OLHARES
REVISTA DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - UNIFESP

CURRÍCULO, BRANQUITUDE E SILENCIAMENTOS: A URGÊNCIA DAS PEDAGOGIAS NEGRAS

CURRÍCULO, BLANQUITUD Y SILENCIAMIENTOS: LA URGENCIA DE LAS PEDAGOGÍAS NEGRAS

CURRICULUM, WHITENESS AND SILENCING: THE URGENCY OF BLACK PEDAGOGIES

https://doi.org/10.34024/olhares.2026.v14.20929

Jackson Morais Barcelos
Secretaria de Estado da Educação (SEED)
jacksonbarcelos515@gmail.com

Vanessa da Veiga
Secretaria de Estado da Educação (SEED)
vanessa.da.veiga@escola.pr.gov.br

Midori Kashiwagi da Rocha
Universidade Federal do Paraná
helenamidori@ufpr.br

Resumo: Este artigo teórico-documental propõe uma análise crítica das estruturas curriculares da escola pública brasileira a partir da articulação entre currículo, branquitude e silenciamentos epistêmicos. Parte-se da hipótese de que o currículo escolar, enquanto dispositivo de poder, opera sob a lógica da branquitude, produzindo apagamentos sistemáticos de epistemologias negras e de saberes historicamente construídos pela população afro-brasileira. Com base em autoras e autores negros, na legislação educacional e em documentos oficiais, com destaque para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o artigo argumenta que a presença negra na escola é frequentemente reduzida a abordagens folclorizadas, periféricas ou superficiais, quando não é simplesmente silenciada. Diante disso, sustenta-se a urgência de pedagogias negras como práticas críticas e emancipatórias, capazes de tensionar o projeto educativo vigente e de reinscrever corpos, histórias e vozes negras como sujeitos do conhecimento. Afrorreferenciar a educação, nesse contexto, constitui não apenas uma escolha pedagógica, mas um compromisso ético e político com a justiça racial e com a transformação da escola pública.

Palavras-chave: Currículo. Pedagogias negras. Educação antirracista.

Resumen: Este artículo teórico-documental propone un análisis crítico de las estructuras curriculares de la escuela pública brasileña a partir de la articulación entre currículo, blanquitud y silenciamientos epistémicos. Se parte de la hipótesis de que el currículo escolar, como dispositivo de poder, opera bajo la lógica de la blanquitud, produciendo borramientos sistemáticos de epistemologías negras y de saberes históricamente construidos por la población afrobrasileña. Con base en autoras y autores negros, en la legislación educativa y en documentos oficiales, con destaque para la Base Nacional Comum Curricular (BNCC), el artículo sostiene que la presencia negra en la escuela es frecuentemente reducida a enfoques folclorizados, periféricos o superficiales, cuando no es simplemente silenciada. Frente a ello, se sostiene la urgencia de pedagogías negras como prácticas críticas y emancipatorias, capaces de tensionar el proyecto educativo vigente y reinscribir cuerpos, historias y voces negras como sujetos del conocimiento. Afrorreferenciar la educación, en este contexto, constituye no solo una elección pedagógica, sino un compromiso ético y político con la justicia racial y con la transformación de la escuela pública.

Palabras clave: Currículo. Pedagogías negras. Educación antirracista.

Abstract: This theoretical-documentary article proposes a critical analysis of the curricular structures of Brazilian public schools through the articulation between curriculum, whiteness, and epistemic silencing. It is based on the hypothesis that the school curriculum, as a dispositif of power, operates under the logic of whiteness, producing systematic erasures of Black epistemologies and of forms of knowledge historically built by the Afro-Brazilian population. Drawing on Black authors, educational legislation, and official documents, especially the Base Nacional Comum Curricular (BNCC), the article argues that Black presence in schools is often reduced to folklorized, peripheral, or superficial approaches, when it is not simply silenced. In response, it argues for the urgency of Black pedagogies as critical and emancipatory practices capable of challenging the prevailing educational project and reinscribing Black bodies, histories, and voices as subjects of knowledge. In this context, Afro-referencing education constitutes not only a pedagogical choice, but also an ethical and political commitment to racial justice and to the transformation of public schooling.

Keywords: Curriculum. Black pedagogies. Antiracist education.

Introdução

No Brasil, a escola tem ocupado, historicamente, o lugar de uma instituição reguladora de uma normatividade branca, ocidental e colonial. Embora sustentada, no plano discursivo, pela ideia de universalidade do conhecimento e de neutralidade pedagógica, a estrutura curricular vigente revela um projeto educacional que naturaliza silenciamentos, hierarquias e exclusões. No centro dessa dinâmica, encontra-se a produção de um currículo que opera como dispositivo de poder e que, de modo recorrente, invisibiliza as contribuições históricas, culturais e epistêmicas da população negra. Não se trata de uma lacuna ocasional, mas de um traço estrutural da escolarização brasileira, inscrito nas formas pelas quais o conhecimento foi historicamente selecionado, legitimado e distribuído.

Mesmo com avanços normativos importantes, como a Lei n.º 10.639/2003, a Lei n.º 11.645/2008 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, a implementação de uma educação comprometida com a justiça racial permanece irregular, descontínua e, muitas vezes, superficial. Esse diagnóstico ganha nova relevância no cenário contemporâneo, inclusive diante da criação da Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ), em 2024, que recoloca no centro do debate a urgência de enfrentar o racismo nos sistemas de ensino e de consolidar ações pedagógicas, institucionais e formativas voltadas à equidade racial. Ainda assim, entre o texto da norma e o cotidiano escolar, persistem práticas de esvaziamento, folclorização e secundarização dos saberes negros, frequentemente restritos a datas comemorativas, projetos pontuais ou abordagens desprovidas de densidade crítica.

