contém elementos das relações de

dominação materializadas nos procedimentos formais (exames de seleção, avaliações) e informais (relações sociais e processos simbólicos), que muitas vezes permitem a manutenção da estrutura vigente.

### ***3.2.3 Invisibilidade***

Esta estratégia é o exato oposto da anterior. Para estes jovens, ficar quietos ou falar muito pouco e não participar de determinadas atividades é uma possibilidade de permanecer. Trata-se aqui do resgate da máxima popular que afirma: "quem não é visto não é lembrado e se não é lembrado também não é discriminado em sala."

Impressiona mais ainda se observarmos as áreas em que esta atitude é tomada como estratégia de permanência simbólica. Observamos que a metade dos cotistas que adotam a estratégia da invisibilidade está na Faculdade de Medicina. A autora atribui a este comportamento alguns fatores determinantes:

1. O caráter elitista do curso;
2. A presença majoritária de brancos, tanto no corpo docente quanto discente;
3. Os posicionamentos também elitistas e contrários ao sistema de cotas, adotados por alguns professores.

O histórico da Faculdade de Medicina, que somente absorveu os negros no início da sua formação e, ainda assim, os "mulatos" não gozavam de nenhum respeito frente ao alunado.

Diante destes fatos, é muito difícil para o estudante negro se impor como agente reflexivo em um espaço que, durante muitos anos, lhes permitiu apenas ser objeto de pesquisas que buscavam atestar a sua incapacidade e degenerescência. Diante do exposto, os poucos estudantes negros no curso buscam se invisibilizar, às vezes participando pouco das aulas, outras vezes silenciando-se.

### ***3.2.4 Polarização***

Esta estratégia, embora muito parecida com a cooperação, possui algumas singularidades. Os estudantes que adotam essa postura passam a partilhar somente com seus pares, com aqueles considerados iguais em termos raciais, ou de condição econômica, ou ainda, de acordo com a condição de entrada no vestibular, o que implica em ser ou não ser cotista.

Alguns admitem adotar tal estratégia por conta de um posicionamento político, conforme atesta uma entrevistada. Relato de estudante do 3º semestre de Ciências Sociais:

Eu não sofri preconceito porque desde o início eu fiz uma escolha: só andar com pessoas pretas, cotista ou não. Porque os brancos por mais que sejam brancos bons eles são intolerantes e não me interessa estar no meio deles. Por isso eu nunca passei por nenhuma situação de preconceito, de racismo na faculdade. É uma posição política mesmo, entende? (Santos, 2009, p. 178).

Para grande parte destes estudantes, o ingresso na universidade é marcado pelo estranhamento. Trata-se de um mundo distante e distinto do seu (lembramos que muitos destes jovens são os primeiros da família a ingressar na universidade). Estes jovens "estrangeiros" ou *outsiders*, em geral vindos de um universo marcado por um repertório material e cultural dissidente, marginal, experimentam uma sensação de não pertencimento ao espaço acadêmico. Assim, acabam assumindo uma postura/impressão indiferente, ou mesmo estigmatizante de seus colegas de turma, também como mecanismo de defesa às frequentes forma de olhares, comentários, ou até recusa a participação em trabalhos de grupo, o que gera sensação de ressentimento ou profundo sentimento de inferioridade.

### **3.2.5 Branqueamento**

Esta estratégia é bastante dramática e diz respeito a uma metamorfose do estudante negro em branco ou mestiço-branco. Nesta categoria, apenas um estudante (Arquitetura) admitiu estar inserido.

A autora reconhece a limitação metodológica: sabemos que isso é pouco representativo, já que é apenas 1% da amostra. Entretanto, considera importante mencioná-lo, principalmente porque acredita que, embora apenas um estudante tenha se manifestado a este respeito, há um número bem maior dos que optam por esta via, mas que não têm coragem de dizer. Alguns entrevistados relatam conhecer estudantes que se metamorfoseiam, mas não admitem fazê-lo. Além disso, considera a importância política dessa discussão.

É importante equacionar alguns aspectos e compreender as muitas nuances que envolvem a questão racial no ambiente educacional (seja a escola, seja a universidade), destacando os mitos, as representações e os valores, em suma, as formas simbólicas por meio das quais homens e mulheres, crianças, jovens e adultos negros constroem a sua identidade.

Quando este estudante (do curso de Arquitetura) admite que manipula a sua aparência, ele não apenas busca parecer "o menos negro ou o menos cotista possível" para não ser discriminado, mas também renuncia à sua diferença, da sua biografia, dos seus valores.

### **3.2.6 Desempenho acadêmico**

Esta última, mas não menos importante categoria, já foi mencionada na permanência material. Os que seguem essa linha encontram no desempenho acadêmico uma forma de permanência, não somente porque aumentam suas chances de trabalho, mas também porque aumentam suas chances de se inserir na pesquisa e nos grupos de estudo e, assim, dar conta da absorção dos "códigos secretos do *ethos* acadêmico."

Perfil dos estudantes: os cotistas aqui representados são os que mais recorrem ao desempenho acadêmico como estratégia de permanência simbólica, mas esta atuação não é exclusiva deste grupo. Também não podemos afirmar que esse fenômeno ocorre mais ou menos em uma determinada área ou um determinado curso; observa-se aqui uma pulverização desta prática nas diversas áreas.

A pesquisa de Santos (2009) permite compreender, em profundidade, as complexas dinâmicas que envolvem a permanência de estudantes negros no ensino superior, para além do acesso via políticas de cotas. O estudo revela que o ingresso na universidade, embora represente uma conquista histórica e individual significativa, não garante por si só a experiência plena de pertencimento ao ambiente acadêmico.

O conceito de pertencimento, quando compreendido a partir dos laços pessoais de reconhecimento mútuo com a comunidade acadêmica, não se concretiza plenamente para a maioria desses estudantes. A pesquisa evidencia que, diante dessa lacuna, os jovens negros não permanecem passivos, mas desenvolvem um repertório diversificado de estratégias que lhes permitem não apenas sobreviver materialmente, mas também construir sentidos de pertencimento simbólico no espaço universitário.

## **CAPÍTULO 4 - COLONIALISMO E CURRÍCULO: O EUROCENTRISMO E A BUSCA POR UMA HISTÓRIA ANCESTRAL**

A universidade, ao se configurar como "espaço propício para a reprodução do epistemicídio" (Moraes, 2023), estabelece um ambiente onde os saberes, as histórias e as formas de existência de alunos negros são sistematicamente deslegitimados ou simplesmente ignorados. Este processo não se dá apenas pela ausência de autores negros nos currículos, mas pela imposição de uma estrutura de conhecimento que elege a experiência europeia como universal e superior.

Uma das graves consequências do epistemicídio é o "desperdício da riqueza de perspectivas e visões de mundo" (Santos; Meneses, 2009). Para o aluno negro, ingressar na universidade muitas vezes significa submeter-se a um currículo que não dialoga com a sua realidade, com as suas vivências e as lutas de sua comunidade. A filosofia, a história, a literatura e as ciências são apresentadas sob uma ótica que não apenas o exclui, mas que historicamente serviu para justificar a escravidão e a hierarquização racial.

O eurocentrismo, a centralidade da cultura e dos movimentos políticos europeus, deram para a história escolar contornos muito característicos de uma história quadripartite e submetida à história europeia. A crítica ao eurocentrismo permitiu que se contasse uma história dos silenciados, sobretudo, que se concedesse aos povos não europeus uma história própria, e, mais do que isso, que se constituísse uma memória a partir da qual as novas gerações pudessem mirar a história fora das referências do mundo europeu, ensejando que os povos pudessem ter histórias particulares (Pereira; Marques, 2013).

O pensamento do sociólogo peruano Aníbal Quijano (1928 - 2018) representa uma inflexão decisiva nas ciências sociais latino-americanas. Ao longo de sua trajetória, que transitou por vertentes do marxismo crítico, Quijano percebeu os limites das teorias sociais eurocêntricas (inclusive as chamadas teorias da dependência, das quais inicialmente participou) para explicar as contradições e a heterogeneidade estrutural dos Estados-nação na América Latina, em especial no Peru.

Essa insatisfação teórico-metodológica levou-o a um deslocamento fundamental: em vez de tomar a Europa como ponto de partida, propôs uma leitura da modernidade a partir da experiência colonial da América. Para Quijano, o marco de 1492 não representa apenas a "descoberta" de um novo continente, mas o momento de fundação de um novo padrão de poder mundial. A colonização ibérica na América não apenas deu origem ao capitalismo global, mas também à colonialidade, um fenômeno que se prolonga no tempo e estrutura as relações sociais, políticas e econômicas até os dias de hoje.

