



DOSSIÊ DESIGUALDADE EDUCACIONAL EM DEBATE: REFLEXÕES E PERSPECTIVAS

Educação para as Relações Étnico-Raciais na escola e as amarras da branquitude

Education for ethnic-racial relations at school and the bindings of whiteness

Amanda Dória de Assis¹

orcid.org/0000-0002-6994-0354
amandts@gmail.com

Bruna Teixeira Santos²

orcid.org/0009-0008-6743-3560
bteixeirarp@gmail.com

Recebido em: 31 maio 2025.

Aprovado em: 27 out. 2025.

Publicado em: 20 fev. 2026.

Resumo: Este trabalho tematiza a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER). Trata-se de um estudo qualitativo, fundamentado na lente transmetodológica. Sob esta perspectiva, a partir de uma revisão bibliográfica, somada às nossas experiências e observações cotidianas como professoras e pesquisadoras, problematizamos os efeitos da supremacia branca na educação brasileira, destacando os desafios ainda presentes na implementação efetiva da Educação para as Relações Étnico-Raciais. Com este estudo, compreendemos que a branquitude, como fenômeno social, não apenas opera na estrutura curricular, mas permeia relações, práticas pedagógicas e concepções institucionais, contribuindo para a reiteração de hierarquias no espaço escolar. Ao mesmo tempo, ressaltamos as resistências e os movimentos que têm surgido na contramão dessas lógicas colonialistas e supremacistas, como as modificações efetivadas em leis e diretrizes, as de pedagogias decoloniais.

Palavras-chave: educação; Educação para as Relações Étnico-Raciais; branquitude.

Abstract: This paper addresses the theme of Education for Ethnic-Racial Relations (ERER). This is a qualitative study based on the transmethodological notion. From this perspective, based on a bibliographic review, combined with our daily experiences and observations as a teacher and researcher, we problematize the effects of white supremacy in Brazilian education, highlighting the challenges still present in the effective implementation of Education for Ethnic-Racial Relations. With this study, we understand that whiteness, as a social phenomenon, operates not only in the curricular structure, but permeates relationships, pedagogical practices and institutional concepts, contributing to the reiteration of hierarchies in the school space. At the same time, we highlight the resistance and movements that have emerged against these colonialist and supremacist logics, such as the changes made to laws and guidelines, and those of decolonial pedagogies.

Keywords: education; Education for ethnic-racial relations in schools; whiteness.

Considerações iniciais

A educação é entendida como um processo de desenvolvimento humano (Brasil 1996), sendo a escola um espaço para inserir os/as estudantes na cultura, por meio de conhecimentos e valores acumulados historicamente e que são vistos como elementos a serem legados às/aos estudantes. A educação também se configura como espaço de superação de desigualdades (Brasil 2004). Entretanto, em um país tecido nos ideais da branquitude, historicamente os conhecimentos e os valores legados ao ensino escolar ainda carregam noções eurocêtricas, inviabilizando a multiplicidade de saberes e culturas que constituem o país, pactuando



Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob a licença [CC-BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), que permite a cópia e redistribuição do material em qualquer formato e para qualquer finalidade, desde que a autoria original e os créditos de publicação sejam mantidos.

¹ Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

² Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

com a colonialidade (Quijano 2010).

Com isso, há muitos nós que amarram o desenvolvimento de uma educação mais plural e democrática. Neste trabalho, abordamos questões étnico-raciais e educação. Problematicamos os efeitos da supremacia branca na educação brasileira, destacando os desafios ainda presentes na implementação efetiva da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER).

Inicialmente importa enfatizar que vivemos em um país racista, embora persista o mito da democracia racial. Após o "conto do vigário" (Gonzales 2020) que foi contado com a abolição da escravidão, em 1888, o Brasil enfrentou e ainda enfrenta muitos desafios para superar as desigualdades raciais. Até meados do século XX, não houve mobilização política para reparação das desigualdades, do racismo. Ao contrário, as teorias raciais, como a eugenia, foram incorporadas na medicina (Soares 1994), nas políticas de branqueamento (Schwarcz 1993). Nesse cenário, os corpos não brancos eram vistos como um problema social, afetando tudo que estivesse relacionado a eles: culturas, tradições e religiosidades, frequentemente criminalizadas e perseguidas.

