

Currículo, cor e colonialidade: a BNCC sob o olhar da miscigenância

Maria Cilene Lucas Vieira* 

Fernanda Coelho Liberali 

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) – Brasil

*Autor de correspondência: cilene.educadora@gmail.com

RESUMO

Este artigo propõe discutir como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com sua universalidade normativa e eurocêntrica, intensifica a dor da miscigenância e como a Linguística Aplicada Crítica e os estudos decoloniais oferecem caminhos para a concretização da Justiça Curricular. A miscigenância emerge como uma categoria de análise que nomeia o sofrimento, a cisão e a dupla não-pertença do sujeito miscigenado, cuja identidade se torna um construto em permanente crise diante do ideal de branquitude. Sob um prisma fenomenológico, o trabalho mobiliza a metodologia da escrevivência (Evaristo, 2020) e a escrita-dor da miscigenância (Vieira, 2025) para transformar a alienação existencial (Fanon, 2008) em narrativa e resistência. Analisa-se o Colorismo (Devulsky, 2021) como um instrumento de governança racial que fragmenta a identidade e perpetua a colonialidade do ser (Walsh, 2012). O currículo, ao operar a partir de um universalismo branco (Apple, 2006), ignora essa dimensão corpórea e racializada da existência. Argumentamos que a Justiça Curricular demanda a descolonização desse currículo, expondo o mito da democracia racial e promovendo a reparação epistêmica contra o epistemicídio histórico, validando a complexidade do sujeito miscigenado como uma potência para a transformação social e educacional.

PALAVRAS-CHAVE:

Miscigenância
Colonialidade
Justiça Curricular
BNCC
Linguística Aplicada

SUBMETIDO: 22 de novembro de 2025 | **ACEITO:** 17 de dezembro de 2025 | **PUBLICADO:** 31 de dezembro de 2025

© fólio – revista de letras 2025. Licença/Licence: [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

1 Introdução

1.1 O mito da democracia racial e o nascimento da categoria crítica miscigenância

O Brasil, como projeto de nação, foi erigido sobre uma grande falácia: a do mito da democracia racial, teorizada por Gilberto Freyre (2003) e persistentemente desmistificada por autores como Souza (2009, 2017) e Munanga

(1999, 2005). O país se orgulha de sua miscigenação, vendendo a imagem de um encontro harmonioso de etnias, porém essa mistura se deu sob o signo da violência, do estupro e da negação. A miscigenação no Brasil não foi um encontro de culturas, mas sim o resultado de uma imposição violenta que visava o apagamento das identidades negras e indígenas em prol de um projeto de nação eurocêntrica. É nesse palco de contradições que emerge o conceito de miscigenância, uma categoria teórica forjada a partir da escrivência de Maria Cilene Lucas Vieira (2025) – uma mulher miscigenada, descendente de negros, indígenas e brancos da região do Vale do Mucuri, em sua pesquisa de Mestrado Profissional em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. A miscigenância – grafada com “s” – nomeia o sofrimento, a ânsia e a dor específica da pessoa miscigenada que não encontra reconhecimento pleno em nenhuma identidade étnica.

É o não-lugar, a cisão e a fragmentação que afetam o ser e a capacidade de se localizar no mundo, especialmente no espaço escolar. A negação da complexidade do sujeito miscigenado tem consequências profundas na sua constituição psíquica e política. O corpo miscigenado, marcado por ancestralidades fragmentadas, torna-se o campo de batalha onde o projeto de branqueamento se choca com a potência da negritude e da ancestralidade indígena. A dor da miscigenância, fruto da mistura racial brasileira, deve ser analisada sob a ótica da “colonialidade do poder” (Quijano, 2005), que sobrevive ao colonialismo formal. No Brasil, essa estrutura se manifesta no mito da democracia racial, que, ao pregar a convivência pacífica, silencia o conflito e mantém intacto o poder eurocêntrico.

Gilberto Freyre (2003) romantizou a miscigenação, desviando o foco da violência e exploração sexual que a geraram, transformando a opressão em um falso motivo de orgulho nacional. Essa narrativa blinda a “elite do atraso” (Souza, 2017) e empurra o sujeito miscigenado para o “não-ser” (Fanon, 2008), forçando-o a uma cisão identitária por não caber nas categorias binárias (branco/negro). O corpo miscigenado é a vítima e o produto do projeto eugênico colonial: é aceito condicionalmente, desde que renegue as partes de sua ancestralidade vistas como “atraso”. Essa fragmentação é intensificada pelo Colorismo (Devulsky, 2021), uma hierarquia racial interna. Sujeitos miscigenados de pele mais clara podem

usufruir de privilégios que estimulam o projeto de branqueamento, gerando culpa e mais cisão, pois estão presos entre a rejeição social ao seu "não-lugar" (nunca serão brancos) e a culpa pela "traição" de suas origens não-brancas. A miscigenância nomeia esse aprisionamento de dupla coerção.

A Educação Linguística e a BNCC (Base Nacional Curricular Comum) reproduzem essa colonialidade. Ao impor a norma culta e as epistemologias eurocêntricas como únicas válidas, o currículo oficial pratica o epistemicídio (Carneiro, 2005), anulando os saberes e as formas de pensar das ancestralidades. Silencia a voz do sujeito, negando-lhe o direito de ter sua história validada. Nomear a miscigenância é um ato teórico-político. Transforma a vivência individual em categoria de análise para a Justiça Curricular, entendida como projeto ético-político de reparação das desigualdades estruturais, sustentada nas dimensões do conhecimento, do cuidado e da convivência (Ponce; Araújo, 2019), e, posteriormente, ressignificada pelo multiletramento engajado (Mendes; Liberali, 2022). Vieira (2025), por meio de sua escrevivência, convoca o currículo a confrontar a negação da identidade complexa. O objetivo é desnaturalizar a dor da não-pertença e reverter a lógica do currículo oficial, buscando um currículo decolonial que reconheça a ancestralidade fragmentada como potência, transformando a cisão em um novo modo de ser e conhecer.

1.2 A dor moral como afeto político e a metodologia da escrita

A dor que inspira a miscigenância não é meramente individual, mas um afeto político. Para Sawaia (2008), a dor moral não é apenas um sentimento individual, mas sim um afeto de natureza política. Essa dor expressa na miscigenância deriva da opressão sistêmica, da exclusão e da invisibilidade que são produtos diretos da estrutura colonial. É a partir dessa experiência concreta de exclusão, do corpo lido pelo signo da injúria, que se faz a nomeação e a teoria apresentada por Vieira (2025):

Nesse movimento, ao criar o conceito de miscigenância, também convoco minha porção literária e criativa como forma de traduzir experiências que muitas vezes escapam à linguagem acadêmica. Assim, minha produção [...] emerge como extensão desse gesto teórico-político: é por meio dela que busco transformar sentimentos e memórias em narrativas que não apenas elaboram minha história pessoal, mas também oferecem às crianças e professores outras imagens possíveis de si. A escrita literária, portanto, não está à

margem da reflexão conceitual aqui proposta – ela é parte constitutiva desse processo, porque nomear a dor é também criar mundos de resistência. (Vieira, 2025, p.42-43.)