Nesse contexto, afrorreferenciar a educação exige mais do que ampliar conteúdos: exige interrogar os critérios de validação do conhecimento escolar e as bases raciais que sustentam a sua pretensa neutralidade. É nesse ponto que a noção de branquitude se torna uma categoria analítica central. Mais do que uma identidade racial, a branquitude designa uma posição histórica de poder, privilégio e produção de norma, cuja força reside justamente em sua capacidade de se apresentar como universal, neutra e não racializada. Em diálogo com Bento (2002), é possível compreender que a branquitude opera como referência silenciosa da vida social e escolar, definindo o que merece centralidade, legitimidade e reconhecimento. Em chave mais recente, esse debate também tem sido retomado por estudos que insistem na necessidade de racializar criticamente os processos educativos e de explicitar a permanência de lógicas excludentes nos currículos, nas instituições e nas práticas formativas.

A escola, portanto, não pode ser lida apenas como espaço de transmissão de conteúdos, mas como terreno de disputa simbólica, política e epistêmica. Nela se definem, cotidianamente, quais histórias são narradas, quais sujeitos são reconhecidos como produtores de conhecimento e quais experiências permanecem à margem. Por isso, o racismo estrutural não se manifesta apenas em episódios explícitos de discriminação, mas também na organização curricular, na seleção bibliográfica, nos materiais didáticos, nos referenciais teóricos legitimados e nas formas de formação docente. Como têm mostrado reflexões recentes no campo da educação antirracista, o desafio não está apenas em inserir a temática racial no currículo, mas em reconfigurar os próprios fundamentos a partir dos quais o currículo é pensado, praticado e avaliado.

É nesse horizonte que se afirma a urgência das pedagogias negras. Mais do que uma proposição metodológica isolada, elas constituem um horizonte político, ético e epistêmico comprometido com a desnaturalização da branquitude

curricular e com a centralidade das experiências, memórias, intelectualidades e formas de existência negras. Ao deslocarem o foco da inclusão periférica para a transformação das bases do projeto educativo, as pedagogias negras tensionam o eurocentrismo, enfrentam o epistemicídio e recolocam no centro do debate a pluralidade de saberes historicamente subalternizados. Trata-se, portanto, não apenas de reconhecer presenças negras na escola, mas de reconstruir os sentidos do ensinar e do aprender a partir de outras referências de humanidade, conhecimento e justiça.

Neste artigo, propomos uma análise crítica do currículo escolar a partir da categoria de branquitude e de seus efeitos silenciadores sobre as epistemologias negras. Para isso, recorremos a uma abordagem teórico-documental, sustentada por autoras e autores negros, por marcos legais da educação brasileira e por documentos normativos da educação básica, com destaque para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e a agenda recente da PNEERQ. O objetivo é evidenciar como o projeto educacional hegemônico contribui para a reprodução de desigualdades raciais e, ao mesmo tempo, refletir sobre possibilidades concretas de construção de uma escola pública comprometida com a justiça racial.

Assumimos, desde o início, uma escrita situada e comprometida, entendendo que toda produção de conhecimento é também uma tomada de posição. Ao problematizar os silenciamentos operados pelo currículo escolar, este texto busca afirmar a potência das vozes negras, de suas formulações teóricas e de seus saberes como elementos indispensáveis à reimaginação da escola pública. Não se trata apenas de incluir conteúdos afro-brasileiros em uma estrutura previamente dada, mas de deslocar o próprio paradigma educativo, rompendo com a lógica monocultural e eurocentrada que ainda organiza grande parte das práticas escolares. Afrorreferenciar a educação, nesse sentido, constitui um compromisso ético, político e pedagógico com a transformação radical da escola pública brasileira.

Caminho Teórico e Analítico

Este artigo inscreve-se no campo dos estudos críticos em educação e adota uma abordagem qualitativa, interpretativa e teórico-documental, centrada na análise de produções de autoras e autores negros e na leitura crítica de documentos oficiais da educação básica brasileira. A escolha metodológica por um ensaio teórico não implica fragilidade analítica; ao contrário, expressa uma tomada de posição que reconhece a educação como campo de disputa simbólica, racial e epistêmica. Ao problematizar os silenciamentos operados pelo currículo

escolar, propomos um percurso analítico orientado pela urgência das pedagogias negras, ancorado em saberes historicamente marginalizados pela estrutura educacional brasileira.

A análise parte da concepção de que o currículo é um artefato cultural, histórico e político, construído a partir de relações de poder. Conforme Silva (2010), o currículo opera como campo de forças no qual determinadas vozes são autorizadas a falar, enquanto outras são deslocadas ou silenciadas. Quando essa leitura é tensionada pela questão racial, torna-se necessário explicitar que tais disputas não são abstratas: elas incidem sobre corpos, memórias, pertencimentos e regimes de legitimidade. Nessa direção, Ladson-Billings (2021) contribui para deslocar o debate da pretensa universalidade do conhecimento para a necessidade de práticas pedagógicas racialmente situadas, culturalmente relevantes e comprometidas com justiça educacional.

A seleção bibliográfica que sustenta este trabalho foi orientada pelo compromisso com a afirmação de epistemologias negras e com a crítica ao racismo epistêmico que organiza, em larga medida, a tradição escolar brasileira. Nessa perspectiva, Carneiro (2023) permanece referência central ao evidenciar que o epistemicídio não se limita à exclusão de determinados conteúdos, mas envolve a deslegitimação sistemática de sujeitos, experiências e formas de conhecer. Em vez de operar apenas por ausência, esse processo atua por hierarquização, convertendo determinados saberes em norma e outros em desvio, suplemento ou exotização.