Apesar das desigualdades estabelecidas, o mito da democracia racial ganhou força no Brasil, com discurso de uma nação que convive harmonicamente, na qual a igualdade impera para toda a população. Conforme Gonzales (2020), essa narrativa foi disseminada pelos aparelhos ideológicos e criou-se um imaginário social de um Brasil alegre e cordial – da mesma forma que foi adotado o discurso, junto com o mito da democracia racial, de superioridade racial e cultural branca (Gonzales 2020).

Essas diferenças permeiam também o ensino escolar. A educação dos negros foi inicialmente caracterizada pelo signo da ausência (Fonseca 2007). Mesmo com a promulgação da Constituição Federal (Brasil 1988), que estabelece a educação como direito de todas e todos, devendo o Estado assegurar não somente o ingresso, mas

também a permanência das/os estudantes na escola, nos dias atuais ainda é desigual a educação no nosso país. A permanência na escola ainda é um problema social, sendo os marcadores étnico-raciais implicados nessas diferenças.

Ressaltamos que, indiscutivelmente, nas últimas décadas, como fortalecimento dos movimentos sociais – do Movimento Negro, por exemplo –, houve significativas mudanças para reparação dessas assimetrias sociais. Na educação, o Estatuto da Criança e Adolescente infere também sobre a obrigatoriedade do Estado de garantir educação para todas e todos, independentemente de raça, etnia, religião. Em 2003, a Lei n. 10.639/03 instituiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira em todas as etapas da educação formal. Em 2008, essa legislação foi ampliada pela Lei n. 11.645, incluindo também a história e a cultura indígenas (Brasil 2003a, 2008).

Apesar disso, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), divulgada em julho de 2025 mostra a persistência das desigualdades raciais na educação brasileira. Em 2024, a taxa de analfabetismo entre pessoas pretas ou pardas (6,9%) era mais que o dobro da taxa entre pessoas brancas (3,1%) para a faixa de 15 anos ou mais de idade. Recorte por mulheres brancas e negras mostra que a formação na educação básica não se distribui igualmente: mulheres brancas alcançaram média de 11 anos de estudo, enquanto mulheres pretas ou pardas registraram 9,4 anos – uma diferença de 1,6 ano. Os homens negros brasileiros também têm menos anos de estudo, maiores taxas de analfabetismo e menor acesso ao ensino superior.

Diante disso, consideramos ainda urgente discutir relações étnico-raciais no contexto escolar, haja vista o quanto o racismo também produz desigualdades de acesso e permanência na educação³. Debater o imbricamento da branquitude com o padrão hegemônico predominante

³ Pesquisa realizada pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) sobre desigualdade racial na educação, disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/junho/mec-divulga-pesquisa-sobre-desigualdade-racial-na-educacao>. Acesso em: 10 de jan. 2025.

no contexto escolar torna-se um caminho para explorarmos outras possibilidades educacionais capazes de romper com a colonialidade do poder.

Posto isso, este trabalho propõe discutir os efeitos da supremacia branca no contexto escolar, como ideologia da branquitude, com especial atenção às questões étnico-raciais. Refletiremos sobre os modos como a branquitude opera, se manifesta e cria obstáculos à implementação efetiva da Educação para as Relações Étnico-Raciais no cotidiano das escolas e, por conseguinte, dificulta os caminhos para uma educação mais democrática, com maior equidade.

Por "supremacia branca", entende-se uma ideologia que defende a superioridade ética, estética, intelectual das pessoas brancas, estabelecendo a branquitude como referência universal de humanidades (Schucman 2013). Trata-se, portanto, de uma estrutura de dominações e opressões sociais que sustentam determinados valores e atitudes, ancorados em uma ideologia de dominação de pessoas brancas em relação às outras. A autora bell hooks (2021) entende que a supremacia branca carrega um sistema de valores, crenças que moldam nossos gostos, moldam as percepções diárias. Isso implica a dominação de grupos forjados como subalternos.