O ato de nomear a miscigenância é um gesto teórico-político que transforma a vivência em denúncia. Em diálogo com a escrevivência de Evaristo (2020), a palavra é resistência, transpondo a experiência para a escrita como cura. O reconhecimento da dor como afeto político, conforme Sawaia (2008), legitima a experiência pessoal como matriz teórica. A miscigenância é categoria forjada na intersecção da história social (projeto de nação mestiça) e da experiência psicológica (cisão identitária). É um analisador potente das estruturas de opressão racial, provando que a colonialidade do ser se inscreve na carne, exigindo resposta sociológica e elaboração subjetiva.

Essa elaboração configura um gesto fanoniano de re-existência. Fanon (2008) descreve o colonizado empurrado ao não-ser. A nomeação da miscigenância é o movimento inverso: recusa da cisão imposta. A escrita funciona como descolonização interna, afirmando uma identidade complexa. No texto, o sujeito miscigenado, apagado pelo currículo oficial, pode ser inteiro.

A escrevivência (Evaristo, 2020) é o pilar metodológico, uma prática decolonial que resgata memória e saber epistemicidade. É o antídoto contra o apagamento, transformando a dor em narrativa. Ao registrar a complexidade da miscigenância, Vieira (2025) resgata a experiência silenciada pelo mito da democracia racial, pavimentando o caminho à reparação simbólica. O Colorismo (Devulsky, 2021) é o instrumento que perpetua essa colonialidade.

Ao integrar a escrita-dor, este artigo adere ao projeto político decolonial de Walsh (2012), que exige transformação radical das estruturas. A miscigenância opera como ferramenta de ação resistente, expondo a falha do currículo em reconhecer a humanidade plena desse sujeito. A dor nomeada é exigência de Interculturalidade Crítica, buscando outros mundos. Consequentemente, insere-se na práxis libertadora de Freire (1987). Ao nomear e teorizar a miscigenância, Vieira (2025) oferece vocabulário para a própria leitura do mundo, utilizando a linguagem como vetor para o reconhecimento da complexidade identitária, garantindo que o sujeito miscigenado possa dizer a sua palavra e recriar o mundo na sala de aula (Freire, 1987).

Este artigo se propõe a discutir como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com sua universalidade normativa, intensifica a dor da miscigenância e como a Linguística Aplicada Crítica e os estudos decoloniais oferecem caminhos para a concretização da Justiça Curricular.

2 Miscigenância: proposta categórica e diálogos teóricos

2.1 O corpo miscigenado, o não-ser em Fanon e a cisão identitária

A miscigenância encontra seu fundamento na análise de Frantz Fanon (2008) sobre o negro colonizado e a alienação do ser. O sujeito miscigenado, ao ser forçado a viver sob o ideal de branquitude, experimenta a cisão, a fragmentação de se ver e ser visto pelo olhar do opressor. O corpo miscigenado é o lugar da injúria e do escárnio, o espaço onde se desenham os traços da colonialidade.

A dor desse não-reconhecimento e a negação imposta pela colonialidade do ser tornam o corpo miscigenado uma fronteira limitadora. Fanon (2008) descreve essa experiência de forma visceral, onde o corpo se torna o espaço onde se desenham os traços da colonialidade:

O indivíduo que se sente negro na presença do branco é uma alma penada. O seu único recurso é assumir o ser do colonizador, ou ser condenado à esquizofrenia. Ele se vê obrigado a lutar contra a sua própria imagem, a se despersonalizar, a se desumanizar. Ele é um não-ser no mundo do ser. O corpo do negro não é um dado apenas biológico, mas histórico e cultural. É o lugar da injúria e do escárnio, o espaço onde se desenham os traços da colonialidade. O corpo é um signo, um símbolo que opera como limite, como fronteira para a aceitação e para o acesso à plenitude humana. (Fanon, 2008, p. 34, p.55.)

A miscigenância é precisamente a manifestação dessa luta interna, a angústia de ser o corpo lido pela injúria, o que impossibilita o florescimento de uma identidade íntegra, exigindo uma constante renegociação de si no mundo. Essa cisão fanoniana ganha contornos específicos na experiência miscigenada brasileira, resultado do projeto histórico de branqueamento que prometeu ascensão social em troca da negação da ancestralidade. O sujeito miscigenado é o produto mais complexo da patologia colonial, pois a violência é internalizada como exigência de autoanulação. O corpo torna-se um campo de batalha onde as diferentes ancestralidades se digladiam pela hegemonia da branquitude.

A psicanálise de Fanon lança luz sobre a necessidade de desalienação que o sujeito miscigenado deve empreender para superar a miscigenância. O negro, e por extensão o miscigenado, é objetificado pelo olhar branco, transformando-se em um fardo de existência. Fanon (2008) descreve o peso da consciência racializada, argumentando que a negação da humanidade impede o sujeito de ser um “ser-para-si” completo. Em vez disso, o indivíduo é transformado em um “ser-para-o-outro”, cuja definição depende inteiramente do olhar e da vontade do homem branco.

O filósofo conclui que o peso desse olhar é tão esmagador que o indivíduo se sente “capturado por sua epiderme”, condenado a ser um “ser-em-situação” que vive em perpétua referência ao Outro branco. Essa negação existencial é vivida de forma traumática, na violência da interpelação racial que transforma o sujeito em objeto, como narra Fanon:

“Preto sujo!” Ou simplesmente: “Olhe, um preto!”
Cheguei ao mundo pretendendo descobrir um sentido nas coisas, minha alma cheia do desejo de estar na origem do mundo, e eis que me descubro objeto em meio a outros objetos.
Enclausurado nesta objetividade esmagadora, implorei ao outro. Seu olhar libertador, percorrendo meu corpo subitamente livre de asperezas, me devolveu uma leveza que eu pensava perdida e, extraíndo-me do mundo, me entregou ao mundo. Mas, no novo mundo, logo me choquei com a outra vertente, e o outro, através de gestos, atitudes, olhares, fixou-me como se fixa uma solução com um estabilizador. Fiquei furioso, exigi explicações... Não adiantou nada. Explodí. Aqui estão os farelos reunidos por um outro eu. (Fanon, 2008, p.103.)

A miscigenância, portanto, constitui uma tentativa permanente de escapar dessa condenação, conduzindo o sujeito à busca obsessiva por traços de branquitude, seja na fala, na estética ou nas escolhas epistemológicas, visando a uma aceitação que nunca é plena, pois a “falta” é inerente à própria estrutura colonial brasileira.

Essa busca incessante por um lugar no “mundo do ser” impõe a dupla negação ao sujeito miscigenado. Ele não é aceito integralmente pela branquitude, por carregar o signo da cor, e é frequentemente questionado pela negritude, devido à experiência da passabilidade ou por ter sido cooptado pelo projeto de branqueamento. Essa dupla não-pertença intensifica o sofrimento da miscigenância, transformando a identidade em um construto em permanente crise.

Fanon (2008) argumenta que o colonizado está sempre em movimento entre dois mundos – um mundo interno e um externo, o do opressor e o que ele tenta preservar – o que o impede de ser um sujeito unificado. Sua psique, segundo o autor, torna-se um campo de batalha no qual a cultura imposta se choca contra a cultura negada, definindo a essência da neurose colonial: a impossibilidade de ser uno consigo mesmo. Fanon conclui que a saída para essa cisão exige um ato de violência, não apenas física, mas epistêmica e existencial, capaz de criar um novo homem. A nomeação da miscigenância pela escrita é um ato de insurgência epistêmica essencial para romper com a tensão identitária imposta pela colonialidade, afirmando uma identidade nova que recusa os polos binários. A relevância do corpo na teoria de Frantz Fanon é crucial para entender essa categoria. O corpo miscigenado não é apenas biológico, mas um texto político lido pela sociedade. No Brasil, ele materializa e, ao mesmo tempo, refuta o mito da democracia racial. O olhar social, em vez de ver a mistura, enxerga a "mancha" da negritude ou indigeneidade, reforçando o ideal de branqueamento, como analisa Munanga (2005). É no corpo que a violência colonial se inscreve e sobre ele recai o peso da exclusão.