É nesse contexto que surge o conceito central de sua obra: a colonialidade do poder. Trata-se de um padrão de dominação que classifica populações a partir da ideia de raça: uma construção mental da modernidade que naturaliza hierarquias entre dominantes e dominados. Essa classificação racial não apenas justificou a exploração do trabalho e a apropriação dos recursos naturais durante o período colonial, como também se reproduziu nas repúblicas independentes, perpetuando a subalternização de saberes, corpos, territórios e subjetividades.

Para Quijano, o poder se organiza em torno de cinco âmbitos fundamentais da existência social: o trabalho e seus produtos; a natureza e os recursos produtivos; o sexo e a reprodução da espécie; a subjetividade e o conhecimento; e a autoridade e seus mecanismos de coerção. É no interior desses eixos que se articulam as relações de exploração, dominação e conflito que sustentam o sistema-mundo moderno-colonial-capitalista.

A originalidade de Quijano está em demonstrar que a Europa não existia como entidade autônoma antes da colonização. Foi o contato com os territórios americanos, suas populações e suas formas de organização que permitiu à Europa constituir-se como centro do sistema mundial. A modernidade, portanto, não é um fenômeno europeu que se expandiu para o mundo, mas sim o resultado de um encontro colonial violento, que impôs novas formas de exploração, racismo e epistemicídio.

Essa compreensão desloca a centralidade da luta de classes como único motor da história e coloca a raça como categoria estruturante da modernidade.

No centro dessa estrutura, encontra-se a racialização como dispositivo classificatório da humanidade. Desde a invasão europeia no século XVI, consolidou-se o "mito da raça" uma construção ideológica que atribuiu diferenças biológicas supostamente naturais entre grupos humanos, servindo como justificativa para a dominação e exploração. A raça tornou-se, assim, o critério fundamental para estabelecer quem ocupa posições de privilégio e quem deve ser subjugado, naturalizando desigualdades como parte de uma ordem transcendental inevitável.

A partir desse mito, emergem o que podemos chamar de fronteiras ontológicas<sup>14</sup>, linhas imaginárias, mas com efeitos materiais concretos, que demarcam os limites da humanidade. De um lado, situam-se os sujeitos considerados plenamente humanos: brancos europeus e seus descendentes, vistos como naturalmente superiores por sua suposta racionalidade e capacidade civilizatória. De outro, encontram-se aqueles relegados à condição de "outros": povos

---

<sup>14</sup> FERNANDES, V. M.; SOUZA, L. da R. B. de. AS FRONTEIRAS ONTOLÓGICAS DA COLONIAL-MODERNIDADE: UM DIÁLOGO ENTRE QUIJANO, SEGATO, GONZALEZ E CUSICANQUI. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 18, n. 53, p. 525–548, 2024. DOI: 10.5281/zenodo.12144423. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/1675>. Acesso em: 24 fev. 2026.

indígenas, negros, mestiços, cuja existência é constantemente ameaçada pela necessidade de controle, domesticação e gestão por parte dos grupos dominantes.

Essa divisão ontológica não opera de maneira uniforme: dentro da categoria dos subalternizados, interseccionam-se marcadores como etnia, gênero, classe, sexualidade e capacidade, produzindo gradações hierárquicas que intensificam as violências sofridas por determinados grupos. As fronteiras ontológicas, portanto, são múltiplas e dinâmicas, ainda que sustentadas por uma lógica colonial persistente.

Lélia Gonzalez analisa o racismo na América Latina como um fenômeno complexo e sofisticado, que opera por meio da ideologia do branqueamento para manter negros e indígenas em posições subordinadas nas camadas mais exploradas da sociedade. Essa ideologia funciona através da internalização dos valores brancos ocidentais, reproduzindo a lógica da dominação.

A formação social latino-americana herdou das metrópoles ibéricas não apenas técnicas administrativas, mas também ideologias de classificação baseadas em raça e gênero. Nesse contexto, a modernidade-colonialidade torna os corpos negros, especialmente o das mulheres, disponíveis para exploração produtiva, reprodutiva, doméstica e sexual.

Para Gonzalez, a compreensão das dinâmicas raciais na América Latina exige um duplo movimento metodológico. O primeiro caminho é a amefricanidade<sup>15</sup>, que representa um retorno à ancestralidade, um resgate da memória e uma valorização do corpo e da voz negra historicamente negados. O segundo caminho lida com o desconhecido, com aquilo que foi apagado a ponto de não existir mais, sendo necessário cria-lo. Apesar de serem caminhos distintos, ambos partem da mesma matriz: o solo arrasado pela modernidade.

A fronteira ontológica estabelecida pela colonial modernidade não é fixa, mas migratória, operando com gradações e mobilidades. Suas barreiras se reinventam constantemente, assim como as punições impostas a quem tenta cruzá-las, sempre sob os ditames do pensamento moderno colonial. Superar essa fronteira exige ir além da própria modernidade colonial, o que paradoxalmente implica um movimento de retorno.

#### **4.1 Colonialidade do Poder: Crítica Decolonial à Universalização Moderna**

O pensamento decolonial, especialmente a partir do grupo Modernidade/Colonialidade, conceitua a colonialidade do poder como uma estrutura que atravessa economia, autoridade,

---

<sup>15</sup> GONZALEZ, L. “A categoria político-cultural da Amefricanidade”. In: RIOS, F.; LIMA, M.(orgs.). **Por um feminismo afrolatinoamericano**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2020a.

gênero e conhecimento (Mignolo, 2010). Essa estrutura se reproduz em três dimensões interligadas — poder, saber e ser — que operam de forma integrada: o poder sustenta-se pelo controle do saber, e ambos constituem uma experiência específica do ser (Ballestrin, 2013). A dominação é, portanto, simultaneamente material, epistêmica e existencial, exigindo da descolonização um enfrentamento articulado nessas três frentes.

Conforme a análise de Dussel, a narrativa hegemônica da modernidade constitui-se como um mito que oculta, em suas entrelinhas, uma profunda articulação colonial. Esse projeto moderno foi sustentado por ampla produção filosófica (da qual o Iluminismo é elemento central) que buscou universalizar o arquétipo do homem europeu como paradigma absoluto de cultura, conhecimento e organização política:

A civilização moderna autodescreve-se como mais desenvolvida e superior (o que significa sustentar inconscientemente uma posição eurocêntrica). 2. A superioridade obriga a desenvolver os mais primitivos, bárbaros, rudes, como exigência moral. 3. O caminho de tal processo educativo de desenvolvimento deve ser aquele seguido pela Europa (é, de fato, um desenvolvimento unilinear e à europeia o que determina, novamente de modo inconsciente, a “falácia desenvolvimentista”) (Dussel, 2000, p. 49)<sup>16</sup>.

Como ferramenta operacional desse projeto, a colonialidade do saber atua em duas frentes complementares: de um lado, promove a marginalização e a desqualificação dos conhecimentos e epistemologias dos povos colonizados; de outro, impõe a universalização de uma racionalidade e visão de mundo eurocêntricas, apresentadas como as únicas legítimas e científicas. Desse modo, as próprias teorias do conhecimento gestadas nesse contexto converteram-se em vetores de transmissão e consolidação de uma lógica colonial que hierarquiza os saberes (Matheus *et al.*, 2021).

Há uma grande problemática ao considerar teorias históricas desenvolvimentistas que enxergam uma determinada cultura como fim ideal para todos os povos. Essa perspectiva opera por meio de uma hegemonia cultural eurocentrada, buscando transformar todas as formas de conhecimento em uma única episteme, a "ciência europeia", apresentada como sinônimo de progresso. Sob essa lógica, o próprio conceito de progresso se torna um mecanismo de justificação da colonialidade.<sup>17</sup>

No artigo "Para pensar o ensino de História e os passados sensíveis: contribuições do pensamento decolonial", Pereira e Paim (2018) fundamentam-se nas elaborações de Aníbal

---

<sup>16</sup> DUSSEL, Enrique. *Ética da Libertação: na idade da globalização e da exclusão*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 49.

<sup>17</sup> MATHES, Alana Fernanda Vargas *et al.* **Modernidade e decolonialidade**: da razão universal para razão corporificada. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso.

Quijano para analisar criticamente o ensino de História. Os autores problematizam a persistência do eurocentrismo e da colonialidade na América Latina e seus reflexos no campo educacional. Defendem que o ensino de História pode se tornar espaço privilegiado de questionamento e resistência, capaz de redefinir a própria representação da temporalidade histórica por meio do tratamento das chamadas "questões sensíveis". Segundo essa perspectiva, tal abordagem permite questionar as estruturas convencionais, promovendo um processo de decolonização não apenas dos conteúdos, mas também do tempo histórico e das metodologias de ensino. A reflexão destaca, ainda, a importância de integrar dimensões éticas e estéticas à prática pedagógica, transformando a sala de aula em lugar de emancipação e de reavaliação crítica dos passados sensíveis.