Sob essa perspectiva, propomos analisar os efeitos estruturantes da supremacia branca na educação brasileira. A abordagem metodológica adotada é orientada pela transmetodologia, que, de acordo com Maldonado et al. (2013, 101), é "mais do que uma opção metodológica [...] é uma postura epistêmica que exige compromisso para conseguir enxergar as multidimensionalidades". Constitui-se em uma perspectiva epistemológica que entrelaça teoria e prática, com uma proposta analítica que parte de diferentes ângulos e perspectivas, de modo a compreender a complexidade exigida pelas categorias da educação e da branquitude. Tal escolha possibilita a articulação de múltiplas metodologias, permitindo a observação das questões discutidas sob diferentes prismas (Almeida e Maldonado 2020). Diante dessa perspectiva transversal, aciona-se o método qualitativo, com estratégias de levan-

tamento bibliográfico e documental. Somam-se a isso as observações cotidianas realizadas no contexto escolar e nos demais espaços pelos quais passamos e que atravessam também nossas análises aqui expostas.

Nessa perspectiva, é oportuno situar que se trata de um estudo que emerge sobretudo de nossas histórias e vivências, sendo uma das autoras uma mulher branca, pesquisadora em formação de docentes e práticas pedagógicas, professora de educação física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RMEPOA), que já atuou como educadora referência do espaço educativo afro-brasileiro na escola; a outra autora, uma mulher branca de axé, umbandista e ifáista, instrumentista em um bloco de carnaval formado só por mulheres, pesquisadora e atuante no campo da comunicação, navegando entre temas relacionados a relações étnico-raciais, religiões de matriz africana, sociabilidades de terreiro e fenômenos comunicacionais.

Apesar de nossas individualidades, este trabalho é fruto da confluência de nossas travessias pessoais, dos espaços por onde passamos e dos lugares sociais que ocupamos como mulheres brancas, inseridas numa visão de mundo branca e numa experiência racialmente privilegiada.

Branquitude: pactos e privilégios

Sociedades escravagistas produzem heranças que deixam marcas profundas sobre os indivíduos escravizados, porém também estabelecem uma herança silenciosa sobre os dominantes. Essa herança branca, menos debatida e muitas vezes silenciada, permanece inscrita nas estruturas sociais e institucionais. No caso brasileiro, estruturado a partir da escravidão colonial, prevalece uma espécie de silêncio coletivo em relação à branquitude. Trata-se de uma patologia social do branco brasileiro (Ramos 1995), um silêncio adotado por indivíduos brancos como um mecanismo que sustenta a estrutura de poder ao evitar que se fale sobre ela.

Tal dinâmica pode ser compreendida como o pacto da branquitude, definido por Bento (2022, 18) como "um pacto de referenciamento e fortale-

cimento entre iguais", que apresenta "um componente narcísico, de autopreservação". Além desse silêncio, há também uma significativa ausência de compreensão e reconhecimento da branquitude como uma identidade racial, contribuindo para que a branquitude acumule um conjunto de privilégios e vantagens simbólicas e estruturais.

Em ambientes predominantemente brancos, discussões sobre relações étnico-raciais tendem a centrar-se quase exclusivamente nas experiências das vítimas do racismo – a população negra –, enquanto raramente consideram os brancos como sujeitos responsáveis pela reprodução dessas violências (Schucman 2023). Essa omissão decorre do fato de que a branquitude, como construto social, já nasce posicionada em um lugar de privilégio, visto que

A branquitude brasileira é esse recebimento, ou seja, você herda, ao nascer, o mundo. Quando nascemos, significados construídos ou a atribuição de sentidos ao que é ser branco recai sobre um corpo. As ideias de beleza, de progresso, de civilização e de inteligência recaem sobre esse corpo (Schucman 2023, 46).

Nesse sentido, ainda que cada sociedade apresente particularidades próprias, territórios colonizados compartilham um denominador comum: a estrutura racial como eixo central das relações de poder estabelecidas historicamente pelo colonialismo – relações assimétricas, visto que apenas o negro é racializado. Como aponta Faustino et al. (2023, 73), "o próprio processo que cria o negro e, por consequência, cria o branco, cria o negro a partir de sua objetificação, de uma desumanização do negro". Essa inferiorização do negro consolida a superioridade e a universalidade do branco, que passa a ocupar a posição de referência absoluta – é quem dita os caminhos, e, sem ele, não há direção possível (Faustino et al. 2023).

Grada Kilomba (2019, 75) entende que "[...] a branquitude é construída como ponto de referência a partir do qual todas/os as/os Outras/os raciais diferem. Nesse sentido, não se é diferente, toma-se diferente por meio do processo de

discriminação". Logo, em uma perspectiva interseccional, compreende-se que as pessoas que não se enquadram na norma de homem branco cis-heterossexual cristão – como as mulheres, as pessoas LGBTQIPA⁴, os corpos não brancos – são objetificadas como Outros. Nesse processo de tornar grupos de pessoas como diferentes, Kilomba (2019) analisa que as diferenças construídas estão inseparavelmente ligadas a valores hierárquicos, não só o indivíduo é visto como diferente, mas essa diferença também é articulada através do estigma, da desonra, da inferioridade. Acerca disso, Audre Lorde (2019) alerta que há uma rejeição institucionalizada sobre o que se considera diferente, assim todas/os nós fomos educadas/os a responder com medo, aversão às diferenças.

Essa breve reflexão sobre o sistema patriarcal branco, produtor e reproduzidor do racismo, conduz a um ponto central: evitar que a discussão recaia apenas sobre ações individuais, uma vez que se trata, como já apontado, de um fenômeno estrutural e estruturante. Nesse sentido, as instituições, espaços construídos e sustentados por essa lógica branca, reforçam práticas racistas.

Amarras da branquitude na escola

A educação é entendida como um processo de desenvolvimento humano (Brasil 1996), sendo a escola um espaço para inserir os/as estudantes na cultura, por meio de conhecimentos e valores acumulados historicamente e que são vistos como elementos a serem legados às/aos estudantes. Trata-se de um espaço atravessado por relações de poder, disputas, dilemas, haja vista que está em jogo a formação de sujeitos (Silva 2012).

Por conta disso, não cessam as disputas em torno da educação. Nos últimos anos, inúmeras reformas de ensino e proposições curriculares têm estado em pauta, como a mudança no ensino médio, a disseminação de referenciais curriculares municipais e estaduais a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Também chamam

⁴ Lésbicas, gays, bissexuais, trans, queer, intersexo, pan, assexual.

a atenção as iniciativas privadas no ensino público (Fundação Lemann, Itaú Social), também envoltas na produção da versão final da BNCC. Ademais, o Movimento Escola sem Partido ainda ressoa com construção de projetos de leis que buscam coibir doutrinações, com a suposta ideologia de gênero e a suposta doutrinação marxista. Mas salientamos que os estudos sobre branquitude, decolonialidade, entre outros, apontam que, se há alguma ideologia na escola, é a ideologia da supremacia branca.

Conforme bell hooks (2021), a escola, o ensino formal estão atados com as amarras da supremacia branca. Podemos pensar isso nas relações de hierarquia que se estabelecem na escola entre professora e estudante negro/a, estudante branca/o e estudante; nos conhecimentos e valores eurocêntricos hegemônicos no contexto escolar. Conforme Rufino (2019), a educação no Brasil, como um projeto institucional, comungou – e em certa escala ainda comunga – de ideais de civilidade pautados na agenda colonial.

Ao encontro disso, Petrolina Beatriz Silva⁵ (2007) analisa que o ideal de civilização europeu estabeleceu visões unitárias na educação, no social. Conforme Silva (2007), tratamos a experiência de ser europeu como uniforme e desconhecemos as experiências dos diferentes povos que constituem o Brasil. Com isso, passamos a não perceber o silenciamento das outras vozes no currículo, perpetuando uma ideia de democracia racial. Nesse sentido, Liv Sovik (2009, 55) reitera que "faz parte da complexa tarefa de refletir sobre a branquitude no Brasil, identificar novos discursos, que vão além da mestiçagem, que contestam hierarquias internacionais, com seu reforço do eurocentrismo e sua valorização da branquitude".