Safatle (2016) destaca que o corpo é a primeira e última fronteira nas relações de poder. A colonialidade se corporifica, produzindo subjetividades que não podem escolher livremente quem são, pois suas identidades são impostas pela leitura racial da pele. Assim, o sofrimento não é privado, mas a marca da estrutura social na carne. A experiência miscigenada brasileira é marcada pela dupla negação: o sujeito é rejeitado pela branquitude e questionado pela negritude, intensificando uma crise permanente. Fanon (2008) descreve a neurose colonial como a impossibilidade do colonizado de ser uno consigo mesmo. A saída, para ele, exige um ato de violência (existencial e epistêmica) para a criação de um novo ser. O sofrimento da miscigenância reflete a angústia de ter o corpo como limite intransponível para a aceitação plena, operando como "superfície de reconfiguração que coloca o sujeito diante da instabilidade de personalidades múltiplas e da des-identidade subjetiva" (Safatle, 2016, p. 151). Ao nomear essa instabilidade, a miscigenância se estabelece como categoria de análise vital. O campo educacional, ao ignorar essa dimensão corpórea e racializada (como a BNCC, que perpetua o modelo de homem universal

eurocêntrico), falha no projeto de humanização. O currículo que não reconhece o corpo como lugar de dor e saber nega ao sujeito miscigenado sua história de complexidade ancestral. A urgência da justiça curricular é, portanto, a urgência da reabilitação desse corpo cindido pela opressão.

2.2 Miscigenância e o espectro do colorismo: hierarquia e fragmentação

A experiência da miscigenância é heterogênea, sendo modulada pelo Colorismo. Conforme Devulsky (2021), o Colorismo é um sistema de hierarquia racial que opera dentro das populações não-brancas, onde a tonalidade da pele determina a proximidade com a branquitude e o acesso a privilégios sociais.

Para o sujeito miscigenado, o Colorismo impõe uma camada adicional de violência identitária. A aceitação social está condicionada ao “tom de passagem”, forçando o indivíduo a negar sua ancestralidade negra e/ou indígena em busca de um lugar mais seguro na hierarquia. Devulsky (2021) desmascara o Colorismo como um instrumento de governança racial, que estabelece um sistema de castas destrutivo. Ao conceder privilégios marginais à pele mais clara, o Colorismo não só reforça o ideal de branqueamento, mas instaura uma rivalidade interna que aprofunda a negação das próprias ancestralidades. A hierarquia da cor é, assim, uma tática de fragmentação identitária e manutenção sutil da supremacia branca.

A urgência em romper com essa lógica de negação e encontrar na negritude um contraponto identitário para a alienação racial é a chave para a reconfiguração do ser. A condenação à invisibilidade e ao “fim da fila” social exige uma ruptura existencial, conforme explicita Devulsky (2021):

Quem deseja ir para o “fim da fila” do desejo, do apreço, do acolhimento e do respeito? Ninguém. Contudo, esse “fim da fila” no Brasil tem maior latitude do que em outros países, sendo que negros miscigenados, portanto não brancos, compõem esse mesmo lugar, de fim, com negros de pele escura, que muito provavelmente são miscigenados também em alguma medida. Nesse jogo de assimilação no qual as regras não são estabelecidas por negros, opor-se contra a alienação racial significa encontrar na negritude um contraponto identitário, um lugar, na relação com a alteridade branca. Perceber a negritude como “um ponto de partida e um termo último,” como diz o filósofo Jean-Paul Sartre, é justamente permitir que sejamos capazes de “morrer a cultura branca para renascer com a alma negra”. Significa deixar morrer, ou destruir, aquilo que se afirma como o único meio de existir, deixando viver o sentido político

revigorado de uma existência que, por si só, re(existe) como oposição última e radical a tudo o que se mostra como pronto e acabado, insuperável ou indestrutível. (Devulsky, 2021, p.86-87.)

O currículo, por seu universalismo branco, falha em combater o Colorismo como instrumento da colonialidade do ser, intensificando a dor da miscigenância. O tom de pele claro, como miragem de aceitação, exige a autonegação da ancestralidade em troca de benefícios marginais. Esse processo transforma a miscigenação biológica em miscigenância como dor existencial, pois a aceitação externa impõe a cisão interna, reforçando a impossibilidade de ser uno consigo.

Essa hierarquia reflete a colonialidade do poder (Quijano, 2005), que desmobiliza a solidariedade racial. Ao criar a ilusão de ascensão pela pigmentocracia (branqueamento), o Colorismo impede a união miscigenada. O sujeito torna-se agente involuntário da fragmentação, perpetuando o ciclo.

A BNCC, com currículo monolítico, ignora essa pigmentocracia. Para que a Justiça Curricular seja efetiva, o currículo deve oferecer ferramentas para a compreensão do Colorismo. A ausência desse debate em Linguagens impede a leitura crítica dos discursos racistas (hooks, 2017).

O Colorismo, na Educação Linguística, manifesta-se pela valorização da norma culta branca. O miscigenado com traços mais claros tem maior “passabilidade linguística” e é corrigido de forma menos violenta. Essa gradação de violência prova que a colonialidade do ser e do saber se manifesta na boca, intensificando a miscigenância. Em última análise, o Colorismo moderniza o projeto de branqueamento, consolidando o mito da democracia racial (Munanga, 2005) e perpetuando a cisão que a BNCC se recusa a dismantelar.

2.3 Miscigenância: o sujeito dividido e a dupla negação fanoniana

A vivência miscigenada, longe de ser um mosaico harmonioso, é frequentemente marcada por uma cisão que Fanon (2008) descreve com lucidez cortante. Para o sujeito miscigenado que se vê no entre-lugares das classificações raciais, a busca por uma identidade coesa resulta na dor da dupla negação. A tentativa de se afirmar ou de negar as matrizes raciais impostas pelo olhar colonial leva a um paradoxo de não-ser, que se reflete na experiência subjetiva da miscigenância:

Queria ser tipicamente negro – mas isso não era mais possível. Queria ser branco – era melhor rir. E, quando tentava, no plano das idéias e da atividade intelectual, reivindicar minha negritude, arrancavam-na de mim. Demonstravam-me que minha iniciativa era apenas um pólo na dialética: Mas a coisa pode ser mais séria ainda: o negro, nós o dissemos, cria para si um racismo antiracista. Ele não deseja de modo algum dominar o mundo: ele quer a abolição dos privilégios étnicos, quaisquer que sejam eles; ele afirma sua solidariedade com os oprimidos de qualquer cor. (Fanon, 2008, p.120.)