Gonzalez (2020) também é central neste debate ao explicitar como colonialidade, racismo e cultura se articulam na formação social brasileira. Sua crítica permanece fecunda para pensar uma escola que, muitas vezes, reafirma a centralidade eurocêntrica ao mesmo tempo que reduz a presença negra a registros folclóricos, comemorativos ou periféricos. Ao lado dessa tradição, reflexões mais recentes sobre educação para as relações étnico-raciais têm reiterado que a disputa curricular não se resolve pela simples adição de conteúdos, mas pela revisão dos critérios de legitimidade que definem o que conta como conhecimento escolar.

Na mesma direção, Gomes (2012) contribui para deslocar o debate da inclusão simbólica para o tensionamento estrutural da escola. Para a autora, uma educação antirracista não se limita à visibilidade episódica da temática racial, mas exige reordenamento institucional, revisão dos materiais didáticos, formação docente consistente e reconhecimento de outras matrizes de saber, linguagem e experiência. Por isso, a presença negra no currículo não pode ser pensada como complemento; ela precisa ser compreendida como elemento constitutivo de uma escola efetivamente democrática.

A categoria de branquitude, central neste artigo, é compreendida como estrutura histórica de poder que sustenta privilégios raciais e organiza o currículo como norma silenciosa. Em diálogo com Bento (2022), entende-se que o privilégio branco não se mantém apenas por acesso desigual a bens materiais, mas também pela autoridade de definir quais repertórios intelectuais serão reconhecidos como universais, neutros ou superiores. Desse modo, o currículo escolar participa da reprodução de assimetrias quando transforma o conhecimento branco em referência geral e relega saberes negros ao lugar do particular, do opcional ou do culturalmente acessório.

Essa discussão aproxima-se de perspectivas pedagógicas comprometidas com liberdade, experiência e transformação social. hooks (2013) é importante, nesse horizonte, por recusar a neutralidade da sala de aula e por afirmar o ensino como prática crítica, relacional e insurgente. Sua contribuição dialoga com Davis (2022), para quem a luta por justiça racial exige descolonização do conhecimento e transformação institucional. Assim, a educação antirracista não se restringe ao reconhecimento da diferença, mas envolve redistribuição de voz, legitimidade e poder no interior da escola.

No plano institucional, este artigo apoia-se na leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, compreendendo esses documentos como espaços de formulação, disputa e limitação normativa (Brasil, 2004; Brasil, 2017). Embora avanços legais importantes tenham sido consolidados com as Leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008, a implementação desses dispositivos segue atravessada por resistências institucionais, descontinuidades formativas e fragilidades políticas. Esse diagnóstico ganha atualidade com a criação da Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola, que recoloca a equidade racial no centro da agenda educacional brasileira (Brasil, 2024).

Munanga (2020) permanece fundamental para compreender que a efetivação de uma educação antirracista depende do enfrentamento institucional do racismo estrutural, o que exige revisão de paradigmas e escuta ativa das vozes historicamente subalternizadas. Nessa mesma chave, estudos recentes têm insistido que não basta reconhecer a desigualdade racial como problema; é preciso produzir condições curriculares, políticas e pedagógicas para que ela seja enfrentada de modo continuado, atravessando formação, gestão, avaliação e práticas escolares.

A dimensão metodológica deste trabalho, portanto, não se limita à sistematização de fontes bibliográficas, mas busca construir uma escrita politicamente situada, que reconhece o saber como território de disputa. Em diálogo com Evaristo (2020), entende-se que escrever a partir de experiências

historicamente subalternizadas também constitui forma de resistência intelectual e política. A escrita, nesse sentido, não comparece apenas como registro analítico, mas como gesto de afirmação epistêmica.

Assim, o percurso teórico-analítico deste artigo é atravessado por uma opção ética e política: colocar os saberes negros no centro do debate educacional sem reduzi-los a apêndice do currículo dominante. Essa escolha não se restringe ao campo das ideias, mas se inscreve em uma tradição de luta e produção de conhecimento que enfrenta a colonialidade do saber e aponta para outros horizontes de escola pública, conhecimento e justiça racial.

Currículo e Silenciamento: entre a norma e a negação

O currículo escolar é mais do que um conjunto organizado de conteúdos: ele constitui um campo simbólico de regulação do conhecimento, de produção de legitimidade e de demarcação das identidades. No contexto da escola brasileira, essa regulação tem operado por meio da exclusão sistemática dos saberes, das histórias e das presenças negras. Tal exclusão não se apresenta apenas de forma direta ou consciente; ela se estrutura de maneira persistente e silenciosa, atravessando currículos, materiais didáticos, critérios de avaliação e práticas pedagógicas cotidianas. Em diálogo com Spivak (2010), pode-se compreender esse processo como forma de violência epistêmica, isto é, como mecanismo que desautoriza e inferioriza saberes que não correspondem à matriz eurocentrada tornada norma.

Ao analisar a Base Nacional Comum Curricular, observa-se que, embora o documento mencione diversidade cultural e contribuições africanas e afro-brasileiras, essas referências aparecem de modo pouco estrutural e raramente tensionam as bases do conhecimento escolar legitimado (Brasil, 2017). O problema, portanto, não está apenas na presença pontual da temática racial, mas no modo como ela permanece frequentemente deslocada para margens discursivas, sem reorganizar o centro do projeto educativo. Nesse sentido, a política curricular admite a diferença como complemento, mas resiste a deslocar a branquitude do lugar de referência implícita da normalidade escolar.

