

Revista Eletrônica de Divulgação Científica do Centro Universitário Don Domênico – UNIDON
15ª Edição – agosto de 2026 – ISSN 2177-4641

Racismo e decolonialidade nos espaços universitário e escolar:

M/C/D e Bárbara Carine

ÍRIS BALBINA RODRIGUES BARBOSA ¹

ANA LUIZA DE OLIVEIRA DUARTE FERREIRA ²

RESUMO

Esta pesquisa traz discussões teóricas sobre o conceito de raça e racismo na educação formal. Considera o legado dos pesquisadores ligados à rede (M/C/D), que buscam perceber as questões étnico-raciais numa perspectiva histórica alongada, que vai da conquista e colonização da América aos dias atuais. Mas também explora as reflexões da intelectual brasileira Bárbara Carine, que além de discutir conceitos, pensa estratégias pedagógicas para lutar contra o legado escravocrata na universidade e nas escolas brasileiras. Nos dois casos, temos pensadores dedicados a considerar criticamente o passado e o presente com os olhos voltados para o futuro.

Palavras-chave: racismo, (M/C/D), Bárbara Carine.

¹ Estudante do Curso de Pedagogia no Centro Universitário Don Domênico – UNIDON

² Docente do Centro Universitário Don Domênico – UNIDON



Revista Eletrônica de Divulgação Científica do Centro Universitário Don Domênico – UNIDON
15ª Edição – agosto de 2026 – ISSN 2177-4641**ABSTRACT**

This research presents theoretical discussions on the concept of race and racism in formal education. It considers the legacy of scholars connected to the (M/C/E) network, who seek to understand ethnic-racial issues from a long historical perspective, stretching from the conquest and colonization of the Americas to the present day. It also explores the reflections of the Brazilian intellectual Bárbara Carine, who, in addition to discussing concepts, develops pedagogical strategies to combat the legacy of slavery within universities and schools. In both cases, these are thinkers dedicated to critically examining the past and the present with their eyes set on the future.

Keywords: racism, (M/C/D), Bárbara Carine.



Revista Eletrônica de Divulgação Científica do Centro Universitário Don Domênico – UNIDON
15ª Edição – agosto de 2026 – ISSN 2177-4641**Introdução**

O presente artigo propõe uma abordagem qualitativa, com objetivo exploratório, sobre a temática das relações étnico-raciais em espaços de educação formal. Visa contribuir para o corpus contemporâneo de reflexões sobre os inúmeros desafios pertinentes ao ensino básico e superior, tanto com aporte teórico como com reflexões sobre possibilidades efetivas de promoção de diversidade, respeito e equidade em escolas e universidades.

Busca-se responder à seguinte questão-problema: Qual o lugar do conceito de “raça” nos debates que visam a proposição de novas possibilidades de reconhecimento, ensino, divulgação e produção de saberes?

A hipótese aqui defendida é que, tanto a rede de intelectuais latino-americanos autodenominada Modernidade/ Colonialidade/ Decolonialidade (M/D/C), quanto a intelectual brasileira Bárbara Carine, entendem que distinções raciais científicas definiram hierarquias econômicas, sociais e existenciais no início do processo de colonização da América, as quais têm validade até os dias de hoje. Mas que mudanças podem ser pensadas através da compreensão do valor da ideia de “raça” não biologicamente e sim enquanto construto social que garante privilégios às pessoas brancas, e impõe violências físicas e simbólicas rotineiras às pessoas negras. Então, de porte de tais pressupostos, pode-se engajar, racializados, ambos os mencionados grupos na valorização da diversidade cultural e das resistências culturais mais diversas, em contextos educacionais formais.

Defende-se, assim, que profissionais da educação devem estar sempre atentos à análise desses conceitos e contextos e à reorganização de suas práticas, colocando no centro o respeito aos estudantes e funcionários negros e atentando para a normalização das referências intelectuais e culturais às comunidades em que se inserem.

A título de introdução, vale dizer que a chamada rede (M/C/D) surgiu anos 1990, interessada em questionar os paradigmas eurocêntricos de conhecimento e propor interpretações interdisciplinares que considerassem campos como a História, a Sociologia, a Antropologia e ainda reflexões mais ou menos sistemáticas, propostas por movimentos sociais mais ou menos organizados. Hoje ela é composta por pensadores do porte de Aníbal Quijano,



Revista Eletrônica de Divulgação Científica do Centro Universitário Don Domênico – UNIDON
15ª Edição – agosto de 2026 – ISSN 2177-4641

Maldonado Torres, Walter Mignolo, Arturo Escobar, Catherine Walsh, Enrique Dussel, Edgardo Lander e Ramón Grosfoguel e também indígenas, camponeses, quilombolas, representantes queer com os quais eles dialogam (Ferreira, 2023).

Já Bárbara se formou em Química pela Universidade Federal da Bahia e possui mestrado e doutorado em Ensino de Química pelo programa de pós-graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências da UFBA/UEFS. É influenciadora digital e fundadora e consultora pedagógica na escola Maria Felipa, tendo recebido da Câmara Municipal de Salvador o Prêmio Maria Felipa 2021, que homenageia mulheres negras que se destacam em áreas como política, saúde, educação, cultura, empreendedorismo. Também é autora de diversos artigos e de dez livros, dentre os quais: *Como ser um educador antirracista*, que em 2024 recebeu o Prêmio Jabuti e é referência fundamental para as reflexões propostas neste artigo.

A colonialidade e a decolonialidade

A escolha das palavras que nomeiam a rede de intelectuais (M/C/D) não é fortuita. Eles entendem que nós, sujeitos modernos, nos organizamos, produzimos, pensamos e nos portamos tendo um mesmo referencial desde a chegada dos europeus e a ocupação do continente americano; quer dizer: a modernidade (m) se fundou a partir da lógica da colonialidade (c).

Entretanto, para o (M/C/D) sempre houve oposição a essa lógica dominante e monolítica, quer dizer, sempre houve manifestações de decolonialidade (d). Na educação formal, por exemplo, toda experiência de valorização de tradições, costumes e crenças que foram ignorados ou desvalorizados pelo colonialismo, toda crítica ao exclusivista modelo europeus de produção de conhecimento e toda desconstrução de hierarquias de saberes devem ser consideradas, em alguma medida, expressão decolonial (Ferreira, 2023).

Em *Como ser um educador antirracista*, Bárbara trata de três desdobramentos do conceito de colonialidade: a colonialidade do poder, do saber e do ser. Ela explica que “colonialidade do poder” remete a hierarquizações políticas e sociais que têm base no conceito de raça; “colonialidade do saber” denuncia o pressuposto de que a Europa fundou



Revista Eletrônica de Divulgação Científica do Centro Universitário Don Domênico – UNIDON
15ª Edição – agosto de 2026 – ISSN 2177-4641

todas as formas de produção de conhecimento verdadeiro, e de que as demais culturas produziram sempre saberes místicos, pseudocientíficos; e “colonialidade do ser” responde à negação da identidade de grupos subalternizados, tais como negros, que aprendem que devem se “embranquecer” física e simbolicamente para serem aceitos (2023, p.26 e 27).

Importante aqui destacar que tal tríade conceitual foi elaborada pelo (M/C/D). As duas primeiras dessas noções foram definidas inicialmente por Quijano em artigos de 1992. Já a terceira noção foi definida por Maldonado Torres em 2007.

A colonialidade do poder, do saber e do ser, entretanto, têm sido debatidas por um sem-número de pensadores. Daí a possibilidade de que, diante dessa ampla difusão, Bárbara não se tenha preocupado em fazer referência a nenhum dos dois autores mencionados ou mesmo ao grupo que integram, sequer na bibliografia, nas páginas finais de seu livro. Porém, talvez existam outras razões mais profundas para tanto.

A ausência de menção aos expoentes do (M/C/D) também pode ser explicada pelo fato de que Bárbara, na referida obra, escapa do modelo de monografia científica, que demanda um rigor performático limitador, e se dedica a traçar reflexões ensaísticas, bem mais próximas de uma oralidade exploratória e dialógica. Esse jeito não colonial de se dedicar a profundas reflexões sobre um tema importante, logo, a desobriga da filiação a homens que, no final das contas, ainda que latino-americanos, são brancos e universitários; a homens que, quando esboçaram essas noções, dialogaram com grupos subalternizados e não necessariamente citaram expoentes deles nominalmente. Nesse sentido, desde as primeiras páginas de *Como ser um educador antirracista*, a autora demonstra ser radicalmente decolonial.

Fundamental dizer que Bárbara se alinha à ideia de decolonialidade trabalhada pelo próprio (M/C/D). Mignolo (2019), outro de seus representantes, argumenta que tal noção se expressa por meio “gestos” investigativos e problematizações que escapam à lógica disciplinar e formal da modernidade, desestabilizando a matriz colonial.

Além disso, é importante frisar que o livro de Bárbara é um ensaio escrito em primeira pessoa. Já nas primeiras páginas ela se declara mulher negra, baiana, intelectual e compartilha que sua caminhada na educação formal foi marcada por muitos desafios e aprendizado. Assim contextualiza suas perspectivas e, conseqüentemente, os argumentos que apresentará a partir de então (Idem, p.17).



Revista Eletrônica de Divulgação Científica do Centro Universitário Don Domênico – UNIDON
15ª Edição – agosto de 2026 – ISSN 2177-4641

Ora, a opção de Bárbara por trazer informações e construir análises a partir de sua trajetória pessoal mais uma vez aproxima seu livro do conceito de decolonialidade do (M/C/D). Escobar, também expoente da rede, afirma que os saberes produzidos a partir do modelo científico moderno, europeu, não esgotam as possibilidades de compreensão do mundo; que o valor dos conhecimentos elaborados deve ser reconhecido não por uma suposta neutralidade e sim em sua contextualidade, pois cada forma de vida produz seus próprios critérios de verdade, validade e utilidade (Escobar, 2014, p.23).

Por fim, *Como ser um educador antirracista*, de Bárbara, pode ser lido em contraste com as proposições do (M/C/D) pois ela, professora universitária interessada pelos principais dilemas da realidade escolar brasileira contemporânea, está ciente de que a questão racial é central. Retomando os conceitos de colonialidade do poder e do saber explicados por ela e fundados pelo referido grupo, observa-se o entendimento de que todo modo de elaborar conhecimento é perpassado, ainda que de forma obtusa, pela noção de raça. Diz Quijano: “a ideia de raça [é] uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica” (2005, p.107).

É possível, então, que decolonizar - superar as violências características da modernidade e as limitações políticas, epistemológicas e existenciais tipicamente modernas - deva ser um projeto, para ela como para o (M/C/D), que parta do conceito de raça e não de uma busca irrefletida por apagá-lo.

Raça como conceito e racismo como fenômeno sociocultural

Mas como Bárbara compreende “raça”? Antes de mais, é preciso ter em mente que tal noção não possui validade biológica. Foi construída por intelectuais europeus, sem base fática ou documental consistente, para justificar a exploração de povos não europeus conquistados pela força. E fato é que a própria Europa reconheceu esse erro científico, ou abuso cientificista, e há mais de um século há consenso, entre pesquisadores de todo o mundo, de que não existem diferenças propriamente raciais entre pessoas de tons de pele distintos, ou com outras variações fenotípicas; de que não se pode relacionar com fenótipos supostos



Revista Eletrônica de Divulgação Científica do Centro Universitário Don Domênico – UNIDON
15ª Edição – agosto de 2026 – ISSN 2177-4641

padrões de comportamento ou moral (Idem, p.37). Assim, como afirma Bárbara, “a ciência, teoricamente, nos devolve a humanidade que foi defenestrada ao longo de toda a modernidade” (Idem, p.44). Porém, deve-se compreender que categorias raciais seguem sendo efusivamente compartilhadas em âmbito social e cultural, continuamente atreladas a práticas e valores.

Deve-se, ademais, atentar para o fato de que, sendo sócio-histórica, o conceito de raça varia de contexto para contexto. Em nosso país, por exemplo, as diferenciações que ele implica têm base fenotípica, ou seja, “não é pela genética e sim pela estética” que se operam as lógicas de desigualdade racial brasileiras (Idem, p.39). Conforme Bárbara, quando se fala em racismo no Brasil, não se leva em conta a árvore genealógica, a ancestralidade. É a aparência que define quem sofre ou não o preconceito.

É, pois, a partir dessa base conceitual que Bárbara passa a se dedicar com cuidado a desconstruir ideias bastante comuns em diálogos sobre raça no Brasil. A primeira delas, o mito da democracia racial, adviria do fato de que a miscigenação, tão marcante na história nacional, seria sintoma de que entre nós a discriminação racial não operaria com regularidade ou predominância. Ademais, a diversidade de tons de pele do brasileiro, resultado da miscigenação, impediria definições claras de quem é branco e quem é negro, e portanto impediria a segregação específica de elementos do segundo grupo (Idem, p.42).

Num movimento reflexivo semelhante Walsh (2013), que também integra o (M/C/D), destaca que narrativas latino-americanas de exaltação da mestiçagem funcionariam como mecanismo de negação das violências raciais inerentes ao projeto da modernidade. Ao pôr ênfase nas “misturas” entre grupos étnico-raciais que se deram desde a invasão dos continentes americano e africano, tais narrativas ocultariam hierarquias coloniais subjacentes.

Além disso, esse tipo de interpretação da história da América Latina tenderia a apresentar africanos e indígenas como grupos genéricos, demasiadamente fluidos se comparados a uma identidade europeia moderna, positiva, bem estruturada e enfim universal. O mascaramento da potência de diversidade cultural dos povos submetidos desde a colonização alimentaria, então, um discurso multicultural funcional que faz parecer que as desigualdades mais significativas são sociais, e não estruturais e raciais.



Revista Eletrônica de Divulgação Científica do Centro Universitário Don Domênico – UNIDON
15ª Edição – agosto de 2026 – ISSN 2177-4641

Dussel, outro autor ligado ao (M/C/D), não menciona propriamente o “mito da democracia racial” ou analisa implicações do conceito de “mestiçagem”, mas se refere a uma noção semelhante, que ele denomina “mito da modernidade”. Esse corresponderia ao discurso segundo o qual a civilização moderna se caracterizaria por progresso e emancipação universais, ocultando o fato de que, longe de ser um projeto inocente, se enraizou numa lógica de dominação e morte de africanos e indígenas, entre outros. Por outro lado, de forma ambígua, tal discurso naturalizaria na modernidade inegáveis violências contra esses corpos, como se pontuais mas necessárias. Assim, "o herói civilizador reveste as próprias vítimas da condição de serem holocaustos de um sacrifício salvador" (2005, p.65), escreve Dussel.

De sua parte, Bárbara defende que a identificação de brasileiros com a dita “raça negra” se dá de forma muito clara, explícita, em experiências de vida cotidiana bastante violentas. Quanto a isso ela é, então, um tanto irônica, argumentando ao revés, e elencando itens/situações que (não) marcam a existência privilegiada de homens e mulheres identificados como brancos:

Se a sua estética não leva você a receber um baculejo semanal da polícia, se ela não faz você ser seguido no shopping, se ela não faz você perder um emprego por ‘ausência de boa aparência’, se ela não eleva à décima potência o seu risco de ser encarcerado ou morto, se ela não faz as pessoas durante a sua vida o reconhecerem como alguém menos bonito e inteligente: você não é uma pessoa lida como negra (Idem, p.41).

Por outro lado, Bárbara enfatiza que brasileiros identificados como negros são submetidos, desde a infância, a situações aparentemente irrelevantes, mas de claro e violento menosprezo, como as seguintes:

Nunca são escolhidas como rainhas ou reis do milho, nunca são eleitas como as mais bonitas da classe, nunca são vistas como as mais inteligentes, sempre têm suas histórias ridicularizadas, raramente recebem colo ao chorar na infância, têm seus cabelos associados ao “bombril” nas atividades escolares (Idem, p.70).

Conforme Bárbara, “a dissimulação [ou minimização do impacto] do racismo dificulta a percepção desse gigantesco mal social” (Idem, p.42). Por isso, a autora dedica várias das



Revista Eletrônica de Divulgação Científica do Centro Universitário Don Domênico – UNIDON
15ª Edição – agosto de 2026 – ISSN 2177-4641

páginas de seu livro a descrever situações concretas de violências físicas e simbólicas estabelecidas a partir do recorte racial.

Bárbara trata, em *Como ser um educador antirracista*, dos desafios que teve que enfrentar com a decisão de criar a escola Maria Felipa, decorrente da urgência que sentiu em garantir que a filha adotiva tivesse suas experiências de educação formal livre de opressões estruturais. Maria Felipa é a primeira escola regular no Brasil a ser registrada em uma secretaria de educação como uma instituição afro-brasileira (Idem, p.28). E ainda assim Bárbara revela que, nos primeiros anos da instituição, observou uma série de condutas racistas, as quais, descritas por ela, causam profundo desconforto no leitor.

A autora relata que grande parte dos profissionais apresentava fragilidades em sua formação e letramento racial. Muitos não reconheciam sua própria ascendência africana e reproduziam atitudes contrárias aos princípios e objetivos da instituição. Havia uma professora negra que constantemente fazia comentários racistas sobre os cabelos das crianças e diversos trabalhadores da escola demonstravam preferência pelos estudantes brancos, oferecendo-lhes mais atenção e carinho (Idem, p.76 e 77).

Bárbara assim evidencia que as práticas administrativas e pedagógicas, na educação formal, quando não concebidas de forma crítica, podem reiterar muitos problemas da educação informal das crianças negras. Segundo ela, “a escola é um complexo social gestado no interior de uma sociedade, que carrega marcas estruturais” (Idem, p.147). Ou seja, podemos entender que a escola reforça cotidianamente conceitos incertos, falas e ações de outras de nossas experiências sociais e os naturalizam.

Essas práticas descritas no livro ocorrem em várias instituições, no ensino básico e superior; são experiências reais vividas por pessoas negras desde a infância e ao longo da vida adulta. Elas impactam a formação de suas subjetividades, fazendo com que muitos deixem de acreditar no próprio potencial, com que possuam uma autovisão e autoestima distorcidas.

Negritude e ausência de representatividade

Uma segunda ideia bastante comum em diálogos sobre raça no Brasil que Bárbara desconstrói é a ideia de que “pessoas negras são as maiores racistas”. Ela demonstra que o



Revista Eletrônica de Divulgação Científica do Centro Universitário Don Domênico – UNIDON
15ª Edição – agosto de 2026 – ISSN 2177-4641

racismo dos negros é “uma construção subjetiva refletida em um espelho quebrado”, que “aprendemos a nos odiar a partir do ódio dos outros”. Em razão de vivermos em uma estrutura racista, todos, indistintamente, tendem a considerar algumas atitudes racistas como normais, todos reproduzimos o que aprendemos como sendo natural e aceitável. Assim, muitas vezes sem perceber, os próprios negros agem de forma contrária à valorização de suas características fenotípicas e étnico-raciais (Idem, p.58 e 59).

Quando uma pessoa negra é vista dirigindo um carro de luxo, por exemplo, muitos, inclusive negros, se questionam sobre o que ela faz da vida, onde trabalha e como conseguiu aquilo. Parte-se da ideia de que não é natural que uma pessoa negra tenha uma boa casa, um bom salário, uma boa formação e uma vida estável. Esses pensamentos surgem automaticamente, pois estão enraizados em estereótipos que habitam o imaginário coletivo, mesmo quando não se deseja reproduzi-los (Idem, p.58).

Outro exemplo: um cabelo não pode ser considerado “feio” ou “bonito” por si só; construímos coletivamente e historicamente qual é o padrão de beleza. Porém, como nossa sociedade é racista, cabelos crespos tendem a ser considerados feios, sujos, descuidados e informais. Por isso, as meninas negras os alisam. Por isso, nas escolas é comum que educadoras se recusem a pentear cabelos crespos e digam que “o pente nem entra”. Também é comum que estudantes façam ofensas, tantas vezes disfarçadas de brincadeiras, sobre os cabeços dos alunos e alunas negros (Idem, p.28, 76 e 147).

Essa incorporação dos discursos racistas pelos próprios negros é contemplada pelo já aludido conceito de colonialidade do ser, de Maldonado Torres (2002). Para esse autor, a modernidade impôs uma “diferença sub-ontológica” aos povos dominados desde o processo de colonização, relegando-os violentamente à condição de “não-ser”, em certa medida internalizada por negros e indígenas. Submetidos e submetendo-se às lógicas mais brutais da colonialidade, não é difícil compreender por que eles tenderiam a adotar, contra si mesmos e contra os seus, as mesmas categorias depreciativas de seus algozes.

Mas para Bárbara a naturalização das violências simbólicas contra negros, inclusive por negros, remete não apenas a uma reprodução inconsciente de estigmas raciais; se explica também pela falta de representatividade positiva.



Revista Eletrônica de Divulgação Científica do Centro Universitário Don Domênico – UNIDON
15ª Edição – agosto de 2026 – ISSN 2177-4641

A autora conta que em sua vida escolar, na infância e adolescência, nunca havia conhecido uma pessoa negra em postos de chefia ou referência intelectual, o que tornava difícil se ver em certos espaços e limitava sua percepção sobre possibilidades profissionais. Também diz que durante toda a graduação, mestrado e doutorado cursados em Salvador, cidade conhecida como “Roma Negra”, não teve sequer uma professora negra, o que evidencia o apagamento da presença da mulher negra nos espaços acadêmicos, no Brasil. A falta de referências era constante - “Onde a gente não se vê, a gente não se pensa”, diz (Idem, p.20).

Bárbara também aborda o fato de que, em 2014, ano de conclusão de seu doutorado, notou que só havia citado autores brancos em sua pesquisa, quer dizer, que sua produção acadêmica estava imersa em uma epistemologia basicamente branca. Isso a levou a uma conclusão desconcertante: “Percebi que me tornava doutora, mas não me via como uma intelectual” (Idem, p.29).

Bárbara afirma que, nas escolas como nas universidades, referências a pensadores e personagens deveriam inspirar identificação não apenas na metade dos estudantes, os alunos brancos (Idem, p.09). E, no entanto, ela nos faz questionar: Na sua experiência pessoal, quantas vezes o personagem protagonista de uma obra indicada na escola era negro? Quantas vezes você já leu um livro de um autor negro na faculdade? Tudo isso também se conecta com a ausência de professores, diretores e coordenadores negros nos espaços de gestão das instituições de educação formal. Quantos daqueles que fizeram parte de sua trajetória como estudante não eram brancos? Devido a essa ausência de representatividade, crianças e jovens negros não se veem em lugares de autoridade. “Como a gente não se vê potente, a gente não se pensa potente”, escreve Bárbara (Idem, p.57).

Branquitude, privilégio branco e antirracismo

Sobre a representatividade do branco, Bárbara diz:



Revista Eletrônica de Divulgação Científica do Centro Universitário Don Domênico – UNIDON
15ª Edição – agosto de 2026 – ISSN 2177-4641

Basta a pessoa ligar a TV e olhar para a estética ali mais presente, ou ir a uma audiência judicial e olhar para o juiz, ou ir a uma plenária na Câmara e notar o fenótipo dos parlamentares, ou procurar no Instagram os/as influenciadores/as digitais com os maiores números de seguidores, ou ainda observar as pessoas mais bem tratadas numa blitz policial (Idem, p.46).

E fato é que a autora faz em seu livro recorrente referência ao conceito de “branquitude”, o qual ilumina a percepção de que, se há prejuízos impostos às pessoas identificadas como negras, há vantagens materiais e subjetivas postas às pessoas identificadas como brancas. Segundo ela, falar em “branquitude” é tirar o branco de um lugar de “ponto neutro”, de “neutralidade” e fazer com que ele se reconheça em condição de privilégio. Contudo, é fundamental ter em mente não se pretende assim culpabilizar individualmente um ou outro homem ou mulher. O conceito de branquitude não se refere a determinadas pessoas em suas singularidades. Trata-se de uma categoria social (Idem, p.40).

Por isso, mais do que descrever contextos de opressão, mais do que mostrar os desafios enfrentados pelos negros em um sistema racista, Bárbara busca engajar pessoas brancas na luta contra o racismo estrutural. A seu ver, as pessoas brancas têm um papel importante na luta antirracista. Obviamente que não é um papel tutelador, infantilizador de pessoas negras, mas sim um papel que se relaciona com o seu próprio campo de atuação, distendido, se comparado aos possíveis campos de atuação dos negros (Idem, p.61).

Bárbara também argumenta que, para pessoas negras, carregar a luta antirracista como eixo da vida é algo profundamente adoecedor, pois significa viver em constante tensão, reagindo a sinais de humilhação e violência e, ao mesmo tempo, sendo pressionadas a educar brancos sobre “raça”, discriminação, preconceito. Ela sustenta que é papel da branquitude assumir a luta contra o racismo já que ela mesma criou esse sistema do qual se beneficia. A seu ver, cabe sobretudo às pessoas brancas críticas, portanto, construir seus caminhos de atuação antirracista, sem exigir das pessoas negras o trabalho adicional de guiá-las (Idem, p.49).



Revista Eletrônica de Divulgação Científica do Centro Universitário Don Domênico – UNIDON
15ª Edição – agosto de 2026 – ISSN 2177-4641**Diversidade étnico-racial**

Bárbara argumenta ser urgente promover letramento racial na formação inicial e continuada de educadores e demais profissionais que fazem parte da instituição escolar. Para ela, independente de ser professor, orientador pedagógico, diretor, cozinheira ou bedel, todos precisam ser instruídos para saber lidar com os conflitos raciais intrínsecos ao cotidiano de ensino e aprendizagem das crianças, nas escolas brasileiras. Afinal, todas essas pessoas contribuem para o desenvolvimento intelectual, cultural e humanístico delas. Não adianta ter um bom planejamento pedagógico, aulas bem estruturadas, se as atitudes dos adultos em geral não condizem com o que está sendo proposto em aula (Idem, p.77).

Conforme Bárbara, o racismo na escola se reitera e aprofunda por falta de uma postura claramente antirracista de todos os funcionários; quer dizer, pelo fato de que grande parte deles costumam ser negligentes. O que eles fazem ao se deparar com alunos comentando de forma maldosa a aparência de um colega negro? Ou excluindo estudantes negros de determinadas atividades coletivas? A autora reforça a existência das leis 7716/1986 e 14532/2023, que determinaram que racismo e injúria racial sejam considerados como crime, fora ou dentro de instituições de educação formal.

Ainda assim, Bárbara sugere que as instituições de ensino, ao tratar das punições, reflitam sobre como podem agir a partir da compreensão de aspectos estruturais do racismo. Educadores não podem aceitar que esses crimes sejam simplesmente repreendidos e punidos, de forma que por fim se tenha a sensação de que correspondem a ações pontuais. A dimensão estrutural da violência racial não deve ser esvaziada por um punitivismo simplista (Idem, p.71 e 72).

Por isso Bárbara entende que práticas pedagógicas antirracistas devem ir além desse tipo de problematização e da contenção e orientação dos estudantes negros e brancos a respeito das dores e dos horrores das relações étnico-raciais desde a colonização do Brasil. Ela defende a importância, para vivências efetivamente antirracistas em escolas, da regular e sistemática referência a conteúdos afrocentrados e pessoas não-brancas inspiradoras.

Pautada inclusive nas leis 10639/2003 e 11645/2008, toda escola deve ser considerada um espaço privilegiado para que crianças, brancas e negras, tenham contato com a cultura



Revista Eletrônica de Divulgação Científica do Centro Universitário Don Domênico – UNIDON
15ª Edição – agosto de 2026 – ISSN 2177-4641

afro-brasileira e indígena: costumes, valores, religiosidades, cosmovisões e também modos de ensinar e aprender, invenções, ideias, grandes feitos (Idem, p.128).

De forma semelhante, Walsh (2009) opõe à ideia do já aludido “discurso multicultural funcional” projetos educacionais marcados pelo que denomina “interculturalidade crítica”. Para essa representante do (M/C/D), o primeiro celebra uma diversidade harmonizada que dilui e exotiza as culturas subalternizadas, enquanto a educação intercultural é uma proposta política que reconhece a assimetria racial produzida pela modernidade colonial. A interculturalidade crítica não busca misturar referências brancas, negras e indígenas como solução conciliatória, mas afirmar a diversidade, legitimidade e potência de saberes e práticas historicamente negados.

A escola Maria Felipa pode ser então considerada um exemplo de interculturalidade crítica, pois Bárbara conta que houve a preocupação de se construir um calendário com datas comemorativas que valorizassem diferentes marcos civilizatórios (não apenas o europeu, como é normalizado nas escolas brasileiras). Ela explica que a ideia é gerar nas crianças a sensação de que negros e negras fizeram parte da história da humanidade de forma ativa, é mostrar que não apenas brancos e seus descendentes têm o direito de serem lembrados (Idem, 98). E fato é que mesmo o nome da instituição fundada por Bárbara vem dessa ancestralidade negra resgatada: Maria Felipa foi uma mulher que no processo de independência do Brasil mobilizou negras, indígenas e pescadoras a promover emboscadas e ataques diretos aos portugueses, em Salvador.

Ainda sobre os conteúdos a serem explorados em práticas antirracistas, Bárbara pontua a importância de se construir projetos que pautem a diversidade e a complexidade e não estereótipos. Um exemplo: não são apenas professores de Linguagens ou Ciências Humanas que devem ser encarregados de explorar conteúdos antirracistas; sistemas de contagem utilizados por povos africanos desde os tempos mais remotos podem ser trabalhados nas aulas de Matemática.

Bárbara reforça, por fim, que o educador antirracista deve não buscar um protocolo de ação definido; afirma que ele não encontrará em seu livro uma checklist de sugestões para implementar em suas aulas ou escola. Ele precisa, acima de tudo, ser uma pessoa consciente de si e do papel que ocupa dentro dos sistemas de opressão que estruturam a nossa sociedade



Revista Eletrônica de Divulgação Científica do Centro Universitário Don Domênico – UNIDON
15ª Edição – agosto de 2026 – ISSN 2177-4641

(Idem, p.145 a 150). Assim, a obra *Como ser um educador antirracista* não apresenta respostas. Nos torna mais sensíveis e reflexivos, mais questionadores em relação ao que vivemos e viveremos como profissionais da educação em um mundo complexo, dinâmico e em constante transformação, mas no qual o racismo tem se mantido vigoroso.

Conclusão

Conforme aludido na introdução deste artigo, a proposta era analisar a importância do conceito de “raça” para a compreensão dos dilemas da educação formal contemporânea e também como potente eixo de reflexão nos processos de elaboração de alternativas à tradição educacional eurocentrada em crise. A conclusão a que se chegou é que tanto as reflexões propostas pelo (M/C/D) quanto pela brasileira Bárbara Carine nos levam a refletir sobre os desafios diários enfrentados por homens e mulheres negros e negras, tanto na vida cotidiana quanto no ambiente universitário e escolar. E que, contudo, são muitas e potentes as sugestões de possibilidades. A escola é um espaço social fundamental no processo de transformação da realidade, e o professor é o elo que conecta as memórias e os saberes do passado à construção do mundo que está por vir.

A rede (M/C/D) consolidou uma base teórico-conceitual, com as noções de colonialidade do poder, do saber e do ser, além da crítica ao “mito da modernidade” e a exaltação da “interculturalidade crítica”. Também deve ser considerada importante referência pela ideia de que é possível e necessário rompermos com a estrutura colonial mantida na modernidade, quer dizer, de que é possível de-colonizar.

Já Carine, em seu livro *Como ser um educador antirracista*, afirmou que a educação formal, básica ou superior, precisa ir além de lamentar o sistema racista ou mesmo de protocolos de punições. Uma educação antirracista deve se consolidar na formação qualificada dos profissionais envolvidos, para que desconstruam preceitos eurocêntricos que foram naturalizados com o tempo e com a modernidade, e para que empreendam práticas pedagógicas integradas no cotidiano dos alunos, valorizando suas identidades étnico-raciais.

Ao longo do desenvolvimento desta pesquisa observou-se, ainda, que não basta falar sobre antirracismo se nossas atitudes forem contrárias ao que se defende. O antirracismo de



Revista Eletrônica de Divulgação Científica do Centro Universitário Don Domênico – UNIDON
15ª Edição – agosto de 2026 – ISSN 2177-4641

todo professor precisa ter base teórica e analítica, mas sobretudo se manifestar claramente em suas ações e posicionamentos como profissional da educação.

Também se compreendeu que uma formação contínua efetivamente antirracista para educadores implica investir em estudos e debates acadêmicos sobre lógicas de construção e consolidação de conhecimentos e sobre um desenvolvimento humanístico das crianças que passe pela ênfase na diversidade cultural e na interculturalidade.

Referências

BARBOSA, V. L. E. Modernidade, descolonialidade e educação popular: perspectivas da pedagogia da esperança de Paulo Freire. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara**, v. 11, n. 1, 2016. p. 81–94.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 55–70.

FERREIRA, Márcia Regina. Estudo sobre os caminhos decoloniais: que conhecimentos estamos construindo na universidade? **Revista de Estudos em Organizações e Controladoria-REOC**, v. 3, n. 2, Irati, UNICENTRO, 2023.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 63, p. 117-150, 2002.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramón (org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Instituto Pensar, 2007. p. 127–167.

MIGNOLO, Walter D. Looking for the Meaning of “Decolonial Gesture”. In: COETZEE, Carli; SHEPHERD, Nick (ed.). **The Routledge Companion to Decolonizing Art, Architecture and Culture**. London: Routledge, 2019. p. 21–36.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2024.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. **Revista Internacional de Ciencias Sociales**, n. 121, 1992. p. 583–591.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad/racionalidad. In: BONILLA, Heraclio (org.). **Los conquistados: 1492 y la población indígena de las Américas**. Bogotá: Tercer Mundo Editores, 1992. p. 437–448.



Revista Eletrônica de Divulgação Científica do Centro Universitário Don Domênico – UNIDON
15ª Edição – agosto de 2026 – ISSN 2177-4641

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época**. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2009.

WALSH, Catherine (Org.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013. p. 45-71.