A modernidade, quando compreendida em sua relação intrínseca com a colonialidade, revela-se como construção eurocêntrica assentada em uma série de dualismos hierárquicos, razão *versus* natureza, modernidade *versus* atraso, alma *versus* corpo, além de uma concepção evolucionista e linear do tempo. Essa estrutura dualista é constitutiva: a própria ideia do "moderno" só existe pela oposição a um "outro" considerado não moderno, atrasado e menos evoluído.

O fato de que os europeus ocidentais imaginaram ser a culminação de uma trajetória civilizatória desde um estado de natureza, levou-os também a pensar-se como os modernos da humanidade e de sua história, isto é, como o novo e ao mesmo tempo o mais avançado da espécie (Quijano, 2005, p. 122).

A autopercepção dos homens europeus os levou a se enxergarem como os sujeitos universais da modernidade, definindo, por contraste, todos os demais povos e temporalidades como inferiores e pré-modernos. Este julgamento se estrutura, fundamentalmente, sobre dois pilares: o dualismo e o evolucionismo. O dualismo instaura uma visão de mundo binária e valorativa, onde um polo é sistematicamente considerado superior ao outro. Essa lógica penetrou profundamente o cotidiano, moldando a maneira como se compreendem as relações, as pessoas e os grupos sociais, sempre dentro de uma estrutura que opõe e hierarquiza, por exemplo, o tradicional e o moderno, o racional e o mítico, o primitivo e o civilizado, ou o mágico e o científico (Pereira; Paim, 2018).

A chamada "versão eurocêntrica da modernidade" trata essas diferenças como naturais e essenciais, em vez de entendê-las como construções históricas moldadas por relações de poder.

Desse modo, o espelho eurocêntrico leva a crer que distinções como aquelas entre europeus e não-europeus são inatas, obscurecendo o fato de que foram produzidas pelos processos históricos de colonização e dominação (Pereira; Paim, 2018, p. 06).

## **4.2 Ensino de História e Pensamento Decolonial: A Crítica à Temporalidade Moderna. Perspectivas Decoloniais sobre Passado e Presente**

Quijano compreende que a contestação das formas de saber eurocêntricas implica valorizar a diversidade e a heterogeneidade histórica das sociedades e dos povos. Nessa perspectiva, as diferenças que emergem dessa recusa constituem uma afirmação do outro, e não sua eliminação. Quanto mais se reconhece a alteridade e se lhe assegura um lugar de existência, mais se torna viável uma prática intercultural.

É nesse horizonte que o pensamento decolonial permite repensar o ensino de História, especialmente o modo como atribuímos sentido às distintas realidades históricas, aos povos e às culturas. Implica, igualmente, reconsiderar a temporalidade e romper tanto com o evolucionismo quanto com o dualismo característicos da racionalidade eurocêntrica.

Pensar as questões sensíveis exige romper com uma temporalidade eurocentrada, que concebe o passado como etapa anterior ao presente e este como ápice de um processo evolutivo.

A abordagem de temas sensíveis como escravidão, ditaduras e genocídios tem ressignificado a narrativa histórica tradicional, revelando que os limites entre passado e presente são mais fluidos do que certas concepções historiográficas supõem. A noção de tempo contínuo e progressivo é produto de uma visão temporal da modernidade europeia, articulada ao que Aníbal Quijano conceitua como colonialidade do poder.<sup>18</sup>

Pereira e Paim (2018) destacam a crescente atenção dos estudos historiográficos e do ensino de História aos "passados sensíveis", perspectiva que busca recuperar experiências de grupos identitários silenciados pelas narrativas oficiais. Na educação básica, observa-se um esforço pedagógico para reconstruir lugares de memória que permitam a essas comunidades restabelecer laços com seu passado e participar da formação de uma memória coletiva. A noção de "dever de memória" revela-se pertinente para refletir sobre o legado da escravidão no Brasil e as permanências que mantiveram pouco visíveis a história negra, incluindo suas expressões culturais, lutas políticas e manifestações religiosas.

Esse "dever de memória" está profundamente vinculado a uma dívida memorial para com povos indígenas e a população negra, cujas histórias e trajetórias de resistência sofrem significativo apagamento na escola básica. O Artigo 26 A da LDB, juntamente com as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, configuram-se como respostas institucionais para reparar essa

---

<sup>18</sup> PEREIRA, Nilton Mullet; PAIM, Elison Antonio. Para pensar o ensino de história e os passados sensíveis: contribuições do pensamento decolonial. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 32, n. 66, p. 1229–1253, 2018.

lacuna, representando um esforço para restituir no currículo e na narrativa escolar o lugar fundamental desses grupos na formação histórica, cultural e social do Brasil.

A superação do colonialismo epistemológico na educação exige a elaboração de estratégias pedagógicas que rompam com a ideia de que a produção e a transmissão do conhecimento são monopólio das instituições formais de ensino. Historicamente, grupos socialmente inferiorizados foram excluídos desses espaços, desenvolvendo, por outro lado, saberes e práticas fundamentais em seus próprios circuitos de resistência. O Movimento Negro brasileiro é exemplar nesse processo, ao redimensionar conhecimentos pautados pela luta contra o epistemicídio e o racismo epistêmico, atuando, nas palavras de Arroyo (2003), como um agente reeducador da sociedade que reconecta a pedagogia a dimensões éticas essenciais para a formação humana.<sup>19</sup>

A descolonização dos currículos e das representações institucionais proposta pelo Movimento Negro visa não apenas criar ferramentas de combate ao racismo e ao sexismo estruturantes da sociedade brasileira, mas também reposicionar narrativas, estéticas e saberes político-identitários relativos à trajetória da população negra no país. Essa proposta implica uma mudança radical nas representações das culturas negras e indígenas nas práticas educativas, incluindo saberes africanos, indígenas e afro-brasileiros nos currículos. Tal empreitada demanda, necessariamente, o questionamento dos lugares de poder consagrados e uma interpelação crítica à "relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional" (Gomes, 2012, p. 99), desafiando as hierarquias que ainda organizam a escola e a universidade.

A construção de uma gramática decolonial, fundamentada nas lutas de resistência à colonialidade, é um passo crucial para desestabilizar o lugar de primazia ocupado pelas epistemologias e práticas pedagógicas ocidentais, que sustentam instituições e relações de poder. Esse projeto é fundamental para promover um rearranjo no ensino de história, superando seus "pactos narcísicos" que privilegiam um cânone restrito em distanciamento a repertórios mais diversificados. Tais repertórios devem abarcar saberes cosmopolíticos, identitários e estético-corpóreos, que conformam outros modos de inteligibilidade e deslocam os eixos de uma pretensa universalidade eurocentrada, historicamente construída sobre o apagamento de outras formas de produção de saber e identidade (Reis, 2020).

---

<sup>19</sup> REIS, D. S. **Saberes encruzilhados: (de)colonialidade, racismo epistêmico e ensino de filosofia**. 2020.

### 4.3 Universidade e Epistemicídio: A perpetuação do racismo epistêmico e seus impactos nas trajetórias educacionais

A dominação epistêmica delimita as fronteiras ontológicas ao definir quem produz conhecimento científico e quais formas de saber são legitimadas como oficiais. As fronteiras, visíveis ou invisíveis, separam o humano do não humano e o conhecimento do não conhecimento, frequentemente por meio de designações menores ou apagamento sistemático. As universidades, tanto no Norte quanto no Sul, atuam como instrumentos desse padrão de poder mundial, perpetuando estruturas, práticas e discursos que atravessam corpos, territórios e oceanos.

Cusicanqui (2010)<sup>20</sup> denuncia as universidades como polos do poder hegemônico, dominados por estruturas eurocentradas e androcêntricas que excluem e desvalorizam perspectivas outras, especialmente dos povos andinos. Sua crítica à "geopolítica do conhecimento" revela o hiato entre o discurso e a prática: enquanto se fala em diversidade epistêmica, as superestruturas acadêmicas mantêm centralidade eurocêntrica, desprezando a economia material que sustenta os discursos hegemônicos.

Em contraposição, a autora propõe a "economia política andina", que compreende as bases das relações sociais e ecologias sustentáveis para além do econômico; abrangendo práticas políticas, resistências e lutas indígenas contra os modos hegemônicos de produzir vida e morte. Sua noção de mundo *ch'ixi* é fundamental: trata-se da existência coetânea da diferença, antagônica e complementar, onde cada perspectiva reproduz a si mesma desde a profundidade do passado enquanto se relaciona com as outras de forma contenciosa.