Em nossas vivências na escola, no contexto da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, é comum, nos anos iniciais do ensino fundamental, ter alfabeto com desenhos nas salas. Entre os desenhos, frequentemente há um estereotipado de um indígena, por vezes ainda referenciado

no alfabeto como "índio" – assim, o índio estereotipado costuma ser o representante da letra I no alfabeto exposto na sala de aula. Os livros infantis que ficam disponíveis nas salas de aula são quase que exclusivamente de histórias com personagens brancos, demarcados também pelo binarismo de gênero, com histórias de princesas.

Ademais, o calendário cristão ainda rege o ensino escolar, sendo as datas cristãs consideradas importantes e naturalmente trabalhadas como parte do currículo. No entanto, não há a mesma naturalidade em trabalhar a religiosidade afro-brasileira. Ao contrário, na nossa vivência escolar e de terreiro, o desenvolvimento pedagógico de estudos sobre história e cultura afro-religiosa está circunscrito a resistências na escola, tanto por parte de professoras/es quanto por parte das famílias. Do mesmo modo, as músicas e demais manifestações da cultura afro-brasileira costumam ser consideradas não apropriadas para o ambiente escolar.

Conforme Gládis Kaercher e Tanara Furtado (2021), basta um rápido olhar em volta para percebermos o apagamento do corpo preto e indígena nos programas e conteúdos midiáticos veiculados em variados suportes, nos livros, nos brinquedos etc. Isso interpela subjetivamente estudantes negros/as, que não se veem representados/as na escola. E, quando sua história está presente na escola, muitas vezes, é pela narrativa do colonizador. Nesse ambiente educacional tecido pela ideologia da supremacia branca, naturalizam-se preconceitos e violências.

Muitas vezes, as discriminações ocorrem de forma velada, por meio de exclusões; em outras, de forma escrachada, por meio do racismo recreativo. O racismo recreativo se expressa por meio do desprezo por minorias raciais, utilizando-se de humor, constituindo um tipo de opressão muito sofisticada, pois compromete o *status* cultural e material dos membros dos grupos atacados, além de permitir a perpetuação do racismo e proteger a imagem social das pessoas brancas.

Ainda sobre racismo, em outro estudo reali-

⁵ Petrolina Beatriz nasceu em Porto Alegre (RS), na colônia africana. Foi a primeira mulher negra a integrar o Conselho Nacional de Educação. Por sua importância, foi agraciada com diversos prêmios.

zado nas escolas municipais de Porto Alegre, as pesquisadoras mostram como, desde a infância, as crianças têm preconceitos raciais na escola, sendo o preconceito com os cabelos um deles. Além disso, as intersecções de gênero e raça parecem modificar a noção de infância, à medida que meninas negras da periferia parecem não usufruir do *status* infantil, pois desde pequenas são responsabilizadas com trabalho doméstico e, na escola, também costumam ser mais solicitadas pelas professoras (Assis et al. 2024). Ademais, muitas vezes, desde pequenas já, são vistas como sexualizadas na cultura escolar.

Nilma Gomes (2012) discute trajetórias escolares, cabelo e reprodução de estereótipos. Para a autora, a relação que a escola estabelece com o corpo negro, sobretudo com os cabelos, vincula-se aos preceitos higienistas, alegando que as crianças precisam "arrumar" o cabelo. Segundo Gomes, a escola impõe padrões de currículo, de conhecimento, de comportamentos e de estética. Assim, de acordo com a referida pesquisadora, muitas vezes, as primeiras experiências públicas de rejeição do corpo negro podem ocorrer na escola, onde há uma abertura para vida social mais ampla, para além da família.

Essas violências constantes contribuem para o não reconhecimento identitário étnico-racial de crianças e jovens. Muitas vezes, na escola, quando é solicitado que as crianças façam desenhos, até autorretratos, mesmo dispondo de lápis de cor "tons de pele" diversos, ainda predomina a cor salmão como suposta "cor de pele". Os olhos, geralmente, são pintados de verde ou azul. Compreendemos que a predominância da supremacia branca em diferentes esferas pactua para afirmação de uma identidade como unitária e inferiorização das demais identidades étnico-raciais. Por conseguinte, isso se reflete na aprendizagem, no percurso das crianças negras no decorrer da vida escolar.