A vivência miscigenada, no Brasil, encontra sua expressão muito precisa nessa cena descrita por Fanon, quando se é revelada o impasse identitário de desejar ser "tipicamente negro" e descobrir que isso já não é possível, ao mesmo tempo em que a ideia de ser branco se torna motivo de riso. Essa impossibilidade dupla – não poder ser plenamente negro e jamais ser aceito como branco – traduz o entre-lugar racial que marca o sujeito miscigenado. Ele se vê enredado em expectativas e negações que não controla, pois qualquer tentativa de afirmação identitária é imediatamente arrancada pelo olhar colonial. É nesse jogo desigual, onde identidades são concedidas e retiradas conforme conveniências externas, que se forma o terreno indefinido da miscigenância: uma experiência na qual a identidade por vezes se converte em um problema, e não em um lugar de acolhimento. A miscigenância é a experiência da dupla negação no rígido sistema racial brasileiro, conforme Fanon (2008). O sujeito é simultaneamente visto como "tudo" (mistura) e "nada" (sem identidade própria), transformando o corpo em um campo de batalha psíquico.

Essa pressão colonial impõe uma neurose (Fanon) marcada pela ansiedade de performance, na tentativa de alcançar o ideal de branquitude. Isso exige a repressão contínua das ancestralidades negras e indígenas, gerando uma dor que jamais se resolve, pois a identidade é lida pelo sistema de cores (Colorismo), e não pela auto-afirmação. A busca por passabilidade social leva o indivíduo a negociar sua negritude e indigenidade, um ato de violência subjetiva que intensifica a angústia do traidor. O conceito da máscara branca (Fanon, 2008) é central: ela é usada para comunicar-se com o mundo branco, mas escorrega, expondo a ferida da dupla negação.

O corpo miscigenado, um artefato político e histórico, denuncia a mentira do mito da "mistura" harmoniosa. A miscigenância é a dor de ter a história da violência colonial inscrita na carne e negada pelas estruturas oficiais.

2.4 O mito da harmonia e a estrutura racial brasileira

A dor da miscigenância é historicamente silenciada pelo que Souza (2017), Munanga (2005) e outros intelectuais críticos denominam de mito da democracia racial. A celebração superficial da miscigenação atua como um poderoso mecanismo ideológico que impede o reconhecimento da dor e do conflito, ao projetar uma imagem de coesão nacional que, na verdade, oculta profundas estruturas de dominação.

A miscigenância, portanto, só pode ser reconhecida em sua dimensão de sofrimento quando desvelamos a ficção ideológica que a sustenta. No Brasil, a categoria de miscigenação funciona como um dispositivo que naturaliza a hierarquia social, retirando do racismo sua densidade política, histórica e econômica e reduzindo-o a um desentendimento interpessoal, a um suposto “preconceito” individual ou à velha narrativa de “falta de educação”.

Essa operação discursiva é central para a manutenção do mito da harmonia racial: ela impede que a violência simbólica e material dirigida aos corpos mestiços seja nomeada como tal, produzindo sujeitos localizados na base da pirâmide social sem que lhes seja permitido sequer enunciar sua própria condição de oprimidos.

A dor da não-pertença é, assim, uma dor que não encontra amparo na linguagem pública, pois a própria linguagem já foi sequestrada para reafirmar a universalidade branca e o silêncio subalternizado. (Souza, 2017, p. 115–116.) Assim, o sofrimento miscigenado permanece duplamente negado: negado no corpo e negado na palavra. É nesse intervalo entre silenciamento e violência que se produz a experiência de uma identidade fragmentada, confinada ao apagamento histórico e impedida de formular sua própria narrativa de mundo.

O *status* de “mestiço” é, assim, funcional ao sistema: ele é o álibi perfeito que permite ao currículo oficial, como o da BNCC, evitar a discussão radical sobre raça, território e colonialidade, relegando a diversidade a uma categoria abstrata e despolitizada, incapaz de dar conta da complexidade da miscigenância.

Gonzalez (1988) já havia desvendado essa estrutura, cunhando o termo racismo por denegação e ou racismo por omissão. O racismo brasileiro, ao se esconder atrás do mito da miscigenação harmônica, torna-se mais insidioso, pois nega a própria existência do conflito e, conseqüentemente, nega a dor da

miscigenância. O sujeito que tenta nomear a sua dor ou o racismo sofrido é frequentemente acusado de “exagero” ou de “trazer à tona” um problema que, oficialmente, não existe. A sociedade brasileira celebra a miscigenância como “sinal de originalidade,” uma negação que impede o discurso antirracista eficaz. Essa celebração desvia o foco da necessidade de reparação histórica e da Justiça Curricular. O mito da democracia racial atua como uma ideologia de classe que legitima a desigualdade, transferindo a culpa da estrutura econômica para a “cultura” ou “raça” do indivíduo miscigenado e pobre.

A miscigenância é a materialização da dialética da dor e do silêncio. A Educação Linguística Crítica deve quebrar esse silêncio, oferecendo ferramentas para que o sujeito articule sua dor e desmantele o mito. Ao não abordar o racismo de forma estrutural, a BNCC falha em desmistificar a ficção da harmonia. A Justiça Curricular exige que o currículo exponha o mito como ferramenta da colonialidade, validando a miscigenância como evidência do conflito e urgência de reparação.

3.1 Colonialidade do ser e do saber no currículo

Ao analisarmos a BNCC, percebemos que a sua pretensão de universalidade e de neutralidade epistêmica é, ela própria, um sintoma da persistência da colonialidade. Seguindo o pensamento decolonial, o que se entende por “currículo comum” ou “habilidades essenciais” no documento não é neutro, mas uma reafirmação das matrizes hegemônicas que historicamente marginalizaram os saberes e as existências não-europeias. Walsh (2012) em sua proposta para o tratamento da interculturalidade na educação descreve o alcance do sistema de poder da colonialidade de forma detalhada, afirmando que ela não apenas organiza o pensamento, mas também as subjetividades, o saber, o ser e a própria vida. A autora explica que a colonialidade pretende naturalizar a diferença, ocultar as desigualdades e, fundamentalmente, negar a humanidade e a racionalidade dos grupos subalternizados e conclui que a colonialidade constitui um sistema permanente de poder, controle e dominação.

A colonialidade opera na BNCC ao selecionar e hierarquizar os saberes, ao instituir uma noção de “Língua Portuguesa” que apaga as experiências linguísticas indígenas e negras, e ao invisibilizar o corpo miscigenado – produto da

própria violência colonial – transformando a dor da miscigenância em um mero desvio a ser “corrigido” ou “normalizado” pelo padrão.

A colonialidade do saber manifesta-se no currículo oficial através da eleição de um cânone de conhecimento que exclui as epistemologias afro-diaspóricas e indígenas. A história, a ciência, a filosofia e a literatura ensinadas na escola, pautadas na BNCC, são predominantemente ocidentais, brancas e masculinas. Essa exclusão perpetua o epistemicídio que Carneiro (2005) aborda, negando ao sujeito miscigenado o acesso aos saberes de suas próprias ancestralidades, o que intensifica a cisão da miscigenância.

A colonialidade do ser é ainda mais insidiosa. Ela se refere à negação da própria humanidade e racionalidade dos grupos subalternizados, como aponta Walsh (2012). O currículo da BNCC, ao exigir um modelo de “sucesso” baseado em habilidades e competências que reproduzem a lógica do mercado e da performance eurocêntrica, nega a validade da experiência de mundo do sujeito miscigenado. Ele é obrigado a ser um “não-ser” para se enquadrar no “ser” do currículo universal.

Neste ponto, a BNCC opera uma violência simbólica (Bourdieu, 2007). Ao impor a norma culta e a matriz de pensamento ocidental como únicas formas legítimas de conhecimento, o documento deslegitima a língua materna, os saberes territoriais e as formas de organização social das comunidades miscigenadas, negras e indígenas. A miscigenância se torna o sintoma desse choque entre a experiência vivida (ancestralidade complexa) e a exigência curricular (universalismo branco).

A crítica decolonial requer que a BNCC seja lida não como um documento técnico, mas como um documento político que estabelece fronteiras de poder. As competências e habilidades selecionadas são as que servem ao projeto hegemônico, e o que fica de fora é a vida e a história dos marginalizados. A colonialidade não é um resíduo do passado, mas o princípio ativo que organiza a exclusão e o sofrimento da miscigenância no presente.

A descolonização desse currículo é, portanto, uma condição indissociável da Justiça Curricular. É desejável que a BNCC avance na direção de uma perspectiva capaz de reconhecer a condição categórica da miscigenância como condição dimensional da formação dos sujeitos, incorporando epistemologias decoloniais que

ampliem a compreensão do estudante como um ser complexo, atravessado por múltiplas pertencas e historicidades. Ao assumir essa complexidade, a escola pode contribuir para que a dor da negação se converta, gradualmente, em possibilidade de re-existência e afirmação.

3.2 O currículo selecionado: Apple, Sacristán e a reprodução da desigualdade

Apple (2006) argumenta que o currículo é um campo de batalha, um produto de seleções e exclusões que refletem os interesses dos grupos dominantes. Nesse sentido, a BNCC, como currículo oficial de escala nacional, atua como um mecanismo de reprodução cultural e social. Ela seleciona um "conhecimento poderoso" que é, primariamente, o conhecimento ocidental, eurocêntrico e alinhado aos interesses do capital global.

Sacristán (2000), ao analisar a estrutura curricular, aponta que as decisões sobre o que ensinar e como avaliar são profundamente ideológicas. A ênfase da BNCC nas habilidades funcionais e na avaliação padronizada (SAEB, ENEM) desvia o foco do currículo para a performance e a competitividade individual, ignorando a formação política e crítica do sujeito. O sujeito miscigenado, já cindido pela miscigenância, é então encaixado em um molde funcional que nega sua complexidade histórica e racial.

A escolha do conteúdo na BNCC não é neutra, mas ideológica. Apple (2006) sustenta que a educação sempre opera a serviço de um projeto de hegemonia. O autor define que o currículo é, em última análise, o que uma sociedade estabelece como conhecimento legítimo a ser transmitido. Ele argumenta que essa definição jamais é neutra, sendo resultado de conflitos e compromissos entre diferentes grupos sociais, nos quais, na maioria das vezes, os interesses dos grupos dominantes prevalecem. Ao enfatizar certas formas de conhecimento (como as ligadas ao mercado e à ciência ocidental), o currículo atua como um mecanismo de reprodução cultural, legitimando, assim, a visão de mundo da classe dominante.

O currículo, portanto, perpetua a colonialidade do saber ao naturalizar essa seleção excludente. O sujeito miscigenado, ao estudar a história e a literatura europeias como centrais, é levado a crer que a sua própria história e a de suas ancestralidades são marginais ou irrelevantes para o "conhecimento legítimo".

A avaliação padronizada (SAEB, ENEM), que baliza a BNCC, intensifica a reprodução da desigualdade. Sacristán (2000) argumenta que a avaliação não é apenas um instrumento de medição, mas um poderoso regulador curricular: ela define o que realmente importa e, ao fazê-lo, pune os sujeitos que não se enquadram no padrão linguístico e cognitivo branco.

Para o sujeito que vive a miscigenância, o currículo selecionado funciona como um teste de lealdade colonial. Ele é forçado a abandonar suas referências culturais e linguísticas para adotar as referências do colonizador, sob pena de fracasso escolar. Essa exigência é a manifestação da dupla negação em Fanon (2008) no campo pedagógico.

E neste sentido, a Justiça Curricular deve se opor a essa lógica de reprodução. Ela exige que o currículo seja reconfigurado para incluir e validar as epistemologias das ancestralidades do sujeito miscigenado (negra, indígena), transformando a escola de reprodutora de desigualdade em espaço de reconhecimento e de luta por equidade racial e social.

3.3 A captura da diversidade: crítica à inclusão funcional

Um dos mecanismos mais sutis da colonialidade na BNCC é a apropriação do discurso da diversidade, que Walsh (2012) chama de “Interculturalidade Funcional”. Essa abordagem celebra a diferença cultural (o folclore, a culinária, as festas) como um aditivo inofensivo, sem questionar as relações de poder que geram a desigualdade.

Silva (2000) nos lembra que as diferenças são produzidas em relações de poder. A BNCC, ao inserir a diversidade como tema transversal ou competência geral, mas mantendo a estrutura curricular branca no centro, neutraliza o potencial subversivo das Leis 10.639/03 e 11.645/08. A escola, orientada por essa base, torna-se um espaço onde a ancestralidade negra e indígena do sujeito miscigenado é celebrada como “folclore” em datas específicas, mas é negada como fonte de conhecimento e epistemologia no restante do ano letivo.

A Interculturalidade Funcional na BNCC é uma tática de despolitização da diferença. Ela aceita a diversidade, mas apenas na esfera superficial e folclórica, enquanto a estrutura profunda do poder (colonialidade) permanece inalterada. Walsh (2012) alerta que essa inclusão vazia serve para manter o controle, pois a

Interculturalidade Funcional não toca nas raízes do problema colonial. Ela parte da premissa de que a assimetria e a desigualdade já existem e que a inclusão das culturas subalternizadas é uma forma de tolerância ou integração. Ela não questiona a hegemonia da cultura e do conhecimento branco-ocidental, e sim tenta encaixar a diversidade em um molde previamente estabelecido, garantindo que o poder e o controle permaneçam nas mãos dos grupos dominantes. É a diversidade que serve ao sistema e não o contrário.

Para o sujeito que vive a miscigenância, essa inclusão funcional é dolorosa, pois ela nega a complexidade e o conflito. A escriturização de Evaristo (2020) é reduzida a um feriado comemorativo, enquanto sua potência teórica e política é ignorada na matriz curricular de Língua Portuguesa.

Essa captura da diversidade é o que impede a escola de se tornar um espaço de Justiça Curricular. Ao invés de promover o encontro crítico entre culturas (Interculturalidade Crítica), a BNCC promove a coexistência pacífica e a hierarquia cultural.

A consequência pedagógica da Interculturalidade Funcional é a invisibilidade estrutural do sujeito miscigenado. Sua complexidade racial (negra, indígena, branca) é subsumida em uma categoria genérica de “diversidade”, o que impede o reconhecimento específico da dor da miscigenância e a necessidade de um trabalho curricular direcionado.

A justiça curricular pressupõe que a BNCC avance rumo à Interculturalidade Crítica proposta por Walsh (2012). Isso significa transformar a diversidade de apêndice em princípio organizador, questionando as estruturas de poder (colonialidade) e garantindo que o currículo seja, de fato, um espelho das múltiplas histórias e epistemologias que formam o Brasil.