Contrapondo-se ao multiculturalismo neutralizador, Cusicanqui (2010) defende universidades radicalmente decoloniais, não restritas à instituição, mas estendidas a toda cadeia de produção e circulação do conhecimento. Isto exige abrir espaço à prática encarnada, ao reconhecimento de que o mundo é construído por diferentes mãos e múltiplas diferenças culturais. Tal processo demanda o desencobrimento e a descolonização da língua, dos gestos e dos atos, elementos não neutros que compõem o encadeamento semântico e simbólico desejado pela modernidade para produzir sujeitos, subjetividades, conhecimentos e formas de existência específicas.

---

<sup>20</sup> CUSICANQUI, S. **Ch'ixinakax Utxiwa**: Una Reflexión sobre prácticas y Discursos descolonizadores. Buenos Aires: Tinta Limón, 2010.

Compreende-se que o apagamento simbólico das referências identitárias, dos modos de ser e das narrativas negro-africanas e ameríndias resulta no prolongamento da marginalização não apenas dos sujeitos desses povos, mas também de seus conhecimentos, práticas e de uma parcela fundamental da memória histórica brasileira. Desse modo, a aplicação dessas legislações representa mais do que um cumprimento legal; é uma condição necessária para uma educação descolonizadora (Reis, 2020).

É crucial compreender que uma proposta decolonial para o ensino não se reduz à mera adição de conteúdos sobre o pensamento latino-americano ou afro-brasileiro aos currículos. Trata-se, em sua essência, de um exercício ativo de desmarginalização das produções filosóficas historicamente silenciadas (Nogueira; Nascimento, 2013 *apud* Reis, 2020). A relevância dessa prática está em sua capacidade de se contrapor aos efeitos duradouros da colonialidade racista e sexista, conferindo reconhecimento epistêmico e valor aos saberes produzidos e sistematizados por sujeitos subalternizados. Dessa forma, a decolonialidade no ensino visa não apenas incluir novos autores, mas transformar as próprias estruturas de validação do conhecimento, questionando quais saberes são considerados significativos e relevantes para a reflexão histórica ou filosófica.

A universidade brasileira configura-se, segundo a análise de Moraes (2023), como um espaço propício para a reprodução do epistemicídio. Esse processo está enraizado em um racismo que opera de forma subjetiva, promovendo um assujeitamento mediante a interiorização de uma mentalidade que naturaliza a desigualdade e associa populações negras e indígenas à pobreza e à precarização laboral (Almeida, 2018). Tal racismo, longe de ser mera ignorância, constitui um sistema racional embutido na ideologia, produzindo e reproduzindo discursos e práticas discriminatórias (Munanga, 1998).

Esse fenômeno é sustentado pela colonialidade do saber, que submete subjetividades e práticas à racionalidade eurocêntrica, imposta como parâmetro universal e hegemônico para definir civilização, ciência, cultura e verdade (Quijano, 2005). O projeto colonial visa não apenas a exploração dos corpos, mas, sobretudo, o controle intelectual e a instauração de uma relação baseada na superioridade étnica e epistêmica. Seu objetivo é que os povos colonizados internalizem o universo cognitivo do colonizador, abdicando de seu próprio (Castro-Gómez, 2005).

É nesse contexto que se efetiva o epistemicídio: o extermínio de formas de saber consideradas inferiores (Carneiro, 2005). Uma de suas consequências mais graves é a negação e o ocultamento das contribuições do continente africano e de suas diásporas para o patrimônio cultural humano, desperdiçando, assim, a riqueza de perspectivas e visões de mundo por elas

protagonizadas (Santos; Meneses, 2009). Desse modo, a universidade, ao não confrontar essa lógica, perpetua uma violência epistêmica que inviabiliza o reconhecimento da pluralidade do conhecimento.

A modernidade científica impôs à América Latina um modelo de produção de conhecimento baseado no exclusivismo eurocêntrico. Os métodos derivados das epistemologias europeias foram estabelecidos como paradigma da ciência acadêmica universal, fundamentando a criação das universidades brasileiras e mantendo-se hegemônicos nos currículos até hoje.

Esse processo está intrinsecamente ligado ao epistemicídio, que atua como um mecanismo de controle étnico-racial. Ao desqualificar o "outro" como ser racional e desumanizá-lo, invalida-se a legitimidade de seu conhecimento e de sua civilização, uma vez que estariam aquém do ideal de humanidade definido pela racionalidade ocidental. Consequentemente, o lugar da intelectualidade, da formação e do aprendizado tornou-se cativo e exclusivo do sujeito branco, um pensamento que estrutura visceralmente as relações sociais.

Essa exclusão opera em dupla dimensão: é tanto subjetiva, ao atribuir valores hierárquicos a grupos raciais, quanto física, ao segregar os espaços sociais. Como resultado, é raro encontrar cursos de formação superior que incluam intelectuais negros em seus currículos obrigatórios ou em seus quadros docentes, perpetuando a branquitude como norma na esfera acadêmica.<sup>21</sup>

A universidade brasileira, ao continuar sendo agente do racismo epistêmico, produz uma escolha e um problema ético político; contribui para a escassez e limitação do conhecimento e do acesso à educação para as relações étnico-raciais; gera profissionais sem ferramentas e estratégias para intervir em contextos racistas, principalmente em contextos sensíveis e complexos, como o da escola; e reflete nos resultados descritos a seguir: profissionais da educação reprodutores do racismo escolar, trajetórias educacionais interrompidas e/ou dificultadas, crianças, adolescentes e jovens negros adoecidos e péssimos resultados nos índices educacionais (Moraes, 2013).

No artigo "Hip hop e pedagogias decoloniais: a história de vida de um rapper e professor afroamazônico", Albert Alan de Sousa Cordeiro (2023) desenvolve uma análise sobre o potencial do hip hop como ferramenta para a descolonização da educação escolar, a partir da análise da trajetória de Bruno BO, rapper e professor de Sociologia na Amazônia paraense. A pesquisa, fundamentada em história oral e análise da produção intelectual e musical do

---

<sup>21</sup> MORAES, Julia Oliveira. A urgência do letramento racial e do antirracismo na educação brasileira. **DESIDADES – Revista Científica da Infância, Adolescência e Juventude**, Rio de Janeiro, n. 34, p. 36-52, set./dez. 2022.

interlocutor, demonstra como a colonialidade opera na vida de sujeitos negros, pobres e periféricos, reproduzindo o que Quijano (1992) denomina padrão colonial de poder.

A história de Bruno BO revela dupla dimensão: de um lado, evidencia como as instituições de ensino reproduzem estruturas coloniais de exclusão e silenciamento; de outro, mostra como o *hip hop* ofereceu a ele instrumentos críticos para compreender sua condição social e transformar sua trajetória. O movimento o levou não apenas à militância artística, mas à docência, onde passou a atuar sob uma perspectiva decolonial.

O texto ancora-se no conceito de decolonialidade como postura ético-política que contesta a hipocrisia da modernidade colonial e busca construir bases para um humanismo que reconheça as alteridades (Maldonado-Torres, 2007). Nesse sentido, o *hip hop* emerge como possibilidade pedagógica crítica capaz de questionar o epistemicídio e valorizar saberes historicamente subalternizados.

A pesquisa conclui que a cultura *hip hop*, por sua própria gênese periférica e combativa, pode ser utilizado como alternativa pedagógica decolonial, oferecendo aos estudantes negros e periféricos instrumentos para decifrar e enfrentar as estruturas de poder que os excluem.

No artigo analisado, Cordeiro (2023) destaca que o caráter coletivo da cultura *hip hop* constitui seu principal instrumento de descolonização. Essa dimensão comunitária fica evidente na experiência da Nação Resistência Periférica, coletivo narrado por Bruno BO, que exemplifica como o *hip hop* opera para além da expressão artística individual, constituindo-se como prática de resistência compartilhada.

O autor fundamenta essa perspectiva em pesquisa etnográfica de Anjos (2019), realizada com coletivos de *hip hop* no Distrito Federal. O estudo demonstrou que essa cultura desenvolve práticas pedagógicas decoloniais voltadas à juventude periférica, preparando-a para confrontar silenciamentos, apagamentos e violências epistêmicas produzidas tanto dentro quanto fora da escola. Mais do que instrumento de denúncia, o *hip hop* promove o engajamento ativo dos jovens na reconstrução de sua realidade social.

Em uma sociedade predominantemente individualista, as vivências comunitárias representam uma ruptura significativa. O *hip hop*, desde suas origens nas periferias de Nova York, carrega essa capacidade crítica e contestatória, adaptando-se ao longo das décadas às diversas realidades latino-americanas. Como observa Mignolo (2008), a atitude decolonial emerge quando o horror diante da colonialidade se transforma em posicionamento crítico e na luta pela afirmação da vida dos grupos mais explorados. O *hip hop*, nesse contexto, materializa essa atitude ao converter a dor coletiva em potência transformadora.