A branquitude, nesse contexto, opera como norma não nomeada, mas historicamente eficaz. Em diálogo com Fanon (2008) e Bento (2022), compreende-se que ela se apresenta como neutralidade, universalidade e medida civilizatória, ao mesmo tempo que desautoriza outras experiências como parciais, identitárias ou secundárias. A escola pública, ao reproduzir esse padrão, silencia experiências negras como fontes legítimas de conhecimento. O currículo, assim, organiza-se não apenas pelo que enuncia, mas também pelo que omite, hierarquiza ou esvazia, convertendo exclusão em aparência de neutralidade.

A complexidade desses mecanismos pode ser melhor visualizada na comparação entre o currículo escolar tradicional e uma proposta afrorreferenciada de pedagogias negras:

Quadro 1 – Comparativo entre o currículo branco-hegemônico e a proposta de pedagogia negra

Elemento analisado	**Currículo hegemônico (branquitude)**	**Pedagogia negra (afrorreferenciada)**
Epistemologias centrais	Europa ocidental; cânones brancos	Pensamento africano, afro-brasileiro e diaspórico
Representação da população negra	Ausente ou folclorizada	Protagonismo, ancestralidade e resistência
Objetivo pedagógico implícito	Reforço da norma branca	Reconhecimento e emancipação de sujeitos negros
Papel da história	Narrativa eurocêntrica, apagamentos	História contra-hegemônica, memória viva
Formação docente	Despreparo ou neutralidade racial	Antirracismo como princípio formativo

Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

A partir dessa comparação, evidencia-se que o currículo não é neutro nem universal, mas atravessado por escolhas políticas, ideológicas e raciais. As pedagogias negras, ao tensionarem essas escolhas, propõem ruptura com a lógica de apagamento que historicamente orientou a escola pública brasileira. Não se trata apenas de incluir conteúdos sobre a população negra, mas de transformar os fundamentos epistemológicos que sustentam o que se ensina, como se ensina e a serviço de quem se ensina. Essa inflexão exige compromisso efetivo com justiça racial, revisão dos referenciais formativos e deslocamento da pretensa universalidade branca que ainda estrutura grande parte da cultura escolar.

Outro elemento central para compreender os mecanismos de silenciamento é a análise dos livros didáticos. Estudos recentes têm mostrado que muitos materiais utilizados nas escolas brasileiras ainda reproduzem narrativas que marginalizam, estereotipam ou secundarizam a presença negra. Em geral,

sujeitos negros aparecem associados à escravidão, à dor ou à subalternidade, enquanto sujeitos brancos ocupam os lugares de protagonismo, racionalidade e civilidade. Tal representação não é neutra: ela interfere na construção da autoimagem de estudantes negros, reforça hierarquias raciais e limita o reconhecimento de outras experiências históricas como produtoras de conhecimento.

A partir de hooks (2013), pode-se afirmar que o silenciamento curricular também opera como forma de controle afetivo e cognitivo. Ao não se verem representados no que aprendem, estudantes negros vivenciam experiências de não pertencimento que afetam não apenas o desempenho escolar, mas sua relação com o saber, com a linguagem e com a própria escola. A autora propõe uma pedagogia engajada, capaz de reconhecer a centralidade da experiência e de valorizar saberes produzidos a partir da vivência negra, recusando a dissociação entre conhecimento, corpo e história.

Nesse sentido, a exclusão curricular não é apenas uma questão de conteúdo, mas de estrutura. Uma escola antirracista não se constrói por meio da inserção episódica de datas comemorativas, personagens exemplares ou referências simbólicas isoladas. Ela exige revisão crítica do projeto pedagógico, dos objetivos formativos, dos referenciais teóricos, das metodologias de ensino e dos critérios de avaliação. Isso implica reconhecer que o conhecimento não é neutro e que toda escolha curricular é também uma escolha política, institucional e ética.

Mais do que um repertório fixo de conteúdos, o currículo deve ser compreendido como espaço de disputa sobre quais vidas, memórias e saberes serão reconhecidos como dignos de transmissão escolar. Nessa chave, uma leitura crítica racializada aproxima-se mais das contribuições de Ladson-Billings (2021) do que de formulações curriculares abstratas, pois permite compreender que justiça educacional exige não apenas acesso, mas transformação das bases culturais e raciais do ensinar. Quando a realidade da maioria dos estudantes é omitida, distorcida ou empobrecida, a escola deixa de operar como espaço de formação plena e passa a funcionar como lugar de negação simbólica.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais constituem marco importante nesse processo, mas sua efetividade permanece limitada (Brasil, 2004). Para compreender a trajetória das políticas públicas voltadas à educação das relações étnico-raciais, a linha do tempo a seguir reúne os principais marcos legais que orientam essa agenda no Brasil:

Quadro 2 – Marcos legais da Educação para as Relações Étnico-Raciais no Brasil (1988–2023)

Ano	Marco Legal / Documento	Descrição
1988	Constituição Federal (Art. 5º e Art. 205)	Reconhecimento da igualdade de direitos e dever do Estado em promover educação para todos.
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - Lei nº 9.394/96)	Estabelece as bases da educação nacional. Só mais tarde será modificada para incluir relações étnico-raciais.
2003	Lei nº 10.639/03	Torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas.
2004	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER)	Documento que orienta a implementação da Lei 10.639/03 em todos os níveis de ensino.
2008	Lei nº 11.645/08	Estende a obrigatoriedade para incluir também a história e cultura indígena no currículo.
2010	Parecer CNE/CP nº 03/2004 homologado pela Resolução CNE/CP nº 01/2004	Consolida diretrizes para a implementação da educação das relações étnico-raciais.
2017	Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Apesar de mencionar diversidade, trata a temática racial de forma superficial e fragmentada.
2023	Atualizações da NBR 10520 e ações afirmativas ampliadas em políticas educacionais	Novas diretrizes normativas e retomada do debate sobre políticas antirracistas no currículo.