4.1 A recuperação da palavra na educação linguística crítica

Confrontar a colonialidade no currículo exige, antes de tudo, o ato radical de nomear o mundo. A criação do conceito de miscigenância é, neste sentido, uma ação freiriana: uma tentativa de recuperar a palavra para quem foi historicamente silenciado, transformando o silêncio em enunciação política. É Freire (1987) quem estabelece a palavra como o elemento central da humanização e da libertação, em clara oposição a uma educação que apenas

reproduz a lógica da dominação. A quem serve, na verdade, esta pedagogia, marcada pela formação bancária? O que a sustenta é, inegavelmente, a intenção de manter os homens e as mulheres no mutismo e, com isso, na alienação. Nela, a palavra do educador e da educadora se impõe como a única legítima, esmagando a capacidade de enunciar o mundo de quem aprende. A libertação, pensando em Freire (1987), nesse contexto, supõe a recuperação da palavra, que é, antes de mais nada, o ato de nomear, de significar o mundo. A palavra é o direito e o dever de todos, pois não há ser humano silenciado que se humanize plenamente.

O currículo de Língua Portuguesa com perspectiva crítica deve ser um espaço para nomear a miscigenância, reconhecendo sua dor e complexidade. Isso desestabiliza a "formação bancária" e permite ao sujeito miscigenado sair da condição de objeto para a de sujeito que enuncia. A recuperação da palavra é crucial, exigindo a validação de variações e dialetos de comunidades miscigenadas, negras e indígenas, em oposição à imposição da norma culta pela BNCC. Inspirada em hooks (2017), a Educação Linguística Crítica transforma a língua de opressão em ferramenta de libertação.

A escrita é um ato de escrevivência que converte a miscigenância em potência. Ela permite ao sujeito mapear ancestralidades, enfrentar o Colorismo e articular o conflito identitário. A Justiça Curricular visa formar sujeitos capazes de escreverem a si mesmos, desafiando o mito da democracia racial e fazendo da palavra uma arma de resistência.

4.2 O monolinguismo colonial e a BNCC na educação linguística

A BNCC, ao estruturar o componente de Linguagens, prioriza de forma hegemônica a Língua Portuguesa e o Inglês (língua franca do capital), silenciando as línguas indígenas e as línguas de herança africana, que são constitutivas da identidade miscigenada. O monolinguismo imposto pelo currículo é uma faceta da colonialidade da língua. Munduruku (2008) critica a escola que nega a sabedoria ancestral dos povos indígenas, impondo uma língua e uma visão de mundo que destrói a memória. A Educação Linguística decolonial, portanto, deve reconhecer o português como língua franca do opressor, mas

também como a língua em que o oprimido forja sua resistência e sua escrevivência.

O monolinguismo na BNCC é a manifestação da colonialidade da língua, que busca uniformizar a comunicação em detrimento da diversidade. Essa uniformização não é neutra; ela impõe o português padrão, branco e urbano, como único modelo de sucesso linguístico, o que penaliza diretamente o sujeito miscigenado que traz consigo a herança de múltiplos falares.

Munduruku (2008), ao falar sobre a educação indígena, expõe a violência contida na imposição da língua. A língua carrega a memória e a cosmologia de um povo. Ao forçar o uso exclusivo do português, a escola destrói a memória ancestral do sujeito miscigenado, intensificando a cisão da miscigenância e o sentimento de não-pertencimento. A escola tradicional, ao impor uma língua e uma visão de mundo alheias, opera um genocídio cultural. Ela arranca a criança de sua própria história, de sua própria cosmologia, exigindo que ela negue a sabedoria dos seus antepassados. O português, nesse contexto, torna-se a língua do esquecimento, a língua que apaga. É urgente que a escola reconheça as línguas indígenas e as línguas de herança africana como repositórios de saber e resistência, e não como meros dialetos a serem tolerados.

Essa violência linguística contribui diretamente para a colonialidade do ser, ao fazer com que o sujeito miscigenado sinta vergonha de sua própria forma de falar e de sua ancestralidade. A Educação Linguística necessita, urgentemente, promover o plurilinguismo e a pluralidade dialetal.

A Justiça Curricular no campo linguístico pressupõe que a BNCC seja revista para incorporar a multiletramentos decoloniais (Mendes e Liberali, 2022). Isso implica não apenas ensinar sobre as línguas minoritárias, mas usá-las como línguas de instrução e de produção de conhecimento, validando a oralidade, a literatura e a filosofia negra e indígena como centrais.

A miscigenância revela que a língua portuguesa, no Brasil, é um território permanente de disputa. Mais do que herança do colonizador, ela se reinventa na boca do sujeito miscigenado como ferramenta de resistência e escrevivência, capaz de nomear a dor, romper silenciamentos e anunciar outras formas de humanidade.

4.3 O currículo como ato de conhecimento e humanização

A superação da lógica colonial no espaço escolar passa necessariamente pela redefinição da própria prática educativa, deslocando o foco da mera transmissão de conteúdo para o ato de conhecimento em sua essência humanizadora. Se o sujeito miscigenado é negado em sua existência pelo currículo hegemônico (colonialidade do ser), a educação deve operar justamente na direção contrária, conferindo-lhe a condição plena de sujeito produtor de saber, conforme ensina Freire (1987).

A educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade. O educando, como pronuncia Freire (1987), no processo, não é mais o objeto sobre o qual o educador atua, mas um sujeito que atua sobre o mundo, cognoscente (p.39). A verdadeira educação problematizadora rompe com a dicotomia educador-educando e transforma o ato de aprender num exercício de desvelamento da realidade, essencial para que os oprimidos possam reconhecer-se em sua condição histórica e, a partir daí, iniciar a ação de transformação. O currículo, nesse sentido, deve ser o espelho da realidade a ser transformada, e não a cartilha da realidade a ser aceita. (Freire, 1987, p.39-41.)

A miscigenação, quando centralizada no currículo, transcende a categoria de "diversidade" periférica para se tornar o eixo da reflexão crítica sobre a formação social brasileira. Essa abordagem adota a educação problematizadora freiriana como antídoto à dor identitária, rompendo com a "formação bancária" ao validar a complexidade e o conflito das ancestralidades mestiças como conhecimento primordial. O currículo decolonial deve ser um ato de humanização, partindo da realidade do sujeito.

Ferramentas como a escrevivência (Evaristo) e a autoetnografia crítica (Ellis, 2004) são cruciais para a descolonização interna, encorajando o estudante a narrar sua história de cisão e pertencimento. A Justiça Curricular transforma o professor em mediador que utiliza as competências para a reflexão sobre a colonialidade e a miscigenação.

O objetivo é transformar a miscigenação de condenação psíquica em potência política e epistêmica: a capacidade de articular múltiplas visões de mundo a partir da experiência de fronteira, concretizando a educação como prática de liberdade.