No texto "Vida acadêmica: eurocentrismo e desobediência epistêmica", Cordeiro (2023) analisa a trajetória universitária de Bruno BO, rapper e professor paraense, evidenciando como a colonialidade atravessa o ambiente acadêmico. A opção de Bruno BO pelo curso de Ciências Sociais foi motivada pelo *hip hop*: ele acreditava que a formação lhe ofereceria elementos para enriquecer suas rimas. No entanto, sua experiência na universidade revelou um espaço marcado por contradições e violências epistêmicas. Ao ser questionado sobre como a universidade dialogava com sua identidade de rapper, Bruno BO respondeu de forma contundente:

Primeiro lugar de forma racista. O primeiro... o meu primeiro e o meu último dia na universidade, o último dia da universidade é quando eu fui pegar o diploma de doutorado, eu sofri racismo. Na entrada e na saída (Bruno BO).

O pesquisador narrou episódios em que sua corporeidade e vestuário inspirado no visual dos jovens rappers negros dos anos 1990, com “calça larga, camiseta, corrente, lenço, bandana” foram alvo de ostensiva vigilância por parte dos seguranças da Universidade Federal do Pará, além do preconceito manifestado por professores e servidores. O episódio mais emblemático ocorreu no momento de retirar seu diploma de doutorado:

A última experiência, eu fui pegar o diploma... Aí eu cheguei lá com a moça [risos]. ‘Boa tarde!’. ‘Boa tarde!’. ‘Eu vim receber meu diploma de Pós-graduação’. Aí ela: ‘mestrado?’. Aí eu falei: ‘Não, doutorado’. Aí ela: ‘Tá. O seu documento, por favor’. Que é normal, que ela tem que ver o nome e tal. Aí eu dei meu documento, aí ela foi lá procurou e pegou, aí quando ela chegou, assim, com o diploma, aí ela pegou a identidade, mano, e ficou... Aí ‘ela não tá acreditando que eu sou doutor’ [risos]. E eu tava rapper, mano, de bermuda, camiseta, tatuado. Tá ligado? Eu falei: ‘Velho, égua! Eu não acredito que no primeiro e no último dia de faculdade eu sofro racismo’. Mano, ela ficou mó tempão fazendo cara crachá, sabe, mano? (Bruno BO).

O relato explicita o estranhamento causado pela presença de um corpo negro, vestido de acordo com sua identidade cultural, em um espaço historicamente reservado à branquitude. Carvalho (2019) contextualiza essa realidade ao apontar que os mitos racistas e xenófobos, herdados do colonialismo e da escravidão atlântica, foram transplantados para o Brasil na criação de nossas primeiras universidades. O espaço social onde essas instituições se instalaram era inteiramente branco, o que facilitou a identificação dos acadêmicos brasileiros com seus pares europeus, em detrimento das populações negras e indígenas.

Outro aspecto da colonialidade denunciado por Bruno BO refere-se à ausência de intelectuais negros nas referências utilizadas ao longo de todo o curso de Ciências Sociais. Com indignação, ele relatou:

Um monte de europeu branco. Conheço Stuart Hall de teórico negro, o tempo todo que eu estudei. Não que não existam teóricos negros, o que eu tô dizendo, como o curso é montado, né? Porque eu conheço Frantz Fanon? Ninguém nunca deu isso na

faculdade, foi porque eu fui atrás. Luther King e Malcom X, isso aí eu não... não dá anarquismo, mano, em Ciências Sociais, vai dar autor negro, né? Dá sociologia marxista, mas não tem sociologia libertária, imagina tu estudar autores negros ou do pan-africanismo, Marcos Garvey, sei lá, essa galera, não tem (Bruno BO).

O depoimento revela o epistemicídio operado pela estrutura curricular, que invisibiliza produções intelectuais negras e perpetua a hegemonia do pensamento europeu. A busca por autores como Frantz Fanon, Luther King e Malcom X deu-se por iniciativa própria, fora do ambiente formal da universidade, evidenciando a lacuna deixada por uma formação que se pretende universal, mas que, na prática, reproduz hierarquias raciais do conhecimento.

A trajetória de Bruno BO na academia, marcada pelo racismo institucional e pelo silenciamento epistêmico, não o impediu de concluir o doutorado e tornar-se professor. Sua história ilustra, ao mesmo tempo, a violência da colonialidade no ensino superior e a potência da desobediência epistêmica de quem, mesmo tendo a universidade como território hostil, nela permaneceu e construiu trajetória acadêmica afirmando sua identidade e seus saberes.

## CAPÍTULO 5 - NOTAS SOBRE AS LEIS Nº 10.639/03 E 11.645/08.

Até aqui, entendemos que a colonialidade atua como uma lógica de dominação que controla corpos e mentes, primeiro negando o acesso à educação a africanos e indígenas e, depois, reproduzindo a matriz colonial dentro dos próprios sistemas de ensino implantados. Consequentemente, o conhecimento histórico transmitido sobre esses povos e seus descendentes no Brasil é uma derivação direta da narrativa moderna que glorifica uma suposta superioridade europeia.

A análise do processo colonial nas Américas frequentemente revela uma dimensão que vai além da subjugação militar e econômica. Enrique Dussel, ao examinar os fundamentos da Modernidade, identifica um mecanismo ideológico crucial que ele denomina “conquista espiritual”. Em sua obra “1492 - O encobrimento do Outro”, o filósofo argentino argumenta que:

Os índios veem negados seus próprios direitos, sua própria civilização, sua cultura, seu mundo... seus deuses em nome de um ‘deus estrangeiro’ e de uma razão moderna que deu aos conquistadores a legitimidade para conquistar. É um processo de racionalização próprio da Modernidade: elabora um mito de sua bondade (‘mito civilizador’) com o qual justifica a violência e se declara inocente pelo assassinato do Outro (Dussel, 1993, p. 58-59).<sup>22</sup>

Essa passagem evidencia como o projeto moderno europeu, ao se afirmar como portador universal da verdade e da civilização, construiu uma narrativa que legitimou a dominação e a aniquilação cultural dos povos originários. A “conquista espiritual” operou, portanto, como uma ferramenta de deslegitimação total do Outro, cujos sistemas de crença, conhecimento e organização social foram sistematicamente negados e suplantados. O processo histórico tratou as diversas etnias indígenas de modo homogeneizante, reduzindo-as ao termo genérico “índio”. Esses povos foram desvalorizados como representantes de um passado primitivo e distante da civilização europeia. Seus modos de vida, pensamento e produção foram ignorados e classificados como inferiores.

Borja e Pereira (2018) indicam que a produção de materiais didáticos para as escolas brasileiras seguiu um viés eurocêntrico, estabelecendo o homem europeu, branco, cristão e heterossexual como modelo universal de inteligência, domínio da natureza e produção de

---

<sup>22</sup> DUSSEL, Enrique. **1492 - O encobrimento do Outro**: a origem do mito da modernidade. Petrópolis: Vozes, 1993. p. 58-59.

conhecimento. A colonialidade manifestou-se em um discurso encobridor da história, que narra, por exemplo, a chegada dos portugueses como um ato de "descoberta" e "salvação" dos povos originários, retratados como atrasados e incivilizados.

A imposição violenta desse modelo ultramarino, tanto física quanto simbólica, gestou um desprezo que marcou a mentalidade nacional ao longo dos séculos, produzindo estereótipos que circularam nas escolas. Embora o ensino no Brasil tenha passado por transformações desde a ação jesuítica até o século XXI, a independência política não eliminou a mentalidade racista cultivada e reproduzida no país. Os mecanismos de poder-saber da colonialidade perpetuam-se nas subjetividades e nas práticas cotidianas e institucionais, produzindo efeitos duradouros. No entanto, as lutas por emancipação sempre existiram, mesmo quando reprimidas e invisibilizadas pelo discurso hegemônico. É nesse contexto que o sistema educacional se torna objeto de intensos debates e que surgem, no século XX, movimentos sociais fundamentais para a discussão das questões étnico-raciais na sociedade brasileira (Borja; Pereira, 2018).

Dentre as dimensões de controle da colonialidade, destacam-se o conhecimento e a subjetividade. O racismo e o patriarcalismo fundamentaram o epistemicídio perpetrado contra esses povos, apagando seus saberes e modos de vida. Embora a resistência à escravidão tenha se materializado em quilombos, fugas e enfrentamentos culturais, a história oficial, contada pelos colonizadores, invisibilizou esses feitos e criminalizou formas de vida subalternizadas.<sup>23</sup>

As Leis nº 10.639/03 e 11.645/08 representam um avanço crucial ao tornarem obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, promovendo uma educação menos eurocêntrica e mais conectada à realidade histórica dos alunos. No entanto, sua implementação efetiva nas escolas públicas enfrenta sérios impasses.