Com vistas à superação desse cenário, em 2003, a Lei n. 10.639/03 instituiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira em todas as etapas da educação formal. Em 2008, essa legislação foi ampliada

pela Lei n. 11.645, incluindo também a história e a cultura indígenas. Decorrem disso as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Brasil 2004), elaboradas visando fomentar a implementação efetiva dessas legislações.

Na leitura de Nilma Gomes (2012), as questões colocadas pelos sujeitos sociais organizados em movimentos sociais e ações coletivas, somadas às reflexões sobre ciência, reverberam no campo educacional. Ademais, também houve ampliação do acesso ao ensino superior de pessoas historicamente marginalizadas socialmente. Esse contexto fez emergir questões sobre currículos colonizados. É nesse cenário que se encontra a demanda curricular de introdução obrigatória do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nas escolas da educação básica.

Apesar desses movimentos e conquistas legais, no cotidiano escolar da educação básica, ainda há muitos entraves no desenvolvimento de uma educação mais plural, democrática e antirracista. Dentre eles, a deslegitimação das histórias e das culturas afro-brasileira e indígena na escola, pois, mesmo com leis e diretrizes, esses conhecimentos são deixados de lado em detrimento do ensino considerado universal. Acontece que historicamente, como nos diz Kilomba (2019), esse sistema racista vem desqualificando vozes, culturas, o que corrobora a estabilização da posição de objetificação das/os negras/o, de outridade.

Evocando novamente as memórias docentes no contexto público municipal de Porto Alegre, destacamos que, por vezes, alguns colegas docentes alegam que não trabalham EREER por não se sentirem seguros, por não terem formação. Também é recorrente a alegação equivocada de que esse não é o lugar de fala deles. Com isso, muitas vezes, percebemos que, nas escolas, o desenvolvimento da EREER recai sobre as professoras negras e/ou professoras com alguma implicação pessoal com a pauta.

Ao encontro disso, de acordo com Carolina Schneider (2021), as/os docentes negras/os da

Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre efetivam com mais frequência e amplitude a educação antirracista. As professoras identificadas como brancas trabalham em menor frequência e demonstram menos conhecimento sobre as leis e diretrizes que sustentam o EREER. Esse estudo aponta a omissão, o silenciamento da grande maioria das/os professores/as identificados/as como brancas/os dessa rede de ensino. Pode-se entender também como o pacto da branquitude se atravessa na escola com a negação do cumprimento da Lei n. 11.645 (Brasil 2003b, 2008).

De acordo com Bento (2022, 26), os brancos não se reconhecem "como parte absolutamente essencial na permanência das desigualdades raciais no Brasil". Desta forma, o pacto da branquitude opera por exclusão moral dos grupos que não são brancos, passando por um descompromisso político com o sofrimento do outro (Bento 2022). Convém sinalizar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil 2004) são enfáticas em afirmar que é dever de todas/os professoras/es, independentemente de sua identificação racial, trabalhar pela superação do racismo na escola (Brasil 2004).

As influências neoliberais da branquitude na educação, que privilegiam interesses econômicos e políticos, em articulação com pautas neoconservadoras (Gonzales e Costa 2018), também vêm desafiando o EREER. Nos últimos anos, o ensino escolar no Brasil tem sido alvo de reformas no ensino, como o Novo Ensino Médio; os movimentos conservadores, como o Movimento Escola sem Partido (deste movimento, eclodiram mais de 100 projetos de lei, em diferentes cidades do Brasil, vinculados ao Escola sem Partido); implementação de referenciais curriculares vinculados à Base Nacional Comum Curricular. Embora sejam medidas distintas em instâncias também distintas, em comum, elas convergem quanto ao princípio supremacista branco de homogeneização dos sujeitos, à medida que afetam a pluralidade de saberes que circulam na escola.

Além disso, ganham força nesse contexto neoliberal os discursos meritocráticos, que re-

duzem a importância dos marcadores sociais da diferença na produção de desigualdades. Mais do que movimentos e projetos de lei conservadores, o que parece estar em jogo é um projeto de sociedade que corrobora a manutenção de projeto de sociedade branco patriarcal.

Posto isso, retomamos a compreensão de bell hooks (2022, 24) ao alertar que a supremacia branca se espalha como uma cola invisível que se entrelaça ao cotidiano, inclusive ao da escola. A supremacia branca no ensino não se localiza apenas nos conhecimentos, mas num apanhado de atitudes, valores religiosos, teorias de aprendizagem, concepções, hierarquias que estabelecem amarras na educação, dando nós nas possibilidades de uma educação antirracista.

Em suma, com o percurso analítico que fizemos até aqui, esperamos que tenha sido possível pensar que a trajetória do ensino escolarizado no Brasil é marcada por disputas. A supremacia branca molda o ensino escolar no Brasil. Como consequência, perpetua desigualdades no social, na escola. Mas há resistências! O Movimento Negro e demais movimentos sociais impactam nas dinâmicas da escola. Hoje existem leis, diretrizes e políticas públicas que visam ao desenvolvimento de uma Educação para as Relações Étnico-Raciais. Ademais, emergiram nestas últimas décadas diferentes perspectivas decoloniais na educação, como a pedagogia das encruzilhadas (Rufino 2019) e a perspectiva intercultural emergente do multiculturalismo crítico. Do mesmo modo, o contexto neoliberal e neoconservador também está a postos.

As disputas se mantêm. O ensino segue em constante movimento.

Considerações finais

Nas reflexões realizadas neste trabalho, buscamos problematizar os efeitos estruturantes da supremacia branca na educação formal brasileira, destacando os desafios ainda presentes na implementação efetiva da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER).

Foi possível identificar que a branquitude, como fenômeno social, não apenas opera na

estrutura curricular, mas permeia relações, práticas pedagógicas e concepções institucionais, contribuindo para a reprodução de hierarquias raciais e discriminações no espaço escolar. Ao mesmo tempo, ressaltamos as resistências e os movimentos que têm surgido na contramão dessas lógicas colonialistas e supremacistas, como as modificações efetivadas em leis e diretrizes.

Entendemos que os desafios permanecem expressivos, sobretudo em um contexto sociopolítico atravessado pelo conservadorismo e pela agenda neoliberal, mas também acreditamos nas possibilidades de transformação que residem na escola como espaço político e cultural. Assim, reforçamos a importância de seguir tensionando e refletindo criticamente sobre as questões étnico-raciais no campo educacional, sobretudo acerca da branquitude, reconhecendo a responsabilidade coletiva na construção de uma educação que promova justiça social e racial.

Referências

- Almeida, R., e A. Maldonado. 2020. "Transmetodologia como identidade: uma epistemologia transformadora na pesquisa em comunicação." *Revista Comunicação e Educação da ECA/USP* 25 (2): 94-103.
- Assis, A., N. Tavares, e E. Wittizorecki. 2024. "Um corpo sem amparo: olhares para a trajetória de meninas dos anos iniciais na rede municipal de ensino de Porto Alegre." *Diversidade e Educação* 11 (1): 124-148.
- Bento, C. 2022. *O pacto da branquitude*. Companhia das Letras.
- Brasil. 1988. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Senado Federal.
- Brasil. 1996. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, seção 1.
- Brasil. 2003a. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a lei 9.394, para incluir no currículo a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e dá outras providências.
- Brasil. 2003b. *Parecer CNE/CEB nº 3, de 10 de março de 2003*. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica.
- Brasil. 2004. *Diretrizes Curriculares Nacionais para educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de história e cultura Afro-Brasileira e Africana*. Ministério da Educação.
- Brasil. 2008. *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008*. Altera a lei n. 9.394, de 1996, para incluir no currículo a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.
- Carneiro, S., L. Schucman, e A. P. Lisboa. 2023. "Alianças possíveis e impossíveis entre brancos e negros para equidade racial." In *Branquitude: diálogos sobre racismo e antirracismo*, organizado por L. Schucman. Fósforo.
- Corazza, S. 2001. *O que quer um currículo? Pesquisas pós-críticas em educação*. Vozes.
- Faustino, D., L. Cardoso, e L. Brito. 2023. "O protagonismo negro no desvelar da branquitude." In *Branquitude: diálogos sobre racismo e antirracismo*, organizado por L. Schucman. Fósforo.
- Fonseca, M. 2007. "A arte de construir o invisível: o negro na historiografia da educação brasileira." *Revista Brasileira de História da Educação* 13: 11-50. <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38616>.
- Gomes, N. 2012. "Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça." *Educação e Sociedade* 33 (120).
- Gonzales, J., e M. Costa. 2018. "Neoliberalismo, neoconservadorismo e educação: o movimento "Escola sem Partido" para além do projeto de lei." *Quaestio* 20 (3): 551.
- Gonzales, L. 2020. *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos*. Zahar.
- hooks, b. 2017. *Ensinando a transgredir: a educação como prática libertadora*. WMF Martins fontes.
- hooks, b. 2019. *Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra*. Elefante.
- hooks, b. 2021. *Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança*. Elefante.
- hooks, b. 2022. *Escrever além da raça: teoria e prática*. Elefante.
- Kaercher, G. 2011. Racismo e educação antirracista: desafios contemporâneos da escola na busca de uma educação que contemple a diversidade. In *Curso de aperfeiçoamento: produção de material didático para a diversidade*, organizado por I. Tonini. UFRGS.
- Kaercher, G., e T. Furtado. 2021. Educação infantil e antirracismo na encruzilhada da diáspora africana no Sul do Brasil. *Identidade* 26 (1, 2).
- Kilomba, G. 2019. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Cobogó.
- Lorde, A. 2019. *Irmã outsider: ensaios e conferências*. Autêntica.
- Maldonado, A., J. Bonin, e N. Rosário, org. 2013. *Perspectivas metodológicas em comunicação: novos desafios na prática investigativa*. Comunicación Social Ediciones y Publicaciones.

Maldonado-Torres, N. 2007. "Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto." In *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, comp. Por Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel. Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

Quijano, A. 2010. "Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina." *Revista de Ciências Sociais* 12 (1).

Ramos, G. 1995. *Introdução crítica à sociologia brasileira*. UFRJ.

Ruíno, L. 2019. *Pedagogia das encruzilhadas*. Mórula.

Schneider, C. C. 2021. *Cotas raciais no cotidiano da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: implicações para a educação das relações étnico-raciais*. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Schucman, L. 2013. *Entre o encardido, branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo*. Annablume.

Schucman, L., org. 2023. *Branquitude: diálogos sobre racismo e antirracismo*. Fósforo.

Schwarcz, L. 1993. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil - 1870-1930*. Companhia das Letras.

Silva, P. 2007. "Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil." *Educação* 30 (3).

Silva, P. 2017. "O conceito de branquitude: reflexões para o campo de estudo." In *Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil*, organizado por T. Müller, e L. Cardoso. Appris.

Silva, T. 2017. "Currículo festivo e educação das relações étnico-raciais na educação básica." *Revista Filosofia Capital* 12.

Silva, T. T. 2012. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Autêntica.

Soares, C. 1994. *Educação física: raízes européias e Brasil*. Autores Associados.

Sovik, L. 2009. *Aqui ninguém é branco*. Aeroplano.

Amanda Dória de Assis

Professora de Educação Física. Doutora e Mestre em Ciências do Movimento Humano (UFRGS). Especialista em Currículos Escolares e Estudos Culturais pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFRGS.

Bruna Teixeira Santos

Mestranda em Comunicação Social na PUCRS. Especialista em Docência do Ensino Superior pela Universidade Cândido Mendes, pós-graduada em Marketing pela UniRitter e graduada em Comunicação Social – Relações Públicas pela Ulbra. Fundadora e consultora de comunicação na Brio Comunicação + Negócios. Integrante do grupo de pesquisa Muntu: Comunicação, Política dos Corpos e Decolonialidade.

Endereço para correspondência

AMANDA DÓRIA DE ASSIS

amandts@gmail.com

BRUNA TEIXEIRA SANTOS

bteixearp@gmail.com

Como citar este artigo

Dória de Assis, A., & Teixeira Santos, B. Educação para as Relações Étnico-Raciais na escola e as amarras da branquitude. *Conversas & Controvérsias*. <https://doi.org/10.15448/2178-5694.2026.1.48144>

Os textos deste artigo foram revisados por Araceli Pimentel Godinho e submetidos para validação dos autores antes da publicação.