5.1 Interculturalidade crítica como projeto político decolonial

A solução para a crise identitária e curricular desencadeada pela colonialidade não reside em uma “diversidade” meramente funcional, mas sim na adoção de um paradigma de Interculturalidade Crítica. Diferentemente de abordagens que buscam apenas a coexistência superficial de culturas, o modelo proposto por Walsh (2012) exige um engajamento profundo e radical na transformação das estruturas de poder. É um caminho que, ao reconhecer a miscigenância, se alia à decolonialidade:

A interculturalidade é distinta, na medida em que se refere a complexas relações, negociações e intercâmbios culturais, e busca desenvolver uma interação entre pessoas, conhecimentos e práticas culturalmente diferentes; uma interação que reconhece e que parte das assimetrias sociais, econômicas, políticas e de poder e das condições institucionais que limitam a possibilidade de que o “outro” possa ser considerado como sujeito com identidade, diferença e agência – a capacidade de agir. Não se trata simplesmente de reconhecer, descobrir ou tolerar o outro, ou a diferença em si, tal como algumas perspectivas baseadas no quadro do liberalismo democrático e multicultural o sugerem. Tampouco se trata de essencializar identidades ou entendê-las como adscrições étnicas imutáveis. Pelo contrário, trata-se de impulsionar ativamente processos de intercâmbio que, por meio de mediações sociais, políticas e comunicativas, permitam construir espaços de encontro, diálogo e associação entre seres e saberes, sentidos e práticas distintas. (Walsh, 2000, p.9-10)

A Interculturalidade Crítica, na perspectiva desenvolvida por Walsh, transcende o reconhecimento superficial da diversidade cultural ou a mera tolerância mútua (como proposto por modelos funcionais). Pelo contrário, ela se estabelece como um projeto político, social, ético e epistêmico orientado para a transformação radical e o desmantelamento das estruturas de poder herdadas da colonialidade. Sua força reside em explicitar e confrontar as assimetrias que limitam a agência do “outro”, exigindo a construção de novos espaços de diálogo a partir do conflito. É sob esta lente radical que a análise da categoria da miscigenância se torna um imperativo. Como categoria crítica, a miscigenância se estabelece como a força motriz e o imperativo ético desse projeto de interculturalidade crítica. Ela exige que o currículo, ao invés de universalizar o projeto de nação eurocêntrico da BNCC, torne-se um campo onde as experiências subalternizadas – as escrevivências e os saberes das

ancestralidades negras e indígenas presentes no corpo mestiço – se tornem o *lócus* da produção de conhecimento.

A interculturalidade crítica se distingue da funcional pela sua orientação política e ética. Ela não busca apenas o respeito mútuo, mas o desmantelamento das relações de poder que geraram a colonialidade e a miscigenância. A BNCC, ao promover a diversidade funcional, falha em dar esse passo radical.

A miscigenância é o ponto de partida ideal para a Interculturalidade Crítica, pois ela encarna o conflito e a fronteira. O sujeito miscigenado é o produto das culturas em choque, e sua história de vida se torna a matriz para questionar o currículo monolítico e branco.

A decolonialidade, em articulação com a Interculturalidade Crítica, demanda da desconexão epistemológica (Mignolo, 2017). Não se trata de incluir o saber indígena e negro no currículo branco, mas de construir um novo currículo a partir desses saberes, validando as cosmologias e filosofias que foram epistemicizadas, como a epistemologia do Bem Viver (Krenak, 2020) e o princípio africano do Ubuntu, que prega a interdependência e a humanidade compartilhada, por exemplo.

A BNCC precisa ser lida e reconfigurada como um projeto inacabado de nação. A miscigenância, enquanto categoria crítica e lugar de enunciação, não só abarca a Interculturalidade Crítica como também a instrumentaliza para expor as lacunas desse projeto hegemônico. Ela requer, assim, um currículo que se constitua como um espaço de transmodernidade, onde as múltiplas tradições se encontram em pé de igualdade para construir um novo futuro.

A Justiça Curricular encontra na Interculturalidade Crítica seu método para operacionalizar a crítica da miscigenância ao projeto de nação inacabado, exposto no currículo oficial (BNCC). O objetivo central é criar um currículo que não apenas reflita, mas que ativamente transforme a realidade racial brasileira, garantindo que o sujeito miscigenado possa ser compreendido em sua totalidade – uno e complexo – sem a necessidade de negar qualquer uma de suas ancestralidades. Portanto, ao se deparar com a colonialidade que estrutura o currículo oficial e intensifica as desigualdades inerentes à miscigenância, o conceito de Justiça Curricular se impõe como o horizonte ético-político necessário (Mendes e Liberali, 2022). Esta perspectiva não se contenta com uma

integração apenas formal, mas exige uma transformação nas bases do conhecimento que promova a reparação epistêmica contra o epistemicídio histórico.

5.2. O imperativo ético da justiça curricular: a reparação epistêmica

Diante da colonialidade que estrutura o currículo oficial e intensifica a miscigenância, o conceito de Justiça Curricular, proposto por Ponce e Araújo (2019) e ampliado por Mendes e Liberali (2022), impõe-se como o horizonte ético-político necessário; não se trata de uma inclusão cosmética, mas de uma reestruturação epistemológica que repare o epistemicídio histórico.

Para que essa justiça curricular se concretize, as experiências, as línguas e as formas de conhecer da população miscigenada, negra e indígena devem ser o ponto de partida e o centro da base curricular, e não meros apêndices opcionais. Mendes e Liberali (2022) postulam que a Justiça Curricular demanda uma transformação radical das estruturas que definem o que é saber legítimo. Essa justiça surge como uma crítica contundente à hierarquia que privilegia os saberes canônicos institucionais, exigindo que é preciso problematizar as intencionalidades dessas escolhas que levam à seleção de quais conteúdos serão priorizados e quais serão silenciados. O propósito é reverter esse quadro, instituindo um efetivo diálogo com saberes canônicos e os considerados marginalizados – visando que estes últimos ocupem o centro da base curricular.

Assim, Ponce e Araújo (2019) e Mendes e Liberali (2022) nos possibilitam um olhar para a Justiça Curricular que transcende a mera inclusão: não é uma questão de apenas inserir alguns autores negros ou indígenas no fim da bibliografia. Pelo contrário, ela se estabelece como um projeto de reestruturação profunda que questiona a própria hierarquia do saber, demandando que as epistemologias periféricas – as formas de conhecimento produzidas fora da lógica eurocêntrica da universidade e do mercado – sejam reconhecidas não como apêndices, mas como válidas e centrais. A necessidade dessa reestruturação é amplamente fundamentada pelo contexto histórico da marginalização, conforme detalhado por Vieira (2025):

Nossa elite do dinheiro (apoiada pela classe média), ao excluir os pretos ex-escravizados da preocupação social do Estado quando de sua libertação, marginalizou uma parcela enorme de nosso povo

e sob a agência do convencimento da inferioridade destes e de seus descendentes (sendo eles pretos ou negros mestiços) criou uma raça subalternizada, perseguida [...] (Vieira, 2025, p.29).

Essa perspectiva impõe que o currículo seja construído a partir das necessidades e das histórias de luta dos sujeitos historicamente subalternizados, atuando diretamente na reparação da invisibilidade e do epistemicídio que historicamente fundamentam a educação brasileira.

É nesse contexto de reparação que a miscigenância ganha centralidade: em sua demanda por reconhecimento, exige um currículo que não apenas a aceite, mas que seja fundado na história e na cultura de suas múltiplas origens, garantindo a reparação epistêmica. A reparação epistêmica é o cerne da justiça curricular. Ela reconhece que a dor da miscigenância é também o resultado do epistemicídio (Carneiro, 2005) perpetrado pelo currículo colonial, que roubou do sujeito o saber e a história de suas ancestralidades.

Para a BNCC ser justa, ela deve promover a decolonização do pensamento. Isso exige a incorporação de epistemologias – como a africana (Sankofa, Ubuntu) e indígena (Bem Viver) – que oferecem modelos de ser e de conhecer radicalmente diferentes do individualismo e do produtivismo capitalista.

A Justiça Curricular é um imperativo ético porque a educação, no contexto de um país estruturalmente racista, não pode ser neutra. Ou ela reproduz o racismo (e a miscigenância como dor), ou ela se torna uma ferramenta de luta pela equidade. A inação da BNCC a torna cúmplice do racismo. O foco deve ser a valorização da diferença de forma crítica, reconhecendo a miscigenância não como um problema a ser resolvido, mas como uma potência a ser desenvolvida. A complexidade do sujeito miscigenado é a chave para dismantlar a simplicidade enganosa do mito da democracia racial.

A Justiça Curricular, em suma, é o caminho para transformar a escola em um espaço de libertação (Freire, 1987), onde o sujeito miscigenado possa, finalmente, se reconhecer em sua totalidade, curando a cisão imposta pela colonialidade. O currículo se torna, assim, um ato de amor e de Bem Viver.

6. Considerações Finais

O presente artigo propôs discutir como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em sua perspectiva universalista e neutra, falha em reconhecer o currículo como um campo de poder e, conseqüentemente, intensifica a dor da miscigenância (Vieira, 2025) no sujeito miscigenado. O percurso analítico demonstrou que essa dor não é uma neurose individual, mas sim um afeto político (Sawaia, 2008), resultado direto da colonialidade do ser (Walsh, 2012) que, através do Colorismo (Devulsky, 2021), impõe ao corpo miscigenado a cisão e a condenação a ser um "ser-para-o-outro" (Fanon, 2008).

Concluimos que a BNCC, ao ignorar essa dimensão corpórea e racializada da existência, perpetua o modelo do homem universal eurocêntrico (Apple, 2006), tratando a diversidade de forma meramente superficial e recusando-se a expor a ficção da harmonia racial brasileira. Essa inação torna o currículo cúmplice da fragmentação identitária e do epistemicídio histórico.

A Justiça Curricular (Ponce; Araújo, 2019; Mendes; Liberali, 2022), portanto, emerge como o imperativo decolonial para a educação. Ela demanda que o currículo oficial seja descolonizado e reestruturado, opondo-se ativamente ao epistemicídio. Isso se materializa na incorporação e validação das epistemologias africanas e indígenas – como Sankofa, Ubuntu e Bem Viver – que oferecem modelos de ser e de conhecer radicalmente opostos ao individualismo e ao produtivismo capitalista que ainda regem a educação hegemônica.

Em última instância, o reconhecimento da miscigenância é o ponto de partida para a Reparação Epistêmica. Ao ser nomeada e confrontada a dor específica do sujeito miscigenado – miscigenância – deixa de ser um signo de negação para se transformar em potência de luta e chave crítica capaz de dismantelar a simplicidade enganosa do mito fundacional brasileiro. O currículo, nesse sentido, deve ser reconfigurado como um espaço de libertação (Freire, 1987), onde o sujeito miscigenado possa, finalmente, reconhecer-se em sua totalidade, curando a cisão imposta pela colonialidade.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. 2. ed. Tradução Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília, DF: MEC, 2016.
- CARNEIRO, Aparecida Sueli. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001465832> Acesso em: 12 nov. 2025.
- DEVULSKY, Alessandra. *Colorismo*. São Paulo: Jandaíra, 2021.
- DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (orgs.). *Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.
- ELLIS, Carolyn. *The Ethnographic I: A Methodological Novel about Autoethnography* Walnut Creek. California: Altamira Press, 2004.
- EVARISTO, Conceição. *Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. Organização de Constância Lima Duarte e Isabella Rosado Nunes. 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.
- EVARISTO, Conceição. Gênero e etnia: uma escre(vivência) de dupla face. In: MOREIRA, Nadilza M. de Barros; SCHNEIDER, Liane (Org.). *Mulheres no mundo: etnia, marginalidade, diáspora*. João Pessoa: Idéia/Editora Universitária – UFPB, 2005.
- FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. 48. ed. São Paulo: Global, 2003.
- GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. In: *Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, n. 92/93, jan./jun. 1988, p.69-82.
- hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.
- KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- MENDES, Mariana Reis, LIBERALI, Fernanda Coelho. Multiletramento engajado como possibilidade para a justiça curricular. *Revista da ABRALIN*, v.21, n.2, p.351- 378, 2022. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/2101>. Acesso em: 18 jul. 2025.

- MIGNOLO, Walter. *Desobediencia Epistémica*. Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.
- MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), 2005.
Disponível em: https://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf. Acesso em: 4 ago. 2025.
- MUNDURUKU, Daniel. *Outras tantas histórias indígenas de origem das coisas e do universo*. São Paulo: Grupo Editorial Global, 2008.
- PONCE, Branca Jurema; ARAÚJO, Wesley. A justiça curricular em tempos de implementação da BNCC e desprezo pelo PNE (2014-2024). *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v.17, n.3, p.1045-1074, jul./set. 2019. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 09 ago. 2025.
- 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.227-278.
- SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SAFATLE, Vladimir. *O circuito dos afetos: corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- SAWAIA, Bader. *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- SOUZA, Jessé. *A elite do atraso*. Rio de Janeiro: Leya, 2017.
- SOUZA, Jessé. *A ralé brasileira: quem é e como vive*. Belo Horizonte: UFMG, 2009.
- VIEIRA, Maria Cilene Lucas. *Escrevivência, literatura infantil e formação de formadores: práticas transformadoras no contexto antirracista*. 2025. 185p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2025. Orientadora: Dra. Fernanda Coelho Liberali.
- WALSH, Catherine. *Propuesta para el tratamiento de la interculturalidad en la educación*. Documento Base. Lima, Perú, 2000. Disponível em: <http://red.pucp.edu.pe/ridei/buscaador/files/inter63.PDF>. Acesso em: 09 ago. 2025.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas y desafíos. In:
WALSH, Catherine (Org.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de
resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito: Abya Yala, 2012. p.67-88.

Curriculum, color, and coloniality: the BNCC (National Common Core Curriculum) through the lens of miscegenation.

ABSTRACT

This article proposes to discuss how the National Common Curricular Base (BNCC), with its normative and Eurocentric universality, intensifies the pain of Miscegenancy (*miscigenância*) and how Critical Applied Linguistics and decolonial studies offer pathways for the implementation of Curricular Justice. Miscegenancy emerges as a category of analysis that names the suffering, the cleavage, and the double non-belonging of the mixed-race subject, whose identity becomes a construct in permanent crisis when facing the ideal of whiteness. From a phenomenological perspective, this work mobilizes the *escrivência* methodology (Evaristo, 2020) and the *Misgenância's escrita-dor* (writing-pain) (Vieira, 2025) to transform existential alienation (Fanon, 2008) into narrative and resistance. Colorism (Devulsky, 2021) is analyzed as an instrument of racial governance that fragments identity and perpetuates the coloniality of being (Walsh, 2012). The curriculum, operating from a white universalism (Apple, 2006), ignores this corporeal and racialized dimension of existence. We argue that Curricular Justice demands the decolonization of this curriculum, exposing the myth of racial democracy and promoting Epistemic Reparation against historical epistemicide, validating the complexity of the mixed-race subject as a potency for social and educational transformation.

KEYWORDS:

Miscigenância
Coloniality
Curricular Justice
BNCC
Applied Linguistics

SUBMETIDO: 22 de novembro de 2025 | **ACEITO:** 17 de dezembro de 2025 | **PUBLICADO:** 31 de dezembro de 2025
© fólio – revista de letras 2025. Licença/Licence: [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