Há questionamentos sobre se o conteúdo é trabalhado de forma contínua ou apenas de maneira pontual e folclorizada, como em eventos específicos (Dia da Consciência Negra e 13 de Maio) ou em semanas de formação isoladas para professores. Quando reduzida a essas ocasiões, a lei corre o risco de não cumprir seu objetivo de integrar as relações étnico-raciais ao cotidiano escolar de forma crítica e valorativa. A efetivação plena da legislação exige, portanto, uma abordagem permanente e integrada ao currículo, e não ações esporádicas e desconectadas.

Borja e Pereira (2018) argumentam que a superação dos desafios para a efetiva aplicação das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08 depende, de forma crítica, do investimento em uma formação

---

<sup>23</sup> BORJA, Maria Eunice Limoeiro; PEREIRA, Cleifson Dias. As leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08: reflexões a partir do pensamento crítico acerca da colonialidade do saber. **Revista Cenas Educacionais**, Caetité, v. 1, n. 1, p. 242-270, jan./jun. 2018.

docente continuada e qualificada. Essa necessidade é especialmente urgente e frequentemente negligenciada no setor privado, onde a priorização da lucratividade tende a transferir a responsabilidade pela atualização profissional para os próprios professores. Este cenário é agravado pelas condições precárias de trabalho, incluindo baixos salários e jornadas extenuantes, que minam a capacidade dos educadores de se dedicarem a transformações pedagógicas profundas.

Pesquisas indicam que mesmo quando os professores têm acesso a cursos sobre relações étnico-raciais, a tradução do conhecimento em prática pedagógica é complexa. Um estudo com egressos de uma especialização constatou que a prática profissional deriva, sobretudo, das experiências vividas e dos contextos pessoais de formação dos docentes (Valentim; Santos, 2012, *apud* Borja; Pereira, 2018). Os entrevistados relataram um esforço individual e isolado para abordar a temática, pois as escolas não desenvolvem atividades sistemáticas sobre o assunto. Isso revela uma desconexão: embora haja sensibilização docente, o ambiente escolar não se reorganiza para incorporar as novas diretrizes curriculares de forma institucional.

A resistência à implementação dessas leis também emerge de valores sociais hegemônicos. Em estratos de classe média e alta, predomina um ideal educacional alinhado à economia de mercado, que propaga concepções individualistas e concorrenciais como caminho para o sucesso. Esse projeto, conforme análise dos autores, está fundado no ideal da branquitude, que rechaça a interculturalidade e se assenta em uma longa história de discriminação racial, forjando uma aura de superioridade ao fenótipo branco associado ao sucesso capitalista. Nesse sentido, como argumenta Mbembe (2017), o racismo é inseparável da lógica capitalista, compondo uma barreira ideológica poderosa contra políticas educacionais antirracistas.

A produção de livros didáticos permanece um desafio central para a efetivação de uma educação antirracista. Conforme aponta Regis (2012)<sup>24</sup>, em sua análise de pesquisas acadêmicas, as transformações nas abordagens sobre a população negra nesses materiais - a partir da década de 1980 - foram impulsionadas pela atuação do Movimento Negro. Como resultado, temas como a resistência à escravidão começaram a ser incorporados, ainda que de forma limitada, com ênfase quase exclusiva no Quilombo dos Palmares.

---

<sup>24</sup> REGIS, Katia. Relações étnico-raciais e currículos escolares nas teses e dissertações em educação (1987-2006): possibilidades de repensar a escola. In: VALETIM, S. dos S; PINHO, V. A. de; GOMES, N. L. (Orgs.) **Relações étnico-raciais, educação e produção de conhecimento: 10 anos do GT 21 da Anped**. Belo Horizonte: Nandyala, 2012. P. 45-62.

Essa abordagem restrita, no entanto, acabou por silenciar outras formas de resistência e, ao focar em um único episódio, gerou interpretações equivocadas que poderiam passar a ideia de uma passividade geral dos africanos frente ao sistema escravista. Mesmo após a promulgação das diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre relações étnico-raciais, os livros didáticos continuaram a veicular narrativas problemáticas e racistas. Tais narrativas frequentemente apresentam a população negra como minoria no Brasil, a reduzem à condição de "escravo" no passado e ocultam ou manipulam sua participação fundamental na construção da sociedade brasileira, perpetuando assim uma visão distorcida e subalternizante da história.

A concepção do espaço escolar como esfera de pluralidade contemporânea orienta a escolha de conteúdos e práticas pedagógicas, que devem ser guiadas por perspectivas multiculturais e, sobretudo, interculturais. A interculturalidade, conforme delineada por Candau (2017)<sup>25</sup>, não se limita à simples coexistência, mas promove intencionalmente a inter-relação entre grupos culturais distintos. Ela se caracteriza por: romper com visões essencialistas sobre culturas; compreender a hibridação cultural como processo constante; reconhecer os mecanismos de poder que atravessam as relações; e identificar a conexão entre diferença e desigualdade. Trata-se de fomentar um espaço de negociação, tradução e diálogo frutífero fundado na equanimidade e no respeito mútuo.

Portanto, compreender a escola como um espaço nesses termos é fundamental para operacionalizar uma educação intercultural que vá além da inclusão formal de conteúdos sobre povos indígenas e afro-brasileiros, criando, na prática, um ambiente pedagógico onde os saberes legislados como necessários se encontrem e se transformem em diálogo com os múltiplos conhecimentos que já habitam a comunidade escolar (Borja; Pereira, 2018).

Segundo a perspectiva decolonial de Mignolo, o projeto de reescrever a história exige mais do que a mera inclusão de narrativas indígenas, africanas e afro-americanas. Trata-se, fundamentalmente, de rearticular essas histórias locais que foram interrompidas pela colonização, posicionando-as como um eixo central na compreensão da história mundial e da própria modernidade. Essa reescrita implicaria um estudo aprofundado da estrutura social e cultural interna dessas comunidades e, a partir do século XVI, da análise de sua organização externa de luta contra as infiltrações imperiais, bem como das subsequentes reorganizações econômicas, culturais e sociais que foram forjadas na resistência. Desse modo, a história deixa

---

<sup>25</sup> CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educación intercultural crítica: construyendo caminos. In: WALSH, Catherine. **Pedagogías Decoloniales. Prácticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir.** Serie Pensamiento Decolonial. Equador: Abya-Yala, 2017. Tomo 1. P. 146-161.

de ser um acréscimo marginal para se tornar uma reconfiguração radical da narrativa hegemônica.

Lima e Carneiro (2019)<sup>26</sup> destacam que a efetiva aplicação das Leis nº 10.639/2003 e 11.645/08 nas escolas públicas exigem que os professores reconheçam e valorizem os "mundos da vida" de seus alunos. Estes mundos são compreendidos como realidades intersubjetivamente compartilhadas, construídas a partir da cultura, das normas dos grupos sociais e das figuras de referência que participam da formação das personalidades.

Nesse sentido, a perspectiva do pertencimento afro-indígena constitui-se como uma forma específica de compartilhamento de um contexto espacial que é, simultaneamente, objetivo, intersubjetivo e subjetivo. Trata-se de um mundo da vida particular, vivenciado como parte integrante da pessoa e de suas percepções, que são construídas em sua relação singular com o meio. A valorização pedagógica desse pertencimento é, portanto, um passo fundamental para a desconstrução do colonialismo do saber e para a implementação de uma educação antirracista.

Os marcadores étnico-culturais são elementos fundamentais que se articulam com as histórias pessoais e coletivas, constituindo uma memória ancestral ativa no presente. Sua relevância reside em operar como estruturas de significação que orientam a construção identitária, a organização dos valores familiares e a formação de uma base afetiva segura. Reconhecer essa dinâmica implica integrar a ancestralidade como um fator estruturante da experiência individual e social, considerando sua manifestação nas práticas cotidianas, na relação com o território e na configuração dos vínculos comunitários.

As pessoas negras de referência na família e comunidade são apontadas como marcadores essenciais, cuja valorização permite a transmissão intergeracional de ensinamentos herdados, promovendo o reconhecimento da negritude e a valorização da sabedoria dos mais velhos (senhoridade) como atitude fundamental para perpetuar a cultura local. E a execução viva de subjetividade em rede, e continuidade ancestral.

Práticas cotidianas de saúde e cura, como o uso de ervas medicinais e rituais (benzeções, banhos, inalações), demonstram uma relação cíclica com a natureza herdada da cultura afro-indígena, embora frequentemente não sejam valorizadas. Nessa mesma conexão histórico-cultural, os territórios indígenas e afro demarcados, como terreiros de umbanda e candomblé e as comunidades quilombolas, expressam um profundo sentido de pertencimento, evidenciado

---

<sup>26</sup> LIMA, Joyce de Sena; CARNEIRO, Rosalvo Nobre. COLONIALISMO DO SABER E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A APLICAÇÃO DA LEI Nº 10.639/2003 NAS ESCOLAS PÚBLICAS. *Revista Contexto & Educação*, [S. l.], v. 34, n. 108, p. 42–56, 2019. DOI: 10.21527/2179-1309.2019.108.42-56.

nas formas de convivência e nas relações comunitárias que dimensionam a marca negra e indígena presente nesses espaços.