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

A linha do tempo evidencia que, embora os avanços legais sejam relevantes, a efetivação das políticas étnico-raciais nas escolas continua atravessada por obstáculos institucionais, formativos e políticos. A existência da lei, por si só, não garante sua aplicação. São necessárias vontade política, formação docente consistente, materiais pedagógicos adequados e compromisso institucional continuado. Esse debate ganha ainda mais atualidade com o fortalecimento recente da agenda de equidade racial na educação brasileira, inclusive com a PNEERQ (Brasil, 2024).

Estudos recentes indicam que grande parte das redes de ensino ainda não implementou formação docente consistente para lidar com a temática racial, tampouco consolidou políticas curriculares permanentes para a educação das relações étnico-raciais. Isso reforça a percepção de que o enfrentamento ao racismo segue, muitas vezes, tratado como responsabilidade pontual de alguns sujeitos, e não como compromisso institucional do sistema educacional.

É necessário, portanto, repensar o próprio conceito de conteúdo escolar. Em diálogo com Kilomba (2019), pode-se afirmar que aquilo que não é nomeado, legitimado ou reconhecido dificilmente se converte em saber ensinável. O currículo precisa ser atravessado por outras vozes, outras lógicas de conhecimento e epistemologias que partam da experiência vivida, da oralidade, da ancestralidade e da corporeidade. Essas formas de saber não podem continuar tratadas como inferiores ou suplementares, mas devem ser reconhecidas como fontes potentes de aprendizagem, leitura de mundo e produção de sentido.

A urgência de um currículo afrorreferenciado não se limita a uma reparação histórica; ela se fundamenta na necessidade de construir uma escola efetivamente democrática e plural. Isso significa romper com a lógica da homogeneização e da neutralidade e assumir, com Freire (1996), que a educação é sempre um ato político. Um ato que pode reproduzir opressões ou abrir possibilidades de transformação, a depender de como se organiza, de quem autoriza a falar e de quem persiste sendo silenciado.

Portanto, ao refletirmos sobre o silenciamento no currículo, discutimos também os limites da própria democracia escolar. Se a educação é um direito, sua realização plena depende do reconhecimento de todos os sujeitos em sua dignidade, em sua história e em sua potência de produzir e compartilhar saberes. Enfrentar os mecanismos de silenciamento é, assim, condição para que a escola deixe de funcionar como espaço de negação e passe a constituir-se como território de afirmação da vida negra, da justiça racial e da pluralidade epistêmica.

Branquitude como norma curricular

Compreender a branquitude como norma curricular é decisivo para analisar como a escola brasileira participa da produção e da manutenção das desigualdades raciais. Mais do que simples ausência de diversidade, o que se observa é a presença ativa de uma racionalidade branca universalizada, que regula o que deve ser ensinado, valorizado, narrado e reconhecido como conhecimento legítimo. Embora raramente nomeada, essa lógica estrutura conteúdos, autores, linguagens, repertórios culturais e formas de avaliação, convertendo a cultura branca em medida geral da escolarização e relegando outras matrizes ao campo do folclórico, do periférico ou do opcional.

Em diálogo com Bento (2022), pode-se afirmar que a branquitude opera como pacto histórico de autopreservação de privilégios, inclusive no plano educacional. No currículo, esse pacto se manifesta pela seleção de saberes que reafirmam a centralidade eurocêntrica e silenciam experiências, formulações



intelectuais e produções culturais negras. A branquitude torna-se, assim, o centro silencioso em torno do qual o conhecimento escolar é organizado, funcionando como referência tácita de legitimidade, excelência e universalidade.

Esse mecanismo produz o que se pode compreender como privilégio epistêmico branco. Quando a escola adota critérios eurocentrados para definir o que conta como saber válido, tende a excluir modos de conhecer baseados na oralidade, na ancestralidade, na corporeidade, na memória coletiva e na experiência histórica de grupos racializados. Não se trata apenas de ausência de autores negros nos currículos, mas de uma estrutura que define previamente quais formas de pensamento serão reconhecidas como científicas, cultas ou pedagogicamente relevantes.

Gonzalez (2020), ao tensionar a formação social brasileira a partir da amefricanidade, oferece chave decisiva para compreender esse processo. Sua formulação permite perceber que a identidade negra no Brasil é atravessada por violência, resistência e recriação cultural, e que o currículo escolar, ao apagar essa complexidade, reafirma uma ordem simbólica em que a branquitude aparece como sujeito produtor de conhecimento e a população negra como objeto de estudo, tema complementar ou presença residual. O resultado é a naturalização de uma hierarquia epistêmica que transforma desigualdades históricas em aparência de normalidade escolar.

A naturalização da branquitude no currículo também se expressa nos critérios de excelência e no modo como a escola distribui reconhecimento. O desempenho de estudantes brancos tende a ser lido como manifestação de mérito, adequação ou talento, enquanto trajetórias negras são frequentemente interpretadas como exceção, esforço extraordinário ou desvio em relação a um padrão implícito. Essa leitura reforça o mito da neutralidade escolar e oculta os mecanismos históricos e institucionais que condicionam acesso, permanência, sucesso e reconhecimento no interior do sistema educacional.

Essa lógica também se reflete na seleção de autores, obras e referências culturais trabalhadas na escola. Quando predominam repertórios marcadamente brancos, europeus ou eurocentrados, a escola restringe o direito de estudantes negros ao reconhecimento de suas referências como fontes legítimas de saber. Mais do que um problema de representatividade, trata-se de uma questão de justiça curricular: quem não se vê como sujeito de conhecimento tende a ocupar, de forma reiterada, o lugar de quem apenas aprende sobre os outros, mas raramente sobre si, a partir de si e com legitimidade.

Nesse sentido, a branquitude não deve ser entendida apenas como ausência de negritude, mas como presença normativa que organiza o imaginário escolar, define padrões de prestígio e orienta escolhas pedagógicas quase sempre sem ser nomeada. Ribeiro (2019) ajuda a compreender que o problema

não se resolve com a inserção pontual da diferença em uma estrutura já dada; é preciso deslocar o centro do poder e questionar os alicerces que sustentam a definição dominante de conhecimento escolar.

Nessa mesma direção, hooks (2013) afirma o ensino como prática política e recusa a ideia de neutralidade na sala de aula. Sua contribuição é importante porque evidencia que silenciar relações de poder no processo educativo não elimina a opressão; ao contrário, contribui para sua reprodução cotidiana. No contexto brasileiro, essa ficção da neutralidade sustenta um currículo monocultural e dificulta que estudantes negros se reconheçam como sujeitos plenos de conhecimento, linguagem e elaboração crítica.

Kilomba (2019), por sua vez, permite aprofundar a análise ao mostrar que o silêncio não é vazio, mas estratégia de poder. Quando a branquitude define o que é relevante, científico ou universal, ela também determina quais narrativas podem circular, quais memórias serão legitimadas e quais experiências serão descartadas como particulares ou excessivamente subjetivas. A exclusão de narrativas negras sob o pretexto da objetividade expressa, portanto, uma política do conhecimento que transforma privilégio em norma e diferença em desvio.

Criticar a branquitude como norma curricular não significa formular ataque moral individualizado a pessoas brancas. Trata-se, antes, de questionar a estrutura que sustenta a desigualdade racial no interior da educação. Munanga (2020) é fundamental nesse debate ao insistir que o reconhecimento da branquitude como lugar de privilégio constitui passo necessário para a construção de políticas educacionais comprometidas com equidade racial. Isso implica rever currículos, reformular processos de formação docente, reavaliar critérios de seleção de conteúdos e enfrentar práticas pedagógicas colonizadas ainda naturalizadas no cotidiano escolar.

Por isso, uma pedagogia antirracista não pode limitar-se à inclusão pontual de temas, datas ou autores negros. Em diálogo com Gomes (2017), é possível afirmar que o desafio central está em promover deslocamento epistemológico mais profundo: não apenas inserir sujeitos negros em uma estrutura já consolidada, mas transformar essa própria estrutura a partir das contribuições intelectuais, históricas, políticas e culturais negras. Esse movimento exige reconhecer que a escola foi organizada sob bases que não incorporaram de modo substantivo a experiência negra como fundamento de pensamento, currículo e projeto educativo.

Tal transformação requer coragem institucional, vontade política e compromisso continuado com justiça racial. Colocar a branquitude em questão significa desestabilizar certezas historicamente naturalizadas e construir novas centralidades pedagógicas. Uma escola democrática não pode continuar

operando sob a lógica da supremacia simbólica branca. É preciso refundar o currículo a partir da pluralidade de saberes, da escuta ativa, da memória histórica e do reconhecimento da humanidade negra em sua inteireza.

Ao final, evidencia-se que a branquitude como norma curricular constitui um dos pilares da reprodução das desigualdades educacionais. Desconstruí-la exige mais do que boas intenções: requer revisão teórica, ação institucional, reposicionamento ético e transformação das práticas escolares. Afrorreferenciar o currículo, nesse sentido, não é gesto periférico, mas intervenção crítica sobre o próprio projeto de escola. Trata-se de confrontar raízes coloniais ainda ativas e de reivindicar um futuro educacional em que todas as vozes possam ensinar e aprender em condições efetivas de dignidade, reconhecimento e justiça racial.

A pedagogia negra como horizonte crítico

A pedagogia negra não pode ser compreendida apenas como metodologia de ensino ou conjunto de estratégias didáticas voltadas à temática racial. Trata-se de uma postura epistemológica, política e ética diante do projeto histórico de exclusão que estruturou a escola brasileira e definiu, por muito tempo, quem poderia falar, ensinar, produzir conhecimento e ser reconhecido como sujeito pleno da aprendizagem. Como horizonte crítico, ela emerge da recusa ao silenciamento das vozes negras, da denúncia da branquitude como norma curricular e da defesa de outras bases para pensar escola, docência e formação humana.

Ao longo deste artigo, demonstrou-se que o currículo escolar participa ativamente da reprodução das desigualdades raciais, não apenas pelo que inclui, mas também pelo que omite, hierarquiza e deslegitima. Nesse contexto, a pedagogia negra comparece como possibilidade de ruptura com a lógica eurocentrada que historicamente organizou o conhecimento escolar. Mais do que promover inclusão, ela propõe reorientação profunda dos critérios de legitimidade que sustentam o ensinar e o aprender, deslocando o centro da experiência branca para reconhecer a centralidade das experiências negras, afro-brasileiras e afro-diaspóricas na produção do saber.

Em diálogo com Gomes (2017), é possível afirmar que a pedagogia negra não se reduz a técnicas pedagógicas específicas, pois se constitui como perspectiva crítica comprometida com presença, pertencimento, memória, reexistência e justiça racial. Sua potência está precisamente em questionar o racismo estrutural como dimensão constitutiva da vida escolar e em afirmar que a transformação da educação exige reposicionamento institucional, revisão curricular e revisão dos marcos que historicamente definiram o conhecimento legítimo.

Ao mesmo tempo, é importante reconhecer que o uso da expressão no singular não deve sugerir homogeneidade. Falar em pedagogia negra, aqui, não significa apagar a pluralidade das epistemologias negras, das experiências territoriais e das formas de ensinar produzidas por sujeitos negros em diferentes contextos históricos e culturais. Ao contrário, o singular é mobilizado como categoria política de enfrentamento, enquanto o horizonte teórico e prático permanece plural, aberto e atravessado por múltiplas matrizes de saber, linguagem, corporeidade, ancestralidade e resistência.

Essa compreensão exige deslocamento decisivo do olhar pedagógico. Em vez de perguntar como incluir o estudante negro em uma escola já estruturada por valores brancos, torna-se mais produtivo interrogar o que a própria escola perde ao não reconhecer os saberes negros como constitutivos de seu projeto formativo. Nessa direção, hooks (2013) ajuda a compreender que educar é prática política e que toda pedagogia comprometida com liberdade precisa reconhecer dor, resistência, experiência e potência como elementos centrais do processo educativo. O saber, nesse horizonte, não se separa do corpo, da história nem das condições concretas de existência.

Gonzalez (2020) também oferece contribuição decisiva ao mostrar que a cultura negra não pode ser tratada como adereço periférico da vida social brasileira. Sua crítica permite compreender que gestos, ritmos, oralidades, linguagens e experiências produzidas na vida cotidiana negra também constituem formas legítimas de elaboração do mundo. Quando a escola ignora essas matrizes, reafirma uma concepção estreita de conhecimento e continua operando segundo hierarquias que opõem racionalidade escrita e saber vivido, teoria e experiência, ciência e ancestralidade.

É nesse ponto que a noção de educação afrorreferenciada ganha densidade analítica. Não se trata de mera ampliação temática do currículo nem de celebração episódica da diversidade. Trata-se de reorientar os processos formativos a partir de referenciais civilizatórios afro-brasileiros e africanos, reconhecendo que valores como circularidade, ancestralidade, coletividade, corporeidade e vínculo comunitário podem reorganizar a própria concepção de escola. Afrorreferenciar a educação, portanto, significa transformar não apenas conteúdos, mas também mediações pedagógicas, relações de autoridade, formas de escuta e regimes de validação do conhecimento.

Nessa mesma direção, Carneiro (2023) contribui para compreender que a luta por educação antirracista é também luta por justiça cognitiva. O problema não reside somente em ensinar história e cultura negra, mas em reconhecer que existem formas negras de ensinar, aprender, interpretar e produzir sentido que foram historicamente deslegitimadas. A pedagogia negra, nesse contexto, atua como crítica ao epistemicídio e como afirmação do direito à diferença epistêmica no interior da escola pública.

Essa discussão tem implicações diretas para a formação docente. Uma política educacional comprometida com equidade racial não pode restringir-se a ações pontuais, oficinas isoladas ou abordagens eventuais sobre diversidade. É necessário que os cursos de licenciatura e os processos de formação continuada incorporem de maneira transversal e consistente os debates sobre relações étnico-raciais, gênero, classe, território, currículo e colonialidade. Essa agenda foi recentemente reforçada no plano institucional com a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola, que recoloca a necessidade de ação sistêmica no centro da discussão educacional (Brasil, 2024).

Como horizonte crítico, a pedagogia negra também tensiona noções tradicionais de avaliação, disciplina e autoridade. Em vez de tomar a aprendizagem como processo neutro, homogêneo e descontextualizado, ela propõe reconhecer que toda relação pedagógica é atravessada por memórias, afetos, desigualdades e disputas de reconhecimento. Isso não significa abrandar exigências formativas, mas construir mediações pedagógicas mais responsáveis, dialógicas e comprometidas com a humanidade dos sujeitos que aprendem.

Kilomba (2019) permite aprofundar esse debate ao mostrar que os lugares fixos atribuídos ao saber e à ignorância não são naturais, mas politicamente produzidos. Quando o professor branco ocupa simbolicamente o lugar universal do conhecimento e o estudante negro é associado à carência, ao atraso ou à falta, a escola reproduz uma economia racial da legitimidade. Romper com essa lógica exige reconhecer autoria intelectual negra, ampliar repertórios, deslocar centralidades e reconstruir o espaço escolar como ambiente em que diferentes experiências possam produzir teoria, linguagem e elaboração crítica.

Por isso, a pedagogia negra articula-se com outras formas de produção de conhecimento historicamente subalternizadas, como os saberes de terreiro, da oralidade, das encruzilhadas, das tradições comunitárias e das pedagogias territoriais. Ela não se confunde com multiculturalismo superficial nem com políticas de identidade esvaziadas de conflito. Trata-se de uma perspectiva que denuncia o racismo como estrutura, convoca à transformação institucional e exige ruptura com os pactos da branquitude que sustentam o cotidiano escolar.

Assim, a pedagogia negra deve ser compreendida como horizonte porque aponta para além da inclusão e da representação. Ela convida a repensar a própria noção de escola, a reordenar seus fundamentos epistemológicos e a reconstruir seus compromissos éticos. Seu horizonte é a vida negra em sua plenitude: memória, corporeidade, escuta, justiça, autoria e reexistência. Afrorreferenciar a educação, nesse contexto, não é adendo temático nem concessão institucional, mas urgência histórica e tarefa crítica para a construção de uma escola pública efetivamente democrática.

Considerações finais

Afrorreferenciar a educação não constitui apenas gesto de reparação histórica, nem pode ser tratado como concessão institucional diante de demandas contemporâneas por diversidade. Trata-se de uma exigência ética, política e pedagógica diante das múltiplas formas de exclusão, apagamento e violência epistêmica que ainda estruturam o cotidiano da escola pública brasileira. Ao longo deste artigo, buscamos demonstrar que o currículo escolar, organizado sob a lógica da branquitude, opera como dispositivo de silenciamento ao definir quais saberes serão legitimados, quais experiências serão reconhecidas e quais sujeitos permanecerão à margem da produção do conhecimento.

A análise realizada permitiu evidenciar que a presença normativa da branquitude não se expressa apenas na ausência de referências negras, mas também na forma como conteúdos, autores, linguagens, critérios de excelência e práticas pedagógicas foram historicamente organizados. O problema, portanto, não se limita à invisibilidade; ele envolve hierarquização epistêmica, deslegitimação de experiências negras e reprodução de uma cultura escolar que ainda toma a universalidade branca como medida implícita da formação. Nesse sentido, o racismo curricular não é resíduo ocasional da história educacional brasileira, mas componente ativo de sua estrutura.

Ao discutir currículo, silenciamento e branquitude, este texto procurou sustentar que a transformação da escola exige mais do que inclusão pontual de conteúdos afro-brasileiros. Exige revisão das bases epistemológicas do ensinar, reavaliação dos referenciais que organizam a formação docente e compromisso institucional com justiça racial. Essa mudança supõe reconhecer que a escola não é espaço neutro, mas arena de disputas em que se definem regimes de visibilidade, reconhecimento e legitimidade intelectual.

É nesse horizonte que a pedagogia negra, compreendida em diálogo com a pluralidade das epistemologias negras, adquire centralidade. Mais do que recurso metodológico, ela comparece como crítica à monocultura do saber e como afirmação de outras formas de conhecer, ensinar e aprender. Sua força reside em recolocar memória, ancestralidade, corporeidade, escuta, linguagem e experiência negra no centro da reflexão educacional, não como apêndice temático, mas como fundamento possível para outro projeto de escola pública.

As reflexões desenvolvidas também indicam que o enfrentamento ao racismo no campo educacional depende de mudanças estruturais e permanentes. Isso envolve revisão dos projetos político-pedagógicos, reformulação dos cursos de licenciatura, investimento em formação continuada, produção de materiais didáticos críticos e ampliação da presença de intelectuais negras e negros nos currículos e nas práticas escolares. Envolve, ainda, fazer

com que marcos legais já existentes, bem como políticas mais recentes de equidade racial, não permaneçam apenas no plano normativo, mas incidam efetivamente sobre o cotidiano escolar e sobre as decisões curriculares.

Nessa direção, a contribuição de autoras como Nilma Lino Gomes, Sueli Carneiro, Lélia Gonzalez e bell hooks mostra que uma educação comprometida com equidade racial não se realiza por adição superficial da diferença a uma estrutura já consolidada. Ela requer deslocamento do centro, crítica aos pactos da branquitude e reconstrução dos modos de partilha do saber, do poder e do reconhecimento no interior da escola. Afrorreferenciar a educação significa, portanto, tensionar o próprio conceito de qualidade educacional e recusar que a democracia escolar continue sendo pensada sem o enfrentamento direto das desigualdades raciais.

Em tempos de recrudescimento de discursos conservadores e de disputas intensas em torno do currículo, defender pedagogias negras constitui também gesto de resistência e reexistência. Reexistir, nesse contexto, não é apenas sobreviver à exclusão, mas afirmar-se como sujeito de direito, de memória, de conhecimento e de transformação social. É reivindicar a escola como espaço em que a vida negra possa não apenas aparecer, mas produzir centralidade, teoria, linguagem e futuro.

Concluímos, assim, que afrorreferenciar a educação é intervir criticamente nos fundamentos da escola brasileira. Não se trata de tendência passageira, modismo pedagógico ou estratégia compensatória, mas de projeto de transformação social comprometido com dignidade, justiça cognitiva e justiça racial. Uma escola pública efetivamente democrática exige revisão de seus pactos epistemológicos, abertura à pluralidade dos saberes e disposição para romper com estruturas que, por muito tempo, naturalizaram a exclusão negra. Somente nesse movimento será possível construir uma educação que não silencie, não subalternize e não negue, mas reconheça a humanidade negra como potência constitutiva do conhecimento, da vida coletiva e do futuro comum.

Referências

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

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Pactos narcísicos no racismo**: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público. 2002. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

BRASIL. **Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade

da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 14 abr. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n.º 3, de 10 de março de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: CNE, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 14 abr. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n.º 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: CNE, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf. Acesso em: 14 abr. 2026.

BRASIL. **Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 14 abr. 2026.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 14 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 14 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC n.º 470, de 14 de maio de 2024**. Institui a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (Pneerq). Brasília, DF: MEC, 2024. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-mec-n-470-de-14-de-maio-de-2024-559579565. Acesso em: 14 abr. 2026.

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

DAVIS, Angela. **O sentido da liberdade e outros diálogos difíceis.** São Paulo: Boitempo, 2022.

EVARISTO, Conceição. Escrevivência: a escrita de nós. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (org.). **Escrevivência**: a escrita de nós – reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 26-46.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

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

LADSON-BILLINGS, Gloria. **Culturally relevant pedagogy**: asking a different question. New York: Teachers College Press, 2021.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Pólen, 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

Recebido em: 07/08/2025
Aceito em: 15/04/2026