

**QUEM ENSINA, O QUE SE ENSINA E QUEM APRENDE –
RECONFIGURAR A DOCÊNCIA, O CURRÍCULO E O LUGAR DOS
EDUCANDOS NEGROS POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA
PERSPECTIVA DE SUELI CARNEIRO E NILMA LINO GOMES**

**WHO TEACHES, WHAT IS TAUGHT, AND WHO LEARNS – RECONFIGURING
TEACHING PRACTICE, THE CURRICULUM, AND THE POSITION OF BLACK
STUDENTS THROUGH AN ANTIRACIST EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE
OF SUELI CARNEIRO AND NILMA LINO GOMES**

**QUIÉN ENSEÑA, QUÉ SE ENSEÑA Y QUIÉN APRENDE – RECONFIGURAR LA
DOCENCIA, EL CURRÍCULO Y EL LUGAR DE LOS EDUCANDOS NEGROS DESDE
UNA EDUCACIÓN ANTIRRACISTA EN LA PERSPECTIVA DE SUELI CARNEIRO Y
NILMA LINO GOMES.**

**Waldyr Barcellos Júnior¹, Terezinha Sirley Ribeiro Sousa², Adrielle Barradas Cardoso³, Thiago
Cedrez da Silva⁴, Dilcinéa dos Santos Reis⁵, Karlla Cristina Trindade⁶, Octavio Augusto Ferreira
Soares⁷, Henrique de Alencar Mendonça⁸, Danielle Fernandes Viana Monken⁹, Milene
Vasconcelos Leal Costa¹⁰, Henri Luiz Fuchs¹¹, Galindo Pedro Ramos¹², Nadjane Crisóstomo**

¹ Mestre em Ensino, Universidade Federal Fluminense (UFF), Miracema, Rio de Janeiro, Brasil.

E-mail: waldyr_barcellos@hotmail.com

² Doutora em Educação, Universidade do Estado do Pará (UEPA), Belém, Pará – Brasil.

E-mail: terezinha.sirley@uepa.br

³ Mestranda Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas, Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, Paraíba, Brasil. E-mail: adriellebarradas1607@gmail.com

⁴ Doutor em História, Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Paulista, Pernambuco, Brasil.

E-mail: thiago.cedrez@ufpe.br

⁵ Mestra em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Alagoinhas, Bahia, Brasil.

E-mail: neasantoss@yahoo.com.br

⁶ Mestra em Tecnologias Emergentes na Educação, Miami University of Science and Technology (MUST), Serra, Espírito Santo, Brasil. E-mail: karllatrindade@gmail.com

⁷ Doutorando em Educação, Universidade Federal de Goiás (UFG), Aparecida de Goiânia, Goiás, Brasil.

E-mail: octavio.contatoliteratura@gmail.com

⁸ Mestrando em Educação, Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, Ceará, Brasil.

E-mail: henrique.alencar17@gmail.com

⁹ Doutora em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Contagem, Minas Gerais, Brasil.

E-mail: daniellemonken@gmail.com

¹⁰ Mestra em Educação, Universidade do Estado do Pará (UEPA), Belém, Pará, Brasil.

E-mail: milenelealuepa@gmail.com

¹¹ Doutor em Educação, Universidade La Salle (UNILASALLE), Lajeado, Rio Grande do Sul, Brasil.

E-mail: henriluizfuchs@yahoo.com.br

¹² Mestrando em Educação, Sociedade e Ética na Religião, Christian School of Orlando (UNICHRISTIAN), Curitiba, Paraná, Brasil. E-mail: galindopedror@gmail.com

Prado¹³, Israel da Conceição de Moraes¹⁴, Vanderlan Pinho dos Santos¹⁵, Emília Natali Cruz Duarte¹⁶

DOI: 10.54899/dcs.v23i86.4318

Recibido: 19/12/2025 | Aceptado: 16/01/2026 | Publicación en línea: 22/01/2026.

RESUMO

A educação brasileira tem sido historicamente atravessada por desigualdades raciais que estruturam quem ensina, o que se ensina e quem aprende, produzindo currículos eurocentrados, práticas pedagógicas excludentes e a marginalização sistemática dos educandos negros. Nesse cenário, a docência, longe de ser neutra, ocupa um lugar político central, pois o professor atua como mediador dos saberes legitimados pela escola e como agente que pode tanto reproduzir quanto tensionar as hierarquias raciais presentes no currículo e na organização escolar. Do mesmo modo, os conteúdos ensinados expressam disputas de poder, uma vez que selecionam conhecimentos, narrativas históricas e referências culturais que frequentemente invisibilizam as contribuições negras, reforçando estigmas e silenciamentos. Por sua vez, os alunos negros, inseridos nesse processo, vivenciam cotidianamente experiências de não pertencimento, desvalorização simbólica e negação de suas identidades, o que impacta diretamente seus percursos formativos e suas possibilidades de aprendizagem. Diante disso, este artigo tem como objeto analisar, à luz das contribuições teóricas de Sueli Carneiro e Nilma Lino Gomes, as reconfigurações necessárias na docência, no currículo e no lugar dos educandos negros para a construção de uma educação antirracista. A pesquisa parte da seguinte pergunta de partida: de que modo a articulação entre a atuação docente, a seleção dos conteúdos curriculares e o reconhecimento dos estudantes negros como sujeitos de conhecimento pode contribuir para a efetivação de uma educação antirracista comprometida com a justiça social e a transformação das relações raciais na escola? Teoricamente, fizemos uso central dos repertórios de Carneiro (2005; 2011; 2019; 2023) e Gomes (2003; 2005; 2007; 2012; 2019) e orbitando através dos trabalhos de Freire (2014a; 2014b), Collins (1999; 2019), hooks (2013; 2021), Munanga (2003; 2015; 2019), Gonzalez (2020; 2022), Apple (2008; 2011; 2013), Giroux (1997; 2024; 2025), Hasenbalg (2022). A pesquisa é qualitativa (Minayo, 2007), bibliográfica e descritiva (Gil, 2008) e com o viés analítico compreensivo (Weber, 1949). Os achados da pesquisa indicam que a efetivação de uma educação antirracista depende da articulação indissociável entre uma docência eticamente comprometida, um currículo criticamente reconfigurado e o reconhecimento dos educandos negros como sujeitos de conhecimento. Evidenciou-se que a atuação docente, quando consciente de seu papel político, pode tensionar práticas excludentes e promover ambientes pedagógicos mais democráticos e acolhedores. Do mesmo modo, a revisão dos conteúdos curriculares mostrou-se central para o enfrentamento do eurocentrismo e do epistemicídio, ampliando as possibilidades de pertencimento e aprendizagem. Dito isso, o reconhecimento das identidades,

¹³ Doutora em Políticas Sociais e Cidadania, Universidade Católica do Salvador (UCSal), Salvador, Bahia, Brasil. E-mail: ncpb@bol.com.br

¹⁴ Mestrando em Tecnologias Emergentes na Educação, Miami University of Science and Technology (MUST), Vila Velha, Espírito Santo, Brasil. E-mail: israel.editora@gmail.com

¹⁵ Doutorando em Educação, Universidade Federal do Piauí (UFPI), Piracuruca, Piauí, Brasil. E-mail: vanderlanpinho2@hotmail.com

¹⁶ Mestra em Saúde Coletiva, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Limoeiro, Pernambuco, Brasil. E-mail: emyduartester@gmail.com

saberes e experiências dos estudantes negros revelou-se fundamental para a reumanização da escola e para a transformação das relações raciais no espaço educativo.

Palavras-chave: Educação Antirracista. Docência. Currículo. Relações Étnico-Raciais.

ABSTRACT

Brazilian education has historically been shaped by racial inequalities that structure who teaches, what is taught, and who learns, producing Eurocentric curricula, exclusionary pedagogical practices, and the systematic marginalization of Black students. In this context, teaching, far from being neutral, occupies a central political position, as teachers act both as mediators of the knowledge legitimized by the school and as agents who can either reproduce or challenge the racial hierarchies embedded in the curriculum and school organization. Likewise, the contents taught express power disputes, since they select knowledge, historical narratives, and cultural references that often render Black contributions invisible, reinforcing stigmas and silences. In turn, Black students, situated within this process, experience daily situations of non-belonging, symbolic devaluation, and denial of their identities, which directly affect their educational trajectories and learning opportunities. In light of this, this article aims to analyze, based on the theoretical contributions of Sueli Carneiro and Nilma Lino Gomes, the necessary reconfigurations of teaching practice, the curriculum, and the position of Black students for the construction of an antiracist education. The study is guided by the following research question: how can the articulation between teaching practice, the selection of curricular contents, and the recognition of Black students as subjects of knowledge contribute to the realization of an antiracist education committed to social justice and the transformation of racial relations within schools? Theoretically, the study draws primarily on the works of Carneiro (2005; 2011; 2019; 2023) and Gomes (2003; 2005; 2007; 2012; 2019), while also engaging with the contributions of Freire (2014a; 2014b), Collins (1999; 2019), hooks (2013; 2021), Munanga (2003; 2015; 2019), Gonzalez (2020; 2022), Apple (2008; 2011; 2013), Giroux (1997; 2024; 2025), and Hasenbalg (2022). The research adopts a qualitative approach (Minayo, 2007), with a bibliographic and descriptive design (Gil, 2008), grounded in a comprehensive analytical perspective (Weber, 1949). The findings indicate that the realization of an antiracist education depends on the inseparable articulation between an ethically committed teaching practice, a critically reconfigured curriculum, and the recognition of Black students as subjects of knowledge. It was evidenced that teaching practice, when aware of its political role, can challenge exclusionary practices and promote more democratic and inclusive pedagogical environments. Likewise, the revision of curricular contents proved central to confronting Eurocentrism and epistemicide, expanding possibilities for belonging and learning. Finally, recognizing the identities, knowledge, and experiences of Black students emerged as fundamental to the rehumanization of the school and to the transformation of racial relations within the educational space.

Keywords: Antiracist Education. Teaching Practice. Curriculum. Ethnic-Racial Relations.

RESUMEN

La educación brasileña ha estado históricamente atravesada por desigualdades raciales que estructuran quién enseña, qué se enseña y quién aprende, produciendo currículos eurocéntricos, prácticas pedagógicas excluyentes y la marginación sistemática de los estudiantes negros. En este contexto, la docencia, lejos de ser neutral, ocupa un lugar político central, ya que el profesorado

actúa como mediador de los saberes legitimados por la escuela y como agente capaz tanto de reproducir como de tensionar las jerarquías raciales presentes en el currículo y en la organización escolar. Asimismo, los contenidos enseñados expresan disputas de poder, en la medida en que seleccionan conocimientos, narrativas históricas y referencias culturales que con frecuencia invisibilizan las contribuciones negras, reforzando estigmas y silenciamientos. Por su parte, los estudiantes negros, insertos en este proceso, viven cotidianamente experiencias de no pertenencia, desvalorización simbólica y negación de sus identidades, lo que impacta directamente en sus trayectorias formativas y en sus posibilidades de aprendizaje. En este marco, este artículo tiene como objetivo analizar, a la luz de las contribuciones teóricas de Sueli Carneiro y Nilma Lino Gomes, las reconfiguraciones necesarias en la docencia, el currículo y el lugar de los estudiantes negros para la construcción de una educación antirracista. La investigación parte de la siguiente pregunta de investigación: ¿de qué manera la articulación entre la práctica docente, la selección de los contenidos curriculares y el reconocimiento de los estudiantes negros como sujetos de conocimiento puede contribuir a la efectivización de una educación antirracista comprometida con la justicia social y la transformación de las relaciones raciales en la escuela? Teóricamente, el estudio se apoya de manera central en las obras de Carneiro (2005; 2011; 2019; 2023) y Gomes (2003; 2005; 2007; 2012; 2019), dialogando además con los aportes de Freire (2014a; 2014b), Collins (1999; 2019), hooks (2013; 2021), Munanga (2003; 2015; 2019), Gonzalez (2020; 2022), Apple (2008; 2011; 2013), Giroux (1997; 2024; 2025) y Hasenbalg (2022). La investigación adopta un enfoque cualitativo (Minayo, 2007), de carácter bibliográfico y descriptivo (Gil, 2008), con un sesgo analítico comprensivo (Weber, 1949). Los hallazgos indican que la efectivización de una educación antirracista depende de la articulación indisociable entre una docencia éticamente comprometida, un currículo críticamente reconfigurado y el reconocimiento de los estudiantes negros como sujetos de conocimiento. Se evidenció que la práctica docente, cuando es consciente de su papel político, puede tensionar prácticas excluyentes y promover entornos pedagógicos más democráticos y acogedores. Del mismo modo, la revisión de los contenidos curriculares se mostró central para el enfrentamiento del eurocentrismo y del epistemicidio, ampliando las posibilidades de pertenencia y aprendizaje. Finalmente, el reconocimiento de las identidades, saberes y experiencias de los estudiantes negros se reveló fundamental para la rehumanización de la escuela y para la transformación de las relaciones raciales en el espacio educativo.

Palabras clave: Educación Antirracista. Docencia. Currículo. Relaciones Étnico-Raciales.



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución- NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

INTRODUÇÃO – DOCÊNCIA, CURRÍCULO E LUGAR DOS EDUCANDOS NEGROS: RECONFIGURAÇÕES NECESSÁRIAS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA COMPROMETIDA COM A JUSTIÇA SOCIAL

É importante reconhecer que a educação brasileira se constitui como um campo histórico de disputas políticas, culturais e epistêmicas, no qual se confrontam projetos de sociedade

profundamente desiguais, marcados por heranças coloniais, raciais e patriarcais que seguem estruturando o modo como a escola organiza seus saberes, suas práticas e seus sujeitos. Assim, longe de ser um espaço neutro, a escola se apresenta como uma instituição atravessada por relações de poder que definem quais conhecimentos são considerados legítimos, quais identidades são reconhecidas como plenamente humanas e quais trajetórias são naturalizadas como possíveis ou improváveis. Nesse cenário, Sueli Carneiro nos alerta que “[...] o racismo estrutura a sociedade brasileira, definindo hierarquias que atravessam as instituições e produzem desigualdades profundas no acesso aos direitos” (2005, p. 43), o que nos permite compreender por que a escola, muitas vezes, reproduz essas hierarquias ao invés de enfrentá-las. De forma complementar, Michael Apple (2013) destaca que “[...] decidir o que conta como conhecimento oficial é uma forma de exercer poder” (p. 6), evidenciando que o currículo é sempre um campo de disputas simbólicas e políticas. À medida que esse panorama geral se revela, torna-se possível afunilar a análise para o tripé quem ensina, o que se ensina e quem aprende, compreendendo-o como fundamento político-pedagógico da educação antirracista, pois é justamente nessa articulação que se decide se a docência assumirá ou não um compromisso com a justiça racial, se o currículo seguirá silenciando saberes negros ou se abrirá à pluralidade epistemológica, e se os educandos negros continuarão sendo posicionados como “problema” ou passarão a ser reconhecidos como sujeitos de conhecimento. Assim sendo, não apenas o professor carrega escolhas éticas e políticas, mas também o conteúdo expressa projetos de sociedade, e os estudantes, de igual maneira, produzem sentidos, resistências e pertencimentos, de tal modo que, sem a coesão entre esses três polos, qualquer proposta de educação antirracista se fragiliza e corre o risco de se converter em discurso vazio. Como afirma Paulo Freire, “[...] não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro” (2014a, p. 25), o que explicita que professor, conteúdo e estudantes se constituem mutuamente no processo educativo, abrindo ou fechando possibilidades de emancipação.

Contra as insuficiências teóricas que caracterizam as visões tradicionais de escolarização e currículo, novas teorias da prática educativa precisam ser desenvolvidas. Tais teorias devem começar por um questionamento contínuo e crítico daquilo que é tomado como ‘dado’ no conhecimento e nas práticas escolares. Além disso, é necessário analisar as escolas como espaços que, embora reproduzam fundamentalmente a sociedade dominante, também contêm possibilidades de formar estudantes como cidadãos ativos e críticos. As escolas precisam ser compreendidas e estudadas tanto como espaços instrucionais quanto como espaços culturais, constituídos por um conjunto complexo de culturas dominantes e subordinadas, cada uma marcada pelo

poder de definir e legitimar uma determinada visão de realidade. Educadores e pais precisam passar a compreender o conhecimento não como algo neutro ou objetivo, mas como uma construção social que incorpora interesses e pressupostos específicos, inseparavelmente ligada às relações de poder¹⁷ (Giroux, 2024, p. 53).

Desse modo, à medida que se aprofunda a leitura do cenário educacional brasileiro, torna-se impossível ignorar que o racismo estrutural¹⁸ não é um fenômeno periférico, mas, ao contrário, constitui o próprio alicerce histórico sobre o qual a sociedade foi edificada, atravessando instituições, políticas públicas e práticas cotidianas, inclusive a escola, que acaba por refletir e, muitas vezes, reforçar essas hierarquias raciais. Dito isso, não se trata apenas de atitudes individuais de preconceito, mas de um sistema que organiza o acesso ao poder, ao conhecimento e à dignidade, produzindo lugares sociais desiguais e naturalizados. Sueli Carneiro (2005, p. 17) afirma que “[...] o racismo é um sistema de dominação que opera na produção das desigualdades sociais, estruturando as relações entre os sujeitos e definindo quem pode ser reconhecido como plenamente humano”, o que nos ajuda a compreender por que crianças e jovens negros são historicamente posicionados como sujeitos de menor expectativa, menor investimento pedagógico e menor reconhecimento intelectual. De forma convergente, Munanga (2015, p. 27) pontua que “[...] o racismo no Brasil se mantém pela negação de sua existência, ao mesmo tempo em que naturaliza as desigualdades raciais, fazendo com que elas pareçam fruto do mérito individual e não de uma estrutura histórica de exclusão”, o que revela a perversidade da ideologia da democracia racial, que esvazia o debate e dificulta a construção de práticas educativas antirracistas. Logo, a escola, inserida nesse contexto, passa a operar como um dos principais dispositivos de reprodução desse sistema, seja ao silenciar a história e a cultura afro-brasileira, seja ao associar, de modo implícito, a branquitude à norma e a negritude ao desvio, produzindo

¹⁷ Tradução nossa.

¹⁸ O racismo estrutural refere-se ao conjunto de práticas, normas, valores e relações sociais historicamente construídas que produzem e reproduzem desigualdades raciais de forma sistemática, independentemente da intenção individual dos sujeitos, estando inscrito nas instituições, nas políticas públicas e nas dinâmicas cotidianas da sociedade brasileira. No campo educacional, esse fenômeno se expressa como racismo escolar, materializando-se na seleção eurocentrada dos currículos, na desvalorização dos saberes e das identidades negras, na naturalização de expectativas mais baixas sobre o desempenho de estudantes negros e na recorrente omissão institucional diante de violências simbólicas e explícitas no ambiente escolar. A escola, longe de ser um espaço neutro, tende a reproduzir hierarquias raciais ao legitimar determinados conhecimentos como universais e silenciar experiências historicamente subalternizadas, contribuindo para a manutenção de desigualdades educacionais e sociais. Como afirma Almeida, o racismo estrutural “[...] é elemento que integra a organização econômica e política da sociedade, sendo condição para o funcionamento normal das instituições” (2019, p. 38), enquanto Gomes destaca que a escola pode tanto reforçar quanto enfrentar o racismo, na medida em que “o currículo e as práticas pedagógicas são espaços centrais de disputa simbólica e política” (2012, p. 102). Ver: ALMEIDA, Silvio Luiz de. Racismo estrutural. São Paulo: Pólen, 2019; GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

impactos profundos na trajetória escolar, na autoestima e no pertencimento dos educandos negros. Contudo, é justamente por estar imersa nessa estrutura que a escola pode, também, tornar-se um espaço estratégico de enfrentamento, desde que reconheça o racismo como fundamento histórico da sociedade brasileira e assume, de forma consciente, a tarefa política de desestabilizar essas hierarquias, criando condições para que o conhecimento, a docência e a aprendizagem sejam reconfigurados à luz da justiça racial.