É necessário, então, pensar uma educação voltada para o diálogo, que atue valorizando e ensinando a história contada desde os sujeitos que a vivenciam. A África não pode ser abordada (como acontece em muitas aulas) somente como atribuição às mazelas ou relacionada aos processos de escravidão: sair desse lugar é agenciar uma educação que pensa e promove as relações étnico-raciais, que almeja e busca uma comunidade/sociedade que valoriza e respeita o outro em suas singularidades e diversidades (Machado, 2014)<sup>27</sup>.

O ensino de História, conforme aponta Moreno (2019)<sup>28</sup>, enfrenta um desafio persistente: enquanto representações negativas sobre as populações colonizadas predominaram até muito recentemente, os símbolos e narrativas que glorificam a ocidentalidade como a Monalisa e a Torre Eiffel mantêm-se onipresentes como signos universais de cultura e desejo. Diante dessa assimetria simbólica, é imperativo que a escola atue para contrarrestar essa hegemonia, representando com maior ênfase e complexidade os povos historicamente excluídos.

No caso brasileiro, isso implica um questionamento profundo sobre a própria representação nacional: se desejamos continuar a retratar o povo brasileiro de forma apartada da realidade latino-americana ou se, ao contrário, assumimos nossa inserção histórica e cultural nesse contexto mais amplo, superando uma visão que nos aliena de nossos vizinhos e de nossas próprias raízes pluralistas. Portanto, a tarefa não é apenas adicionar conteúdos, mas reconfigurar as estruturas narrativas do currículo, integrando as histórias silenciadas como partes constitutivas e centrais da experiência histórica coletiva.

---

<sup>27</sup> MACHADO, Adilbenia Freire. **Ancestralidade e encantamento como inspirações formativas**: filosofia africana mediando a história e Cultura africana e afro-brasileira. 2014, 240f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2014.

<sup>28</sup> MORENO, Jean Carlos. O tempo colonizado: um embate central para o ensino de História no Brasil. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, MS, v. 25, n. 49.1, p. 97-117, 2019. Dossiê Especial.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A evasão e o fracasso escolar da população negra no Brasil não são fenômenos acidentais ou fruto de mérito individual, mas sim a manifestação contundente de um processo histórico e estrutural de exclusão. As raízes desse problema, fincadas nas teorias racistas do século XIX e na violência da colonização, atualizam-se constantemente por meio do racismo institucional e da colonialidade do poder.

Fica evidente que a instituição escolar, longe de ser um espaço neutro de promoção de igualdade, opera como um aparelho de reprodução das hierarquias sociais. A síntese do pensamento de Sueli Carneiro com o conceito de necropolítica de Achille Mbembe é particularmente reveladora: a escola, para uma parcela significativa da juventude negra, não cumpre seu papel de "fixar" e normalizar, mas sim de expulsar e descartar. A exclusão educacional configura-se, assim, como uma política de morte simbólica e material, que determina quais corpos são dignos de acesso ao conhecimento e ao futuro e quais estão destinados à precariedade e ao abandono.

Essa dinâmica de exclusão não é um evento pontual, mas uma violência persistente que marca a trajetória do aluno negro desde os primeiros anos de escolarização. A falta de autoestima, o silenciamento, as dificuldades de socialização e a vergonha de pedir ajuda são consequências diretas de um ambiente onde o estudante negro não se reconhece. É profundamente desestabilizador ocupar um espaço onde colegas parecem transitar com naturalidade por referências culturais, domínio de linguagens e repertórios que lhe foram negados não por acaso, mas por uma histórica negligência estatal e pelos acordos coloniais que estruturaram a educação brasileira. Estes acordos, por séculos, dedicaram-se a hierarquizar a experiência humana, situando as populações não brancas em um lugar de sub-humanidade como justificativa para a exploração colonial. O cansaço do aluno negro não é apenas físico, é existencial: é o peso de precisar provar constantemente sua capacidade em um território que foi pensado para sua exclusão.

Essa estrutura de violência é sustentada por um poderoso mecanismo de epistemicídio. Ao eleger o saber eurocêntrico como único válido e universal, a escola deslegitima as histórias, as culturas e as formas de existência da população negra. O currículo, os materiais didáticos e as práticas pedagógicas, ao silenciarem vozes e invisibilizarem referências positivas, criam um ambiente de estranhamento e não pertencimento. Nesse contexto, o aluno negro torna-se um *outsider* em um espaço que não foi pensado para ele, forçado a negociar sua identidade para ser minimamente aceito.

Diante desse quadro, a superação do problema exige mais do que políticas paliativas ou ações pontuais. Requer uma transformação profunda e radical, que parta do reconhecimento de que o racismo é um problema estruturante da sociedade brasileira e, portanto, uma questão que deve ser enfrentada prioritariamente por aqueles que historicamente se beneficiam desse sistema. É preciso que a população branca assuma a responsabilidade de destruir as engrenagens racistas que ainda operam nas instituições.

Para que possa emergir um ambiente educacional que verdadeiramente acolha a realidade brasileira em sua diversidade cultural e étnica, algumas medidas são imprescindíveis. Tais como: reconhecer a existência do racismo estrutural como um pilar fundante das desigualdades educacionais, e não como uma disfunção do sistema; promover uma ruptura epistemológica profunda, que passe pela revisão curricular e pela incorporação efetiva não apenas de conteúdos, mas de epistemologias e saberes ancestrais africanos, afro-brasileiros e indígenas, bem como das expressões culturais urbanas das periferias, reconhecendo-as como potências legítimas de produção de conhecimento; assegurar políticas efetivas de reparação e equidade, que garantam não apenas o acesso, mas a permanência e o pertencimento do estudante negro, por meio de ações afirmativas, suporte pedagógico e psicológico, e valorização de sua trajetória e identidade e garantir a representação e a autodeterminação não apenas nos bancos escolares, mas também nos corpos docente e gestor e, fundamentalmente, nos espaços de poder onde as políticas educacionais são pensadas.

É imprescindível que a própria população negra ocupe esses lugares para articular, a partir de suas vivências e necessidades, os mecanismos e políticas capazes de estabelecer uma educação contra-colonial, que não se submeta à lógica da degradação capitalista e que afirme a vida em todas as suas potencialidades.

Como nos lembram os autores estudados, as lutas por emancipação sempre existiram. A implementação de leis como a 10.639/03 é fruto dessas resistências. O desafio que se coloca no presente é o de aprofundar essas conquistas, transformando a escola de um dispositivo de subjugação em um espaço de afirmação, libertação e florescimento de todas as identidades. A construção de uma educação verdadeiramente democrática e antirracista passa, inevitavelmente, pelo fim do silenciamento e pela garantia do direito não apenas de acessar a instituição, mas de pertencer a ela, de nela prosperar e, sobretudo, de nela existir sem precisar negar a si mesmo.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ANJOS, Suelen. **Hip hop e as práticas educativas: um estudo a partir das experiências do coletivo família hip hop**, Santa Maria - DF. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.
- AQUINO, Maria Guiomacy da Silva de. **Atuação da equipe gestora das escolas de ensino médio diante da evasão: um estudo de caso de duas escolas do município de Itacoatiara-AM**. 2016. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.
- ARROYO, Miguel González. Pedagogias em movimento: o que temos a aprender dos movimentos sociais? **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 28-49, jan./jun. 2003.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio/ago. 2013.
- BEZERRA, José Wagner Gomes et al. A evasão escolar de pessoas pretas no cenário educacional brasileiro. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11., 2025, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2025. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/129773>. Acesso em: 24 fev. 2026.
- BORJA, Maria Eunice Limoeiro; PEREIRA, Cleifson Dias. As leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08: reflexões a partir do pensamento crítico acerca da colonialidade do saber. **Revista Cenas Educacionais**, Caetité, v. 1, n. 1, p. 242-270, jan./jun. 2018.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educación intercultural crítica: construyendo caminos. In: WALSH, Catherine (Org.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir**. Quito: Abya-Yala, 2017. Tomo 1. p. 146-161.
- CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- CARVALHO, José Jorge. Exclusão racial na universidade brasileira: um caso de ação não negativa. In: QUEIROZ, Delcele Mascarenhas de (Coord.). **O negro na universidade. Salvador: Programa A Cor da Bahia**; Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFBA, 2002. (Novos Toques, n. 5).
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **La poscolonialidad explicada a los niños**. Popayán: Editorial Universidad del Cauca, 2005.
- CIA/BH. **Relatório Estatístico 2020: Vara Infracional da Infância e Juventude**. Belo Horizonte: CEINFO/TJMG, 2021.

**COMITÊ CIENTÍFICO DO NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA. Racismo, educação infantil e desenvolvimento na primeira infância.** São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2021. Disponível em: <https://ncpi.org.br/publicacao/racismo-educacao-infantil-e-desenvolvimento-na-primeira-infancia/>. Acesso em: 17 mai. 2022.

CORDEIRO, Albert Alan de Sousa. Hip hop e pedagogias decoloniais: a história de vida de um rapper e professor afroamazônico. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 31, n. 1, p. 161-176, jan./abr. 2023.

COULON, Alain do. **A condição estudante: a entrada na vida universitária.** Tradução de Georgina Gonçalves dos Santos, Sonia Maria Rocha Sampaio. Salvador: EDUFBA, 2008.

CUSICANQUI, Silvia Rivera. **Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores.** Buenos Aires: Tinta Limón, 2010.

DUSSEL, Enrique. **1492 - O encobrimento do Outro: a origem do mito da modernidade.** Petrópolis: Vozes, 1993. p. 58-59.

DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação na era da exclusão e da globalização.** Petrópolis: Vozes, 2012.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade.** Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA E NECROPOLÍTICA. **SciELO Preprints**, 2023. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.5850. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/5850>. Acesso em: 24 fev. 2026.

FERNANDES, V. M.; SOUZA, L. da R. B. de. As fronteiras ontológicas da colonial-modernidade: um diálogo entre Quijano, Segato, Gonzalez e Cusicanqui. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 18, n. 53, p. 525–548, 2024. DOI: 10.5281/zenodo.12144423. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/1675>. Acesso em: 24 fev. 2026.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

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

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural da Amefricanidade. In: RIOS, Flávia; LIMA, Márcia (Org.). **Por um feminismo afro-latino-americano.** Rio de Janeiro: Zahar, 2020a.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano.** São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano. In: RIOS, Flávia; LIMA, Márcia (Org.). **Por um feminismo afro-latino-americano.** Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Racismo e antirracismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 2009.

**IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Educação 2023**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

JESUS, Rodrigo Ednilson de. Mecanismos eficientes na produção do fracasso escolar de jovens negros: estereótipos, silenciamento e invisibilização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e183837, 2018.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020. Preprint. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5850>. Acesso em: 26 fev. 2026.

LIMA, Joyce de Sena; CARNEIRO, Rosalvo Nobre. Colonialismo do saber e suas implicações para a aplicação da Lei nº 10.639/2003 nas escolas públicas. **Revista Contexto & Educação**, [S. l.], v. 34, n. 108, p. 42–56, 2019. DOI: 10.21527/2179-1309.2019.108.42-56.

LIMA, Suzete de Paiva. **Racismo e violência, prática de extermínio contra a juventude negra**. 2010. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa**. Salvador: EDUFBA, 2009.

MACHADO, Adilbenia Freire. **Ancestralidade e encantamento como inspirações formativas: filosofia africana mediando a história e cultura africana e afro-brasileira**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (Comp.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Pontificia Universidad Javeriana, 2007. p. 127-168.

MATHES, Alana Fernanda Vargas et al. **Modernidade e decolonialidade: da razão universal para razão corporificada**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. **Arte & Ensaios: Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Escola de Belas Artes da UFRJ**, Rio de Janeiro, n. 32, p. 123-151, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993/7169>. Acesso em: 27 mar. 2023.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 33-49.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 32, n. 94, e329402, 2017. DOI: 10.17666/329402/2017.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, Rio de Janeiro, n. 34, p. 287-324, 2008. Dossiê: Literatura, língua e identidade.

MIGNOLO, Walter D.; PINTO, Júlio Roberto de Souza. A modernidade é de fato universal? Reemergência, desocidentalização e opção decolonial. **Civitas – Revista de Ciências Sociais**, Porto Alegre, v. 15, n. 3, p. 381-402, jul./set. 2015.

MORAES, Julia Oliveira. A urgência do letramento racial e do antirracismo na educação brasileira. **DESIDADES – Revista Científica da Infância, Adolescência e Juventude**, Rio de Janeiro, n. 34, p. 36-52, set./dez. 2022.

MORENO, Jean Carlos. O tempo colonizado: um embate central para o ensino de História no Brasil. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, v. 25, n. 49.1, p. 97-117, 2019. Dossiê Especial.

MUNANGA, Kabengele. Teorias sobre o racismo. In: HASENBALG, Carlos; MUNANGA, Kabengele; SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Racismo: perspectivas para um estudo contextualizado da sociedade brasileira**. Niterói: EdUFF, 1998. p. 43-65.

NOGUERA, Renato; FLOR DO NASCIMENTO, Wanderson. O ensino de filosofia em afroperspectiva. In: CARVALHO, Carlos Roberto de; NOGUERA, Renato; SALES, Sandra Regina (Org.). **Relações étnico-raciais e educação: contextos, práticas e pesquisas**. Rio de Janeiro: NAU; EDUR, 2013. p. 75-90.

PATTO, Maria Helena de Souza. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1993.

PEREIRA, Nilton Mullet; PAIM, Elison Antonio. Para pensar o ensino de história e os passados sensíveis: contribuições do pensamento decolonial. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 32, n. 66, p. 1229–1253, 2018.

PERRENOUD, Philippe. **A fabricação da excelência escolar**. Genebra: Droz, 1984.

PETIT, Sandra Haydée. **Pretagogia: pertencimento, corpo-dança afroancestral e tradição oral – contribuições do legado africano para a implementação da Lei 10.639/03**. Fortaleza: EdUECE, 2015.

PRIEST, N. et al. Experiences of racism, racial/ethnic attitudes, motivated fairness and mental health outcomes among primary and secondary school students. **Journal of Youth and Adolescence**, v. 43, n. 10, p. 1682-1687, 2014.

QUIJANO, Aníbal. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009. p. 73-118.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad-racionalidad. In: PALERMO, Zulma; QUINTERO, Pablo (Comp.). **Aníbal Quijano: textos de fundación**. Buenos Aires: Del Signo, 2014.

QUIJANO, Aníbal. **Modernidad, identidad y utopía en América Latina**. Lima: Sociedad y Política Ediciones, 1988.

QUIJANO, Aníbal. ¡Qué tal raza! In: PALERMO, Zulma; QUINTERO, Pablo (Comp.). **Aníbal Quijano: textos de fundación**. Buenos Aires: Del Signo, 2014.

RATUSNIAK, Célia; SILVA, Carla Clauber da. A expulsão escondida na evasão escolar: gênero, raça e fracasso escolar. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, Cáceres, v. 12, n. 1, p. 1-20, 2022.

REGIS, Katia. Relações étnico-raciais e currículos escolares nas teses e dissertações em educação (1987-2006): possibilidades de repensar a escola. In: VALENTIM, Silvani dos Santos; PINHO, Vilma Aparecida de; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Relações étnico-raciais, educação e produção de conhecimento: 10 anos do GT 21 da Anped**. Belo Horizonte: Nandyala, 2012. p. 45-62.

REIS, D. S. **Saberes encruzilhados: (de)colonialidade, racismo epistêmico e ensino de filosofia**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020. (Título provisório, verificar dados completos).

SANTOS, Dyane Brito Reis. **Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

SILVA, Otavio Henrique Ferreira da; ALVES, Pauleana Cardoso de Matos. **Evasão escolar na educação básica e necropolítica**. Ibité: Universidade do Estado de Minas Gerais, 2023.

SILVA, V. L. N. **Os estereótipos racistas nas falas de educadoras infantis: suas implicações no cotidiano educacional da criança negra**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2002.

VALENTIM, Silvani dos Santos; SANTOS, Renato Lopes dos. Relações étnico-raciais na educação profissional integradas à EJA: reflexões acerca da formação continuada de professores. In: VALENTIM, Silvani dos Santos; PINHO, Vilma Aparecida de; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Relações étnico-raciais, educação e produção de conhecimento: 10 anos do GT 21 da Anped**. Belo Horizonte: Nandyala, 2012. p. 27-44.

VIANNA, Cris. Entrevista. In: **GLAMOUR, MAS COM CIFRÃO. CRIS VIANNA Sem Glamour, mas com Cifrão | ATO 01**. [S. l.]: [s. n.], 30 ago. 2024. 1 vídeo (1h 33min 02s). Publicado pelo canal Glamour Mas com Cifrão. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=\\_1JfHZQBxp0](https://www.youtube.com/watch?v=_1JfHZQBxp0). Acesso em: 23 fev. 2026.