Nesse movimento de aprofundamento, é fundamental compreender que a escola ocupa um lugar ambíguo e profundamente contraditório na sociedade brasileira, pois, ao mesmo tempo em que atua como um dos principais aparelhos de reprodução do racismo estrutural, também carrega a potência de se tornar um espaço de resistência, de reinvenção e de produção de outros futuros possíveis¹⁹, desde que reconheça explicitamente as hierarquias raciais que a atravessam e assume a tarefa política de enfrentá-las. Enquanto a organização do tempo escolar, os critérios de avaliação, a distribuição dos estudantes nas turmas, as expectativas de aprendizagem e a própria forma de se relacionar com o conhecimento frequentemente reafirmam a branquitude como norma e a negritude como exceção, também é na escola que se podem criar fissuras capazes de desestabilizar essas hierarquias, quando professores e professoras passam a problematizar o currículo, a linguagem, os silêncios e os lugares sociais produzidos no cotidiano pedagógico. Henry Giroux, ao refletir sobre o papel do professor na pedagogia crítica, afirma que “[...] os professores são intelectuais transformadores, capazes de questionar as estruturas de dominação e de criar pedagogias que articulem crítica, esperança e ação coletiva” (2025, p. 115), deslocando a docência de uma função meramente técnica para uma prática cultural, ética e política comprometida com a transformação social. Michael Apple nos lembra que “[...] decidir o que conta como conhecimento oficial nunca é um ato inocente, pois envolve disputas, interesses e projetos de sociedade” (2013, p. 6), o que evidencia que cada escolha curricular, cada conteúdo

¹⁹ A escola se constitui como uma instituição profundamente contraditória, pois, ao mesmo tempo em que atua como um dos principais aparelhos de reprodução do racismo estrutural, também carrega a potência histórica e política de se tornar um espaço de resistência, de reinvenção e de produção de outros futuros possíveis. Inserida em uma sociedade marcada por desigualdades raciais, a escola frequentemente reproduz hierarquias por meio de currículos eurocentrados, práticas pedagógicas excludentes e silenciamentos sistemáticos das experiências negras; contudo, essa mesma instituição pode assumir um papel contra-hegemônico quando se orienta por projetos pedagógicos críticos, antirracistas e comprometidos com a justiça social. Essa ambivalência revela que a escola não é um espaço neutro, mas um território de disputas simbólicas, políticas e epistêmicas, no qual diferentes projetos de sociedade se confrontam cotidianamente. Como afirma Almeida, o racismo estrutural “[...] opera como lógica organizadora das instituições sociais” (2019, p. 47), mas, em outra direção, Freire sustenta que a educação, quando comprometida com a emancipação, pode se transformar em prática de liberdade e de transformação da realidade social (1996). Ver: ALMEIDA, Silvio Luiz de. Racismo estrutural. São Paulo: Pólen, 2019; FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

selecionado e cada abordagem pedagógica expressa uma tomada de posição diante do racismo estrutural. À medida que a escola ignora a centralidade da história africana e afro-brasileira, trata a educação antirracista como tema periférico ou associa o fracasso escolar à falta de esforço individual dos estudantes negros, ela reforça a lógica da reprodução, legitimando desigualdades históricas; contudo, quando passa a reconhecer essas práticas como parte de um sistema racializado de exclusão e se dispõe a enfrentá-las de forma coletiva, crítica e contínua, abre-se a possibilidade de tensionar a estrutura, de ressignificar o currículo e de produzir novas formas de pertencimento, reconhecimento e aprendizagem. Nessa direção, a escola deixa de ser apenas um espaço de manutenção das hierarquias raciais e passa a se afirmar como território de disputa simbólica, epistêmica e política, no qual a educação antirracista pode se materializar como prática cotidiana de resistência, capaz de transformar a docência, o currículo e o lugar social dos educandos negros.

Ao deslocar o olhar para o interior da escola, torna-se possível perceber que as hierarquias raciais não são apenas reflexo de desigualdades externas, mas são continuamente produzidas, reforçadas e naturalizadas por meio do currículo, da organização dos tempos e espaços escolares e das práticas pedagógicas que estruturam o cotidiano educativo, de tal modo que o racismo passa a operar como um princípio silencioso de ordenamento das relações. Quando determinados conteúdos são apresentados como universais, neutros e superiores, enquanto outros são tratados como periféricos, folclóricos ou opcionais, o currículo atua como um dispositivo de poder que legitima a centralidade da experiência branca e europeia, ao mesmo tempo em que marginaliza saberes africanos e afro-brasileiros. Nilma Lino Gomes, ao analisar a relação entre escola, identidade e corpo negro, afirma que “[...] o corpo negro e o cabelo crespo são atravessados por significados construídos socialmente, e a escola participa ativamente dessa construção, muitas vezes reforçando estigmas e preconceitos” (2003, p. 170), evidenciando como o racismo se inscreve nas práticas mais cotidianas, desde a linguagem utilizada em sala de aula até as expectativas de aprendizagem dirigidas aos estudantes. Lélia Gonzalez (2020, p. 58) tensiona: “[...] o lugar em que nos situamos determina nossa interpretação do racismo e do sexismo, e também o modo como somos interpretados”, o que ajuda a compreender como a organização escolar produz lugares sociais racializados, definindo quem é visto como sujeito de sucesso e quem é marcado como problema. Desse modo, ao separar turmas por “nível”, ao patologizar comportamentos de crianças negras, ao invisibilizar intelectuais e pensadores negros nos livros

didáticos e ao tratar a Lei 10.639/03²⁰ como mera exigência burocrática, a escola reafirma hierarquias raciais que atravessam a aprendizagem, a autoestima e o pertencimento. Apesar disso, quando essas práticas são problematizadas de forma crítica, abre-se a possibilidade de reconfigurar o currículo, ressignificar a organização escolar e produzir pedagogias que reconheçam a presença negra como central, legítima e constitutiva do projeto educativo, transformando a escola em um espaço de disputa ativa contra o racismo estrutural.

Os formuladores de políticas de currículo e os docentes estão tão seguros de que os conteúdos escolares que se ensina nas escolas são universais, que se assustam com o fato de que os coletivos diversos em cultura, memória e identidades pretendam que seus saberes, valores, histórias e formas de pensar sejam reconhecidos como conhecimentos e como formas legítimas de pensar. Não chegou ainda a crítica a essa crença de que os conhecimentos escolares são os únicos legítimos porque universais. Sem a dúvida ou a superação dessa crença, qualquer diálogo intercultural será impossível no campo do conhecimento. (Gomes, 2007, p. 147).

Neste sentido, ao aprofundar a compreensão sobre o funcionamento do racismo na escola, torna-se cada vez mais evidente que a tríade quem ensina, o que se ensina e quem aprende não é apenas um arranjo pedagógico, mas uma questão profundamente política, pois é nela que se definem quais vozes serão autorizadas a falar, quais saberes serão reconhecidos como legítimos e quais sujeitos serão considerados capazes de aprender, produzir conhecimento e ocupar lugares de protagonismo. Quando a docência é concebida como neutra, o currículo como técnico e os estudantes como recipientes vazios, a escola reforça a lógica colonial que separa saber e poder, mantendo intactas as hierarquias raciais que estruturam a sociedade brasileira. Patricia Hill Collins afirma que “[...] o conhecimento é sempre produzido a partir de posições sociais específicas e está profundamente ligado às relações de poder que organizam a sociedade” (1999, p. 252), o que nos permite compreender por que os saberes negros foram historicamente

²⁰ A Lei nº 10.639/03 representa um marco fundamental na luta por uma educação antirracista no Brasil, ao alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em toda a Educação Básica, reconhecendo a centralidade da população negra na formação histórica, social, cultural e econômica do país. Ao institucionalizar essa obrigatoriedade, a legislação busca enfrentar o apagamento histórico e simbólico das contribuições africanas e afro-brasileiras, historicamente silenciadas pelos currículos eurocentrados, além de promover o reconhecimento da diversidade étnico-racial como princípio educativo. Contudo, sua efetivação revela tensões e limites, uma vez que a implementação da lei depende de políticas de formação docente, produção de materiais didáticos adequados e compromisso institucional das redes de ensino, o que evidencia que a dimensão normativa, embora necessária, não é suficiente para transformar práticas pedagógicas arraigadas. Nesse sentido, a Lei 10.639/03 afirma a escola como espaço estratégico de disputa de narrativas, identidades e projetos de sociedade, ao inscrever o enfrentamento ao racismo estrutural no próprio campo do currículo escolar. Ver: BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003.

desqualificados e excluídos do currículo oficial. Adicionalmente, Sueli Carneiro (2023, p. 67) pontua que “[...] o epistemicídio é uma estratégia de dominação que elimina, deslegitima e subordina as possibilidades de produção de conhecimento dos grupos racializados”, explicitando que o racismo não atua apenas no plano material, mas também no plano simbólico, ao negar aos sujeitos negros a condição de produtores de saber. Desse modo, problematizar quem ensina significa questionar a formação docente, a branquitude como lugar de autoridade intelectual e a ausência de professores negros em posições de prestígio; problematizar o que se ensina implica disputar o currículo, confrontar o eurocentrismo e reconhecer as epistemologias africanas e afro-diaspóricas como constitutivas do conhecimento escolar; e problematizar quem aprende exige romper com a naturalização do fracasso escolar de estudantes negros, reconhecendo-os como sujeitos históricos, políticos e cognitivos. Nessa direção, a tríade deixa de ser um arranjo técnico e passa a ser compreendida como um campo de luta, no qual se decide se a educação seguirá reproduzindo o racismo estrutural ou se se tornará um projeto emancipador comprometido com a justiça racial.

Nesse ponto, torna-se indispensável afirmar que a docência não pode ser compreendida como uma atividade técnica, neutra ou meramente instrumental, pois ela envolve escolhas éticas, epistemológicas e políticas que incidem diretamente sobre a forma como o racismo estrutural é reproduzido ou enfrentado no interior da escola, definindo, de maneira concreta, quais vidas importam, quais histórias merecem ser contadas e quais futuros podem ser imaginados. À luz disso, cada gesto pedagógico, cada escolha de conteúdo, cada silêncio e cada palavra proferida em sala de aula se convertem em atos políticos que produzem efeitos sobre a identidade, a autoestima e a trajetória escolar dos educandos negros, seja para reforçar a subalternização, seja para construir pertencimento e reconhecimento. Bell hooks, ao refletir sobre a pedagogia engajada, afirma que “[...] ensinar é um ato de coragem que exige compromisso com a transformação social e com a construção de espaços de aprendizagem que desafiem o racismo, o sexismo e todas as formas de opressão” (2013, p. 37), evidenciando que a prática docente é inseparável de um projeto de justiça social. Freire (2014b, p. 102) afirma que “[...] ensinar exige coragem para lutar contra a injustiça e a opressão, e para anunciar, com esperança, a possibilidade de um mundo diferente”, o que desloca a docência de uma função reprodutora para uma prática de resistência e de criação. À medida que professores e professoras reconhecem a centralidade do racismo estrutural e assumem sua responsabilidade histórica na construção de uma educação antirracista, passam a problematizar suas próprias formações, a revisar suas concepções de

conhecimento e a transformar suas práticas pedagógicas, criando condições para que o currículo deixe de ser um instrumento de exclusão e se converta em um espaço de diálogo, pluralidade e emancipação. Desse modo, a docência se afirmar como prática política, capaz de disputar sentidos, produzir novas narrativas e contribuir, de forma concreta, para a construção de uma escola comprometida com a dignidade, a igualdade racial e a justiça social.

Ao deslocar a reflexão para o currículo, torna-se possível compreender que ele não se limita a uma lista de conteúdo ou a um instrumento técnico de organização do ensino, mas se constitui como um espaço privilegiado de disputas simbólicas, epistêmicas e raciais, no qual se decide, de forma concreta, quais conhecimentos serão legitimados, quais histórias serão narradas, quais vozes serão autorizadas a falar e a ouvir e quais sujeitos serão reconhecidos como produtores de saber. Logo, o currículo funciona como um verdadeiro “campo de batalha” cultural, no qual se confrontam projetos de sociedade, visões de mundo e interesses políticos que atravessam a escola e produzem efeitos diretos sobre a identidade, o pertencimento e as trajetórias escolares dos educandos negros. Michael Apple afirma que “[...] o currículo é sempre uma seleção cultural que expressa relações de poder, conflitos e projetos de sociedade” (2011, p. 42), o que evidencia que cada escolha curricular carrega uma tomada de posição diante do racismo estrutural. Henry Giroux (1997, p. 12) endossa o argumento: “[...] a pedagogia crítica busca criar condições para que os estudantes leiam o mundo de forma crítica, reconheçam as relações de poder que os atravessam e atuem coletivamente para transformá-las”, reforçando que o currículo não é apenas conteúdo, mas também prática política de formação da consciência. Quando a escola mantém um currículo eurocentrado, que privilegia a história europeia como universal, invisibiliza intelectuais negros, reduz a cultura afro-brasileira a datas comemorativas e trata a Lei 10.639/03 como obrigação burocrática, ela reafirma o epistemicídio e a produção de hierarquias raciais, ensinando, de forma implícita, quem pode ser considerado sujeito de conhecimento. Ainda assim, quando professores e professoras passam a disputar esse currículo, incorporando epistemologias africanas, saberes diaspóricos, narrativas negras e perspectivas interseccionais, o currículo se transforma em espaço de resistência, capaz de produzir pertencimento, reconhecimento e aprendizagem significativa, convertendo a educação antirracista em prática cotidiana e estruturante do projeto político-pedagógico da escola.

Ao observar atentamente o cotidiano escolar, torna-se possível perceber que o lugar ocupado pelos educandos negros não é natural nem resultado exclusivo de trajetórias individuais, mas, ao contrário, é socialmente produzido por um conjunto de práticas, discursos e expectativas

que operam de forma articulada para associar negritude à ausência, ao fracasso, à indisciplina e à falta de capacidade intelectual, produzindo uma pedagogia da invisibilidade que atravessa a experiência escolar desde a educação infantil até o ensino médio. Nilma Lino Gomes afirma que “[...] a escola participa ativamente da construção da identidade negra, podendo reforçar estigmas e preconceitos ou, ao contrário, produzir reconhecimento e pertencimento” (2005, p. 41), o que evidencia que a instituição escolar não é apenas um espaço de transmissão de conteúdos, mas um território de produção de subjetividades. Lélia Gonzalez (2022, p. 73) aponta que “[...] o racismo brasileiro produz uma lógica de invisibilização que impede o reconhecimento pleno da humanidade negra, naturalizando a exclusão e silenciando experiências, saberes e vozes”, o que ajuda a compreender por que tantos estudantes negros aprendem, desde cedo, que não pertencem plenamente à escola, que suas histórias não importam e que seus conhecimentos não são considerados legítimos. Em decorrência disso, quando professores interpretam o silêncio de um estudante negro como desinteresse, quando associam sua linguagem a déficit cultural, quando reduzem sua participação a estereótipos ou quando o currículo ignora referências negras, a escola reforça um lugar social de subalternidade que atravessa o processo de aprendizagem, a autoestima e o projeto de vida desses sujeitos. Essas práticas devem ser problematizadas de forma crítica e coletiva, abrindo a possibilidade de produzir outros lugares sociais, nos quais educandos negros sejam reconhecidos como sujeitos históricos, políticos e cognitivos, capazes de aprender, ensinar e transformar a realidade, convertendo a educação antirracista em uma prática concreta de presença, reconhecimento e emancipação.

Ao avançar na análise das relações entre racismo, currículo e produção de invisibilidade, torna-se indispensável reconhecer que o eurocentrismo curricular²¹ opera como uma engrenagem central do epistemicídio²², isto é, como um mecanismo sistemático de negação, deslegitimação e

²¹ O eurocentrismo curricular refere-se à centralidade conferida aos referenciais históricos, culturais, epistemológicos e científicos europeus na organização dos currículos escolares, o que resulta na marginalização ou invisibilização de saberes produzidos por povos africanos, indígenas e outros grupos historicamente subalternizados. Essa lógica curricular estabelece a Europa como medida universal de conhecimento, progresso e racionalidade, naturalizando hierarquias culturais e raciais e contribuindo para a reprodução de desigualdades no interior da escola. Ao privilegiar narrativas eurocêntricas, o currículo tende a deslegitimar experiências e formas de conhecimento que não se alinham ao padrão ocidental dominante, afetando diretamente a construção da identidade, da autoestima e do pertencimento de estudantes negros e indígenas. Nesse sentido, o eurocentrismo curriculares opera como um dispositivo simbólico de poder, na medida em que define o que deve ser ensinado, aprendido e reconhecido como conhecimento legítimo, reforçando a colonialidade do saber e limitando a possibilidade de uma educação plural, crítica e socialmente referenciada. Ver: APPLE, Michael W. Ideologia e currículo. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

²² O epistemicídio consiste no processo sistemático de deslegitimação, silenciamento e destruição dos saberes produzidos por grupos historicamente subalternizados, especialmente populações negras, indígenas e periféricas, operando como uma dimensão central da dominação colonial e do racismo estrutural. No campo educacional, esse fenômeno se manifesta pela negação da validade científica, filosófica e cultural de conhecimentos não europeus, pela

silenciamento dos saberes produzidos por povos africanos e afro-diaspóricos, reafirmando a branquitude como norma universal de humanidade, racionalidade e conhecimento. A partir desse contexto, quando a história da humanidade começa na Grécia, quando a ciência é apresentada como invenção exclusivamente europeia e quando a filosofia negra é tratada como inexistente ou irrelevante, a escola ensina, de forma implícita, que apenas certos corpos, vozes e experiências são dignos de produzir conhecimento, enquanto outros devem apenas consumir, repetir ou permanecer em silêncio. Sueli Carneiro, ao discutir o conceito de epistemicídio, afirma que “[...] a desqualificação e a negação do conhecimento produzido pelos grupos racializados constitui uma estratégia de dominação que restringe sua condição de sujeitos e compromete sua humanidade” (2019, p. 89), evidenciando que o racismo atua diretamente na produção do que conta como saber legítimo. Patricia Hill Collins (2019, p. 41) afirma que “[...] desafiar a hegemonia do conhecimento dominante é central para a construção de uma educação comprometida com a justiça social, pois o conhecimento é um terreno de luta política”, o que nos permite compreender que a disputa curricular é, também, uma disputa pela própria possibilidade de existência plena dos sujeitos negros. Nesses termos, o eurocentrismo não apenas organiza os conteúdos, mas estrutura as expectativas pedagógicas, os critérios de excelência e as formas de avaliação, produzindo um ambiente em que estudantes negros aprendem, desde cedo, que suas referências culturais não importam, que suas histórias não são dignas de estudo e que seus modos de pensar precisam ser corrigidos para se aproximarem do padrão branco, europeu e burguês. Quando o currículo passa a incorporar epistemologias africanas, saberes afro-brasileiros, intelectuais negros e perspectivas interseccionais, rompe-se o ciclo do epistemicídio e cria-se a possibilidade de uma educação antirracista que reconhece a pluralidade do conhecimento, produz pertencimento e contribui para a construção de uma escola verdadeiramente democrática.

As formas eurocêntricas de conhecimento reivindicam universalidade ao mesmo tempo em que tornam invisíveis as experiências, histórias e tradições intelectuais de pessoas de ascendência africana. Esse processo não se limita a excluir pontos de vista alternativos; ele os constrói ativamente como inferiores, irrelevantes ou como não conhecimento. Como resultado, o conhecimento negro é rotineiramente posicionado fora dos limites do que é considerado produção acadêmica legítima, reforçando sistemas de dominação que articulam raça, poder e epistemologia. Tais práticas epistêmicas

exclusão dessas epistemologias dos currículos escolares e pela imposição de uma única matriz de racionalidade como universal. Ao eliminar ou inferiorizar outras formas de produzir conhecimento, o epistemicídio compromete não apenas a diversidade epistemológica, mas também a própria humanidade dos sujeitos que produzem esses saberes, reforçando processos de exclusão simbólica e material. Trata-se, portanto, de uma violência cognitiva que sustenta desigualdades históricas e limita as possibilidades de construção de uma educação efetivamente democrática e plural. Ver: CARNEIRO, Sueli. A construção do outro como não-ser como fundamento do ser. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

garantem que os grupos dominantes mantenham o controle sobre quais ideias importam, quais vozes são ouvidas e quais humanidades são plenamente reconhecidas nas instituições educacionais (Collins, 2019, p. 73).

Diante de todo esse percurso analítico, impõe-se, de forma ainda mais clara, a necessidade de explicitar o objeto, a pergunta de partida e a relevância social e teórica deste estudo, pois é a partir dessa articulação que se pode compreender por que discutir docência, currículo e lugar dos educandos negros não é apenas uma escolha temática, mas uma exigência ética e política frente às desigualdades raciais que estruturam a educação brasileira. Assim, este artigo tem como objeto analisar, à luz das contribuições teóricas de Sueli Carneiro e Nilma Lino Gomes, as reconfigurações necessárias na docência, no currículo e no lugar dos educandos negros para a construção de uma educação antirracista, compreendendo esses três eixos como dimensões indissociáveis de um projeto político-pedagógico comprometido com a justiça social. Sueli Carneiro afirma que “[...] o racismo estrutural organiza a sociedade brasileira, exigindo respostas políticas, educacionais e epistemológicas capazes de romper com a naturalização das desigualdades” (2011, p. 15), o que justifica a centralidade de seu pensamento para esta investigação. Nilma Lino Gomes (2012, p. 23), por sua vez, assinala que “[...] a educação das relações étnico-raciais constitui um caminho fundamental para a construção de uma escola democrática, antirracista e comprometida com a valorização da presença negra”, reforçando a relevância de articular formação docente, currículo e reconhecimento dos estudantes como sujeitos de conhecimento. A pergunta de partida que orienta esta pesquisa – de que modo a articulação entre a atuação docente, a seleção dos conteúdos curriculares e o reconhecimento dos estudantes negros como sujeitos de conhecimento pode contribuir para a efetivação de uma educação antirracista comprometida com a justiça social e a transformação das relações raciais na escola? – não se limita a um problema acadêmico, mas emerge das tensões vividas no cotidiano escolar, onde o racismo se materializa em silêncios, estigmas e exclusões. Logo, a relevância deste estudo reside na possibilidade de oferecer subsídios teóricos e analíticos para que educadores, gestores e formuladores de políticas públicas possam compreender o racismo como fundamento estrutural da educação brasileira e, a partir disso, reconfigurar práticas, currículos e relações pedagógicas, transformando a escola em um espaço de resistência, de produção de pertencimento e de efetivação do direito à educação antirracista.

METODOLOGIA – PERCURSOS ANALÍTICOS PARA A COMPREENSÃO CRÍTICA DA DOCÊNCIA, DO CURRÍCULO E DO LUGAR DOS EDUCANDOS NEGROS NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

A abordagem qualitativa foi adotada por se mostrar mais adequada à compreensão de fenômenos sociais complexos, históricos e simbólicos, como o racismo, o currículo e a docência, os quais não podem ser reduzidos a variáveis mensuráveis sem perda de sentido. Trata-se, portanto, de uma escolha epistemológica que privilegia a interpretação dos significados, das disputas e das construções sociais presentes no campo educacional. Como destaca Minayo (2007), “[...] a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, preocupando-se com um nível de realidade que não pode ser quantificado” (p. 21), o que reforça sua pertinência para o estudo das relações raciais na escola. Do mesmo modo, ao tratar da centralidade da compreensão humana na investigação qualitativa, Stake afirma: “[...] qualitativa significa que o raciocínio se baseia principalmente na percepção e na compreensão humana” (Stake, 2011, p. 23), evidenciando que esse tipo de abordagem permite acessar dimensões simbólicas e políticas invisibilizadas por métodos estritamente quantitativos.

A pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. A abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e das relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas (Minayo, 2007, p. 22).

De forma complementar, a pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, uma vez que se ancora na análise sistemática de livros, capítulos e artigos científicos que fundamentam criticamente o debate sobre educação antirracista, currículo e docência. Essa natureza bibliográfica possibilita o diálogo aprofundado com produções consolidadas e contemporâneas, permitindo identificar continuidades, rupturas e tensões teóricas no campo. Nesse sentido, Gil ressaltava que “[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (2008, p. 44), o que justifica sua adoção neste estudo. Além disso, trata-se de uma pesquisa descritiva, pois se dedica à sistematização e à interpretação crítica dos conceitos e categorias mobilizados, visto que, como afirmam Prodanov e Freitas, “[...] a pesquisa descritiva tem como objetivo primordial a descrição das características

de determinado fenômeno” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 52), permitindo organizar analiticamente o campo investigado.

No que se refere à fundamentação metodológica, adota-se o viés analítico compreensivo, inspirado na perspectiva weberiana, o qual privilegia a compreensão dos sentidos atribuídos pelos sujeitos e pelas instituições às práticas sociais. Assim, a docência, o currículo e o lugar dos educandos negros são entendidos como construções historicamente situadas e atravessadas por relações de poder. Minayo e Deslandes observam que “[...] compreender significa captar o sentido que os atores sociais atribuem às suas práticas e representações” (Minayo; Deslandes, 2002, p. 83), o que orienta o olhar interpretativo desta investigação. Em consonância, Weber (1949, p. 88) afirma que “[...] a sociologia compreensiva busca interpretar a ação social para, a partir disso, explicá-la causalmente em seu curso e em seus efeitos”, princípio que sustenta a análise crítica proposta ao longo do artigo.

Quanto ao corpus teórico, a pesquisa delimita-se centralmente às obras de Sueli Carneiro e Nilma Lino Gomes, autoras fundamentais para a compreensão do racismo estrutural e da educação das relações étnico-raciais no Brasil. Essa escolha decorre do reconhecimento de que ambas oferecem categorias analíticas robustas para problematizar o currículo, a docência e o lugar dos educandos negros na escola. De forma complementar, o diálogo com autores que orbitam esse campo amplia e densifica a análise, uma vez que, como destaca Minayo (2007), “[...] nenhuma investigação se sustenta sem um arcabouço teórico consistente que dialogue com diferentes tradições de pensamento” (p. 93). Nesse mesmo sentido, Flick (2013, p. 41) afirma que “[...] a revisão teórica não é apenas uma etapa preliminar, mas um processo contínuo de diálogo entre teoria, problema e análise”, o que orientou a construção do corpus deste estudo.

A construção do referencial teórico não deve ser compreendida como uma etapa estanque ou meramente introdutória da pesquisa. Pelo contrário, trata-se de um processo contínuo de seleção, confronto e reelaboração de conceitos que acompanham todas as fases do estudo. As teorias escolhidas orientam o olhar do pesquisador, influenciam a formulação do problema, a definição do corpus empírico e a interpretação dos resultados. Assim, a revisão da literatura assume a função de um diálogo permanente entre diferentes tradições teóricas e o objeto investigado, permitindo aprofundar a análise e conferir coerência epistemológica ao estudo (Flick, 2013, p. 56).

No processo de seleção das obras analisadas, foram adotados critérios teóricos, temporais e analíticos, de modo a assegurar coerência e profundidade ao estudo. Priorizaram-se textos com relevância explícita para o debate sobre racismo estrutural, educação antirracista, currículo crítico e docência, contemplando tanto obras clássicas quanto produções contemporâneas. Conforme Gil

(2008), “[...] a escolha das fontes deve estar diretamente relacionada aos objetivos da pesquisa e às questões formuladas” (p. 60), princípio que orientou essa etapa metodológica. Ademais, Minayo (2007, p. 101) ressalta que “[...] a seleção criteriosa do material teórico é condição indispensável para a validade interpretativa da pesquisa qualitativa”, reforçando a necessidade de rigor nesse processo.

Logo, as categorias analíticas foram definidas previamente, emergindo do diálogo entre o referencial teórico e o problema de pesquisa, destacando-se: racismo estrutural, docência como prática política, currículo eurocentrado e epistemicídio, educação das relações étnico-raciais e reconhecimento dos educandos negros como sujeitos de conhecimento. A análise dos textos seguiu uma leitura analítica e interpretativa, buscando articular conceitos, argumentos recorrentes e tensões teóricas. Nesse sentido, Minayo afirma: “[...] a análise qualitativa consiste em um processo de ordenação, classificação e interpretação dos sentidos presentes no material empírico ou teórico” (Minayo, 2007, p. 308). De igual maneira, Flick observa que “[...] interpretar dados qualitativos significa relacioná-los a contextos sociais, históricos e discursivos mais amplos” (Flick, 2013, p. 134), procedimento adotado ao longo do estudo.

Desse modo, cumpre salientar que esta pesquisa reconhece os limites próprios de uma investigação bibliográfica, a qual não se propõe à generalização empírica, mas ao aprofundamento teórico-analítico do debate educacional. Ainda assim, seus achados contribuem para o fortalecimento de práticas pedagógicas antirracistas e para a reflexão crítica sobre a escola como espaço de disputa política. Como destacam Deslandes e Gomes, “[...] toda pesquisa social carrega um compromisso ético com a realidade que investiga” (2007, p. 19), princípio assumido explicitamente neste trabalho. Nessa mesma direção, Minayo (2007, p. 16) afirma que “[...] pesquisar é também um ato político, pois implica escolhas, valores e compromissos com determinados projetos de sociedade”, entendimento que orienta esta investigação em sua defesa da justiça social, da equidade racial e da transformação das relações educacionais.

QUEM ENSINA, O QUE SE ENSINA E QUEM APRENDE – RECONFIGURAR A DOCÊNCIA, O CURRÍCULO E O LUGAR DOS EDUCANDOS NEGROS POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA PERSPECTIVA DE SUELI CARNEIRO E NILMA LINO GOMES

Ao tomarmos como ponto de partida a tríade “quem ensina, o que se ensina e quem aprende”, torna-se possível compreender, de modo mais denso e situado, que a educação antirracista não é um adendo temático ao currículo, mas, antes de tudo, uma reconfiguração profunda da docência como prática política, ética e racializada, pois é no encontro entre o professor, os conteúdos e os estudantes que se produzem, se silenciam ou se enfrentam as desigualdades raciais que estruturam a escola brasileira; assim, quando Paulo Freire afirma que “[...] a educação verdadeira conscientiza as contradições do mundo humano, sejam estruturais, superestruturais ou interestruturais, contradições que impelem o homem a ir adiante” (2014, p. 22), ele nos convida a reconhecer que o ato de ensinar nunca é neutro, isto é, ou ele contribui para a manutenção da ordem racial excludente ou se compromete com sua transformação, deslocando o professor da posição de mero transmissor de conteúdos para a de sujeito histórico responsável por mediar criticamente o conhecimento e as relações que se constroem na sala de aula. De forma complementar, ao discutir o lugar da educação nas disputas raciais, Nilma Lino Gomes destaca que “[...] não faz sentido que a escola, uma instituição que trabalha com os delicados processos da formação humana, continue dando uma ênfase desproporcional à aquisição dos saberes e conteúdos escolares e se esquecendo de que o humano não se constitui apenas de intelecto, mas também de diferenças, identidades, emoções, representações e valores” (2005, p. 154), o que evidencia que a pergunta “quem ensina” não pode ser dissociada da análise da branquitude como lugar de poder, nem “o que se ensina” pode ser separado das escolhas curriculares que invisibilizam a história e os saberes negros, assim como “quem aprende” não pode ser reduzido a um “aluno genérico”, mas precisa ser reconhecido como sujeito racializado, atravessado por experiências de racismo estrutural que impactam suas trajetórias escolares. Ao articular docência, currículo e estudantes a partir de uma perspectiva crítica, torna-se possível compreender que a educação antirracista exige do professor uma responsabilidade política concreta, isto é, a disposição de revisar suas práticas, tensionar privilégios, enfrentar o silenciamento das relações raciais na formação docente e assumir, de modo consciente, que ensinar é também intervir no mundo, produzindo sentidos, pertencas e possibilidades de emancipação.

Os professores não se limitam a transmitir conhecimentos produzidos em outros lugares; eles participam ativamente da construção de sentidos, valores e identidades no interior da sala de aula. Compreender o ensino como uma atividade neutra ou meramente técnica significa ocultar as formas pelas quais os educadores atuam como trabalhadores culturais, cujas práticas podem tanto reproduzir quanto desafiar as relações de poder existentes. Quando os professores se reconhecem como intelectuais, tornam-se capazes de articular o trabalho pedagógico às lutas mais amplas em torno da democracia, da justiça social e da dignidade humana. Nesse sentido, ensinar se constitui como uma forma de intervenção política, que molda a maneira como os estudantes compreendem a si mesmos, os outros e o mundo social que habitam²³ (Giroux, 2024, p. 41).

Além disso, ao deslocar a análise para o racismo estrutural e institucional, torna-se possível compreender que a docência não atua em um vazio histórico, mas está imersa em uma rede complexa de relações sociais que naturalizam privilégios, silenciam desigualdades e produzem a branquitude como lugar de autoridade intelectual, moral e pedagógica, definindo, de modo implícito, quem pode ensinar, quais saberes são reconhecidos como legítimos e quais sujeitos são considerados capazes de aprender. De modo consequente, quando a escola se organiza a partir de currículos eurocentrados, quando os livros didáticos invisibilizam intelectuais negros e quando a formação docente ignora as relações étnico-raciais, o racismo deixa de ser um problema “externo” e passa a operar como princípio organizador da própria instituição, estruturando práticas, expectativas e trajetórias escolares. Para Sueli Carneiro (2023, p. 71) “[...] o racismo estrutural não é um desvio do sistema, mas a própria engrenagem que organiza as hierarquias sociais, institucionais e simbólicas, produzindo desigualdades persistentes e naturalizadas”, o que nos permite compreender por que a escola, ao invés de romper com essas hierarquias, frequentemente as reproduz, legitimando a branquitude como norma e a negritude como exceção. Nilma Lino Gomes afirma que “[...] a educação das relações étnico-raciais exige que a escola reconheça o racismo como um problema estrutural e institucional, e não apenas como atitudes individuais, pois é nesse reconhecimento que se abrem possibilidades reais de transformação” (2012, p. 28), evidenciando que a responsabilidade política da docência não se limita ao interior da sala de aula, mas envolve o compromisso de tensionar práticas, políticas e culturas escolares que sustentam a desigualdade racial. Nessa direção, quando professores naturalizam a ausência de referências negras no currículo, tratam o racismo como tema “sensível” ou “polêmico” e evitam problematizar a branquitude como lugar de poder, reforçam, ainda que de forma involuntária, a lógica institucional que mantém estudantes negros em posições de

²³ Tradução nossa.

subalternidade; contudo, à medida que reconhecem sua inserção nesse sistema e assumem a docência como prática política, passam a disputar sentidos, revisar privilégios, reconfigurar práticas pedagógicas e construir, de forma coletiva, uma educação antirracista comprometida com a justiça social, capaz de transformar a escola em espaço de resistência, reconhecimento e emancipação.

Nesse horizonte analítico, torna-se imprescindível compreender que a docência é uma prática profundamente racializada, pois se constitui no interior de uma sociedade estruturada pelo racismo e, portanto, carrega, de forma explícita ou implícita, marcas de poder, privilégios e silenciamentos que atravessam o modo como o professor ensina, se relaciona com os estudantes e seleciona os conteúdos curriculares. Longe de ser um exercício técnico ou neutro, ensinar implica assumir posições políticas diante das desigualdades raciais, reconhecendo que cada gesto pedagógico pode contribuir para a reprodução do racismo estrutural ou para sua desestabilização. Bell hooks, ao refletir sobre a pedagogia engajada, afirma que “[...] ensinar é um ato de transgressão que desafia sistemas de dominação e exige que o educador se comprometa com a libertação de todos os sujeitos” (2013, p. 15), evidenciando que a prática docente não pode se furtar ao enfrentamento das opressões que atravessam a escola. Freire (2014, p. 96) pontua que “[...] ensinar exige compromisso com a denúncia das injustiças e com o anúncio de uma sociedade mais justa e solidária”, o que explicita que a docência, ao se assumir como prática política torna-se um espaço de produção de consciência crítica e de transformação social. Como resultado, quando o professor ignora o racismo vivido cotidianamente pelos estudantes negros, quando evita discutir branquitude, colonialidade e desigualdades raciais, ou quando trata a educação antirracista como um “tema transversal” sem centralidade pedagógica, ele reforça a lógica de silenciamento que sustenta a exclusão; contudo, à medida que reconhece sua própria inserção nas relações raciais, revisa sua formação, problematiza seus privilégios e constrói práticas pedagógicas comprometidas com a justiça racial, a docência se converte em espaço de resistência, capaz de reconfigurar o currículo, produzir pertencimento e contribuir, de forma concreta, para a construção de uma educação antirracista emancipadora.

De forma articulada, é fundamental reconhecer que a branquitude não é apenas uma característica fenotípica, mas um lugar social de poder historicamente construído que organiza privilégios, define padrões de normalidade e estrutura a autoridade pedagógica na escola, produzindo hierarquias raciais que atravessam a docência, o currículo e as relações com os estudantes. Assim, determinados modos de falar, de escrever, de se comportar e de produzir

conhecimento são naturalizados como universais e superiores, enquanto outros são desqualificados como “culturais”, “informais” ou “deficitários”, a branquitude opera como referência silenciosa que legitima quem ensina e o que se ensina, reforçando a colonialidade do saber. Sueli Carneiro afirma que “[...] a branquitude se constitui como norma invisível que produz privilégios e naturaliza a desigualdade racial, ao mesmo tempo em que oculta os mecanismos de dominação que a sustentam” (2019, p. 52), o que ajuda a compreender por que professores brancos são frequentemente percebidos como autoridades naturais do conhecimento, enquanto docentes negros precisam constantemente provar sua competência. Nilma Lino Gomes (2007, p. 39), por sua vez, afirma que “[...] a escola participa da produção social da branquitude ao legitimar padrões estéticos, culturais e epistemológicos que reforçam a centralidade da experiência branca e marginalizam a presença negra”, evidenciando que a docência não é apenas atravessada pelo racismo, mas também participa ativamente de sua reprodução quando não problematiza seus próprios lugares de poder. À medida que a formação docente ignora a discussão sobre branquitude, colonialidade e privilégios raciais, reforça-se a ideia de neutralidade, ocultando as assimetrias que estruturam a prática pedagógica. No entanto, quando professores passam a reconhecer a branquitude como construção histórica e política, abrem-se possibilidades concretas de reconfigurar a docência, tensionar hierarquias, disputar o currículo e produzir práticas pedagógicas que rompam com a lógica de superioridade racial, convertendo a escola em espaço de enfrentamento do racismo estrutural e de construção de uma educação antirracista comprometida com a justiça social.

A branquitude funciona como uma categoria não marcada de poder que permanece, em grande medida, invisível para aqueles que a habitam. Por ser tomada como norma, a branquitude aparece como neutra, universal e objetiva, mascarando as formas pelas quais estrutura o acesso a recursos, autoridade e legitimidade. Nos contextos educacionais, essa invisibilidade permite que referenciais culturais brancos, modos de fala e padrões de conhecimento sejam tratados como naturais e superiores, enquanto as perspectivas e experiências de pessoas racializadas são marcadas como particulares, enviesadas ou deficitárias. Tais dinâmicas asseguram que a branquitude mantenha sua dominância não por meio de afirmações explícitas, mas por meio de sua normalização como padrão a partir do qual todos os outros são medidos (Collins, 1999, p. 167).

No interior desse debate, convém observar que a formação docente ocupa um lugar estratégico na reprodução ou no enfrentamento do racismo estrutural, pois é nela que se constroem, se legitimam e se naturalizam concepções de conhecimento, de sujeito e de prática pedagógica que orientam a atuação dos professores na escola, definindo, muitas vezes de forma silenciosa, o que pode ou não ser dito sobre raça, branquitude e desigualdade racial. Dito isso,

vivemos uma realidade onde muitos cursos de licenciatura, ainda hoje, tratam as relações étnico-raciais como tema periférico, optativo ou meramente “transversal”, produzindo um silenciamento institucional que ensina aos futuros professores que o racismo não é um problema central da educação, reforçando a ideia de neutralidade e ocultando as hierarquias que estruturam o cotidiano escolar. Nilma Lino Gomes afirma que “[...] a formação de professores precisa assumir a educação das relações étnico-raciais como eixo estruturante, pois é nela que se constrói a possibilidade de uma prática pedagógica antirracista e comprometida com a justiça social” (2012, p. 64), evidenciando que não basta boa vontade individual, mas é necessária uma reconfiguração profunda dos projetos formativos. Sueli Carneiro (2011, p. 92) assinala que “[...] o silenciamento das relações raciais nas instituições educacionais constitui uma forma sofisticada de reprodução do racismo, pois impede que os sujeitos reconheçam as desigualdades e construam respostas políticas e pedagógicas para enfrentá-las”, o que nos permite compreender por que tantos professores chegam à escola sem instrumentos teóricos, éticos e políticos para lidar com o racismo vivido pelos estudantes negros. A ausência de debates consistentes sobre branquitude, colonialidade, epistemicídio e racismo estrutural na formação docente não é um detalhe curricular, mas um mecanismo institucional que sustenta a desigualdade racial, convertendo a docência em espaço de reprodução de privilégios. Ainda assim, à medida que a formação passa a incorporar criticamente essas dimensões, abre-se a possibilidade de construir professores capazes de reconhecer sua inserção nas relações raciais, tensionar silêncios, disputar o currículo e assumir a educação antirracista como responsabilidade ética e política constitutiva de sua prática profissional.

Ao considerar o lugar do professor como mediador do conhecimento, das relações e das experiências escolares, torna-se evidente que sua atuação não é neutra, mas profundamente implicada na produção de sentidos, expectativas e possibilidades de emancipação ou de exclusão, pois é na mediação pedagógica que o racismo estrutural se concretiza ou é tensionado no cotidiano da sala de aula. Numa realidade onde o docente interpreta o silêncio de um estudante negro como desinteresse, associa sua linguagem à falta de capacidade intelectual ou reduz sua história a estereótipos, ele não apenas reproduz preconceitos individuais, mas atua como agente de um sistema institucional que produz desigualdades e naturaliza a subalternização. De acordo com Patricia Hill Collins (1999, p. 271) “[...] o conhecimento é um espaço de luta política, no qual diferentes grupos disputam o direito de definir a realidade e de serem reconhecidos como produtores legítimos de saber”, o que nos permite compreender que a mediação docente é sempre

uma escolha política, capaz de legitimar ou deslegitimar sujeitos e epistemologias. Bell hooks afirma que “[...] a sala de aula pode ser um espaço de libertação quando professores e professoras assumem a responsabilidade de criar práticas pedagógicas que confrontem o racismo e promovam a dignidade de todos os estudantes” (2013, p. 45), evidenciando que a mediação docente pode transformar a escola em espaço de resistência. Ao reconhecer sua posição nas relações raciais, revisar suas concepções de conhecimento, problematizar a branquitude e construir práticas pedagógicas comprometidas com a justiça racial, o professor deixa de ser mero transmissor de conteúdos e passa a atuar como mediador crítico, capaz de produzir pertencimento, reconhecimento e aprendizagem significativa, convertendo a educação antirracista em prática concreta de enfrentamento do racismo estrutural e de construção de novas possibilidades de existência para os educandos negros.

Por conseguinte, ao compreender a educação antirracista como responsabilidade ética da docência, torna-se evidente que não se trata de um conjunto de boas intenções ou de ações pontuais, mas de um compromisso político-institucional que exige reconfigurações profundas na cultura escolar, na formação de professores e nas práticas pedagógicas, de modo a enfrentar, de forma sistemática, as desigualdades raciais que estruturam o cotidiano educativo. Nesse horizonte, para Paulo Freire (2014, p. 77) “[...] a educação é um ato político, e a neutralidade é uma forma de cumplicidade com a opressão”, o que explicita que silenciar o racismo equivale a legitimá-lo, enquanto enfrentá-lo significa assumir a docência como prática ética comprometida com a dignidade humana. Nilma Lino Gomes afirma que “[...] a educação antirracista exige que a escola se comprometa com a valorização da presença negra, com a revisão crítica do currículo e com a construção de práticas pedagógicas que reconheçam os estudantes como sujeitos de direitos e de conhecimento” (Gomes, 2012, p. 19), evidenciando que esse compromisso ultrapassa a sala de aula e se inscreve no projeto político-pedagógico da instituição. Em um contexto onde professores assumem a responsabilidade ética de problematizar a branquitude, de disputar o currículo e de construir relações pedagógicas baseadas no reconhecimento, a educação antirracista deixa de ser um enunciado abstrato e se converte em prática cotidiana, capaz de produzir pertencimento, confiança e aprendizagem significativa. Do mesmo modo, quando a gestão escolar, os sistemas de ensino e as políticas públicas incorporam essa perspectiva de forma estruturante, cria-se um ambiente institucional que sustenta o trabalho docente, garantindo condições materiais, formativas e simbólicas para o enfrentamento do racismo estrutural. A docência, ao se articular a um compromisso institucional com a justiça racial, afirma-se como

prática ética, política e emancipatória, capaz de transformar a escola em espaço de resistência, de produção de novos sentidos e de construção de horizontes mais democráticos para os educandos negros.

Desde esse ponto de vista, é crucial evidenciar que a branquitude opera, na escola, como um regime de normalidade que naturaliza privilégios, define padrões de excelência e produz a ilusão da neutralidade pedagógica, ocultando as assimetrias raciais que estruturam o cotidiano educativo e atravessam a prática docente, de tal modo que professores, ao se perceberem como sujeitos universais e “neutros”, acabam por reforçar, ainda que involuntariamente, a colonialidade do saber²⁴. É preciso dizer que quando os repertórios teóricos são majoritariamente europeus, quando as referências culturais são brancas e quando as expectativas de aprendizagem são construídas a partir de padrões racializados, a docência passa a funcionar como dispositivo de manutenção das hierarquias raciais, legitimando a branquitude como lugar de autoridade intelectual e moral. Patricia Hill Collins afirma que “[...] o conhecimento nunca é neutro, ele é produzido em contextos de poder e reflete interesses sociais específicos” (2019, p. 58), o que permite compreender por que a neutralidade funciona como estratégia política de manutenção da hegemonia branca, pois impede que os privilégios raciais sejam nomeados, questionados e enfrentados. Sueli Carneiro (2011, p. 34) afirma que “[...] a naturalização da branquitude como norma universal é um dos mecanismos centrais de reprodução do racismo, pois oculta os privilégios raciais e impede que sejam reconhecidos como problema político”, evidenciando que a ausência de reflexão crítica sobre a própria posição racial do professor não é um detalhe individual, mas parte de uma engrenagem estrutural que sustenta a desigualdade. Logo, a docência, ao se ancorar na ideia de neutralidade, a escola legitima currículos eurocentrados, silencia a experiência negra, transforma o racismo em tema periférico e ensina, de forma implícita, que apenas certos modos de ser, pensar e conhecer são dignos de reconhecimento. No entanto, quando professores passam a nomear a branquitude, a historicizar seus privilégios, a

²⁴ A colonialidade do saber refere-se à persistência de estruturas epistemológicas herdadas do colonialismo que hierarquizam os conhecimentos produzidos no mundo, estabelecendo a epistemologia europeia como parâmetro universal de verdade, racionalidade e cientificidade. Mesmo após o fim formal do colonialismo, essa lógica continua operando nas instituições educacionais, científicas e culturais, produzindo a subalternização de saberes africanos, indígenas e latino-americanos e legitimando uma divisão global do conhecimento marcada por relações de poder. No campo educacional, a colonialidade do saber se manifesta na organização dos currículos, na seleção de autores e teorias e na naturalização de perspectivas eurocentradas, o que limita a pluralidade epistemológica e reforça desigualdades históricas. Assim, compreender a colonialidade do saber implica reconhecer que o conhecimento não é neutro, mas atravessado por disputas políticas e geopolíticas que definem quais vozes são autorizadas a produzir ciência e quais são relegadas à invisibilidade. Ver: 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.

problematizar seus lugares de poder e a disputar o currículo a partir de uma perspectiva antirracista, abrem-se possibilidades concretas de reconfigurar a prática pedagógica, produzir relações mais democráticas e construir uma educação comprometida com a justiça social, na qual a docência deixa de ser espaço de reprodução e se converte em prática ética de enfrentamento do racismo estrutural e de afirmação da dignidade dos educandos negros.

A suposição de que a escolarização e o ensino são processos neutros constitui um dos mitos ideológicos mais poderosos da educação moderna. As reivindicações de neutralidade operam para ocultar as formas pelas quais determinadas tradições culturais, valores e interesses são privilegiados em detrimento de outros. Ao apresentar formas dominantes de conhecimento como universais e objetivas, a escola legítima hierarquias sociais existentes e obscurece as relações de poder que estruturam as práticas educativas. Dessa maneira, o currículo converte-se em um mecanismo por meio do qual a dominação é mantida, não pela coerção explícita, mas ao fazer com que a desigualdade pareça natural, inevitável e intelectualmente justificada²⁵ (Apple, 2011, p. 43).

À luz desse percurso, torna-se imprescindível compreender que o racismo institucional não se manifesta apenas em atos explícitos de discriminação, mas se inscreve na cultura escolar, nas rotinas administrativas, nos critérios de avaliação, nas expectativas pedagógicas e nas políticas internas que organizam a vida da escola, produzindo, de forma silenciosa, desigualdades persistentes que impactam diretamente a trajetória dos educandos negros. Na medida em que a escola naturaliza a reprovação de estudantes negros, quando associa o fracasso escolar a déficits individuais e quando ignora as violências simbólicas que atravessam o cotidiano, ela atua como engrenagem de um sistema que legitima a exclusão e converte o racismo em norma. Sueli Carneiro, ao discutir o racismo institucional, afirma que “[...] as instituições reproduzem o racismo ao estruturarem práticas e políticas que, mesmo sem intenção explícita, produzem efeitos desiguais e discriminatórios” (2023, p. 81), o que nos permite compreender por que a responsabilidade da docência não pode ser pensada de forma isolada, mas articulada a um compromisso institucional com a justiça racial. Nilma Lino Gomes (2007, p. 52) pontua que “[...] a escola é um espaço de disputa, no qual se confrontam projetos de sociedade, e o enfrentamento do racismo exige ações coletivas, formação continuada e revisão crítica das práticas pedagógicas”, evidenciando que a docência, ao assumir seu papel político, pode atuar como força de transformação da cultura escolar. Desse modo, quando professores passam a nomear o racismo institucional, a tensionar normas e a disputar sentidos no interior da escola, contribuem para a construção de políticas pedagógicas antirracistas, capazes de reconfigurar o currículo, produzir

²⁵ Tradução nossa.

pertencimento e garantir que a educação deixe de ser espaço de reprodução da desigualdade para se afirmar como direito, dignidade e possibilidade de emancipação para os educandos negros.

Neste sentido, ao articular docência, branquitude, racismo estrutural e responsabilidade política, evidencia-se que a educação antirracista não pode ser compreendida como um conjunto de técnicas ou de conteúdos isolados, mas como um projeto político-pedagógico que exige do professor uma tomada de posição ética diante das desigualdades que atravessam a escola e a sociedade brasileira, pois é na prática docente que se decide, cotidianamente, se o racismo será naturalizado ou enfrentado de forma consciente e transformadora. De acordo com Paulo Freire (2014, p. 98), “[...] a educação é um ato de amor, por isso um ato de coragem, não pode temer o debate, a análise da realidade, nem a denúncia da injustiça”, o que explicita que assumir a docência como prática política implica romper com o conforto da neutralidade e se comprometer com a transformação das estruturas que produzem a exclusão racial. Sueli Carneiro afirma que “[...] enfrentar o racismo é uma tarefa ética e política que exige a construção de práticas institucionais capazes de romper com a naturalização da desigualdade e afirmar a dignidade dos sujeitos negros” (2019, p. 67), reforçando que a responsabilidade do professor não se limita à sala de aula, mas se inscreve na luta por uma escola comprometida com a justiça social. Sob essa perspectiva, ao reconhecer a docência como prática racializada, ao problematizar a branquitude como lugar de poder, ao disputar o currículo e ao construir mediações pedagógicas que valorizem a presença negra como central, o professor se afirmar como agente histórico capaz de tensionar o racismo institucional, produzir pertencimento e contribuir para a construção de uma educação antirracista que não apenas denuncia a desigualdade, mas anuncia novos horizontes de dignidade, reconhecimento e emancipação, convertendo a escola em espaço de resistência, de produção de sentidos e de afirmação do direito à educação como direito humano fundamental.

Em continuidade, no qual a docência foi afirmada como prática ética, política e racializada, torna-se imprescindível deslocar o foco para “o que se ensina”, isto é, para o currículo como território de disputas simbólicas, epistêmicas e raciais, no qual se decide quais saberes serão legitimados, quais histórias serão narradas e quais sujeitos serão reconhecidos como produtores de conhecimento, pois é justamente nesse espaço que se materializam, de forma concreta, as escolhas políticas que estruturam a experiência escolar dos educandos negros. Nesse percurso, o currículo deixa de ser compreendido como uma simples organização de conteúdos e passa a ser reconhecido como uma construção social historicamente situada, atravessada pela colonialidade, pelo eurocentrismo e pelo racismo estrutural, produzindo ausências, silêncios, hierarquias e

fronteiras simbólicas que delimitam quem pode falar, quem pode ensinar e quem pode aprender. Michael Apple, ao analisar a relação entre conhecimento e poder, afirma que “[...] o currículo nunca é neutro, ele representa escolhas culturais que expressam interesses, valores e relações de dominação” (2011, p. 42), o que permite compreender que a seleção dos conteúdos escolares é sempre um ato político que pode tanto reforçar quanto tensionar as desigualdades raciais. Ao discutir os mecanismos de apagamento dos saberes negros, Sueli Carneiro (2005) nos alerta que “[...] o epistemicídio opera como um mecanismo de negação da humanidade dos povos negros ao deslegitimar seus saberes, suas histórias e suas formas de produzir conhecimento” (p. 97), evidenciando que a exclusão das contribuições africanas e afro-brasileiras do currículo não é casual, mas parte de um projeto histórico de dominação que estrutura a escola brasileira. Assim sendo, quando a história da humanidade começa na Europa, quando a filosofia negra é silenciada, quando a ciência é apresentada como patrimônio exclusivo do Ocidente e quando a cultura afro-brasileira é reduzida a folclore, o currículo ensina, de modo implícito e poderoso, que apenas certos corpos e vozes podem produzir conhecimento, enquanto outros devem permanecer à margem, naturalizando a branquitude como norma e a negritude como desvio. Por isso, disputar o que se ensina a partir de uma perspectiva antirracista implica reconhecer que o currículo é um campo de luta, no qual se confrontam projetos de sociedade, concepções de humanidade e visões de mundo, exigindo uma reconfiguração profunda que incorpore a pluralidade de saberes, a memória histórica, a cultura negra, a produção intelectual africana e afro-brasileira e as experiências dos educandos negros como fontes legítimas de conhecimento, de modo que a escola possa deixar de ser espaço de reprodução do racismo e se tornar território de reconhecimento, dignidade e emancipação.

À medida que se aprofunda a compreensão do currículo como construção social e racializada, torna-se possível perceber, de forma ainda mais nítida, que o eurocentrismo não opera apenas como uma preferência cultural ou uma herança histórica inofensiva, mas, sobretudo, como um regime de verdade que organiza o que pode ser ensinado, o que pode ser considerado conhecimento legítimo e quem pode ser reconhecido como sujeito produtor de saber, produzindo, assim, uma geografia simbólica profundamente desigual, na qual a Europa ocupa o centro da humanidade e os povos negros, africanos e afro-brasileiros são empurrados para as margens da história, da ciência e da cultura. Nilma Lino Gomes, ao analisar os efeitos dessa lógica no cotidiano escolar, afirma que “[...] a ausência da história e da cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar contribui para a produção de uma identidade negra fragilizada e para a

naturalização do lugar subalterno do negro na sociedade” (2012, p. 34), evidenciando que o apagamento curricular não é neutro, mas produz efeitos subjetivos, pedagógicos e políticos profundos sobre os educandos negros, afetando sua autoestima, seu sentimento de pertencimento, suas expectativas de futuro e sua relação com o conhecimento escolar. De igual maneira, Kabengele Munanga (2003, p. 17) nos lembra que “[...] o racismo é um sistema de classificação que hierarquiza as diferenças humanas e legitima desigualdades sociais”, o que permite compreender que o currículo eurocêntrico atua como um dos principais dispositivos dessa hierarquização, ao selecionar conteúdos, autores, narrativas e referências que reforçam a superioridade branca, invisibilizam as contribuições negras, indígenas e populares e silenciam outras formas de produzir ciência, arte, filosofia e política. Do ponto de vista teórico, quando os livros didáticos apresentam a África apenas como espaço de miséria e atraso, quando a história do Brasil começa com a chegada dos portugueses, quando as revoltas negras são tratadas como notas de rodapé e quando a cultura afro-brasileira é reduzida a datas comemorativas, o que se ensina, de forma implícita e cotidiana, é uma narrativa de inferiorização que naturaliza a colonialidade, reforça estereótipos raciais e reproduz o racismo estrutural no interior da escola. Em consequência disso, disputar o currículo a partir de uma perspectiva antirracista não significa apenas acrescentar novos conteúdos, mas, sobretudo, tensionar os critérios de legitimidade do conhecimento, deslocar o centro da narrativa histórica, reconhecer a pluralidade de epistemologias e valorizar as filosofias africanas, as literaturas negras, as ciências produzidas por intelectuais negros e as memórias das comunidades afro-brasileiras, de modo que a escola possa se constituir como espaço de justiça curricular, no qual ensinar seja, simultaneamente, um ato de reconhecimento, de reparação histórica e de transformação social, articulando memória, identidade, conhecimento e emancipação.

A escola, ao selecionar determinados conteúdos, autores e narrativas como centrais e universais, participa ativamente da produção de uma hierarquia simbólica que coloca a Europa como referência exclusiva de civilização, racionalidade e progresso. Nesse processo, a África e a diáspora negra são frequentemente apresentadas de forma fragmentada, estigmatizada ou silenciada, o que contribui para a construção de representações negativas sobre os povos negros e para a negação de suas contribuições históricas, científicas e culturais. Esse apagamento não é neutro nem casual, mas responde a uma lógica histórica de dominação que transforma a diferença em desigualdade e naturaliza a subalternização dos sujeitos negros no imaginário social e escolar (Munanga, 2015, p. 92).

De forma complementar, ao avançar na análise do currículo como território de disputas epistêmicas, torna-se inevitável enfrentar o conceito de epistemicídio, formulado por Sueli

Carneiro, como chave interpretativa central para compreender o apagamento sistemático dos saberes negros no processo histórico de construção da escola brasileira, pois não se trata apenas de ausência, mas de um projeto ativo de negação, desqualificação e silenciamento de formas outras de produzir conhecimento, de narrar o mundo e de existir como sujeito cognoscente. Sueli Carneiro (2005, p. 97) explicita esse processo ao afirmar que “[...] o epistemicídio é um dos instrumentos mais eficazes de dominação, pois elimina ou inferioriza os sistemas de conhecimento dos grupos subalternizados, produzindo a sua invisibilidade intelectual e a naturalização da sua subordinação”, o que permite compreender por que a escola, ao privilegiar quase exclusivamente referências europeias, masculinas e brancas, constrói um currículo que legitima apenas um modo de pensar, de sentir e de interpretar a realidade, enquanto transforma os saberes afro-brasileiros, africanos e populares em folclore, curiosidade ou conteúdo periférico. Ao discutir os efeitos dessa lógica na formação humana, bell hooks destaca que “[...] a educação, quando organizada a partir de uma única visão de mundo, reforça hierarquias de poder e impede que estudantes de grupos marginalizados se reconheçam como sujeitos plenos de conhecimento” (2013, p. 43), evidenciando que o epistemicídio não é apenas um problema teórico, mas um dispositivo pedagógico que produz fracasso escolar, desengajamento, baixa autoestima intelectual e ruptura do vínculo entre os educandos negros e o saber escolar. Sempre que a história da África é apresentada apenas a partir da colonização, quando os filósofos africanos são ignorados, quando as contribuições científicas de intelectuais negros são sistematicamente omitidas e quando as práticas culturais afro-brasileiras são tratadas como exóticas ou marginais, o que se ensina, de modo implícito, é que certos corpos e certas vozes não são dignos de produzir conhecimento, reproduzindo, dessa forma, a colonialidade do saber no interior da sala de aula. Em consequência disso, enfrentar o epistemicídio implica reconfigurar profundamente o currículo, não apenas incorporando novos conteúdos, mas deslocando os critérios de legitimidade epistêmica, reconhecendo a pluralidade de matrizes civilizatórias, valorizando a oralidade, a ancestralidade, a memória coletiva e os saberes comunitários, de modo que a escola se torne um espaço de justiça cognitiva, no qual ensinar seja, simultaneamente, um ato de reparação histórica, de reconhecimento identitário e de afirmação política, articulando conhecimento, dignidade e emancipação no cotidiano pedagógico.

Além disso, ao deslocar o olhar para o campo das políticas curriculares, torna-se imprescindível analisar a Lei 10.639/2003 não apenas como um marco normativo, mas como um território de disputas simbólicas, políticas e pedagógicas, no qual se confrontam projetos

antagônicos de sociedade, de educação e de relações raciais, pois, embora a legislação represente uma conquista histórica do movimento negro, sua implementação concreta nas escolas revela tensões profundas entre o discurso oficial e as práticas cotidianas, marcadas por resistências institucionais, formação docente insuficiente e permanência do eurocentrismo como lógica estruturante do currículo. Nilma Lino Gomes afirma que “[...] a implementação da Lei 10.639/2003 exige uma revisão profunda das concepções de currículo, de formação de professores e de gestão escolar, pois não se trata de acrescentar conteúdos, mas de transformar a própria lógica de produção do conhecimento na escola” (2012, p. 58), evidenciando que o desafio não é técnico, mas político e epistemológico, na medida em que convoca a escola a romper com a colonialidade do saber e a assumir a educação das relações étnico-raciais como princípio estruturante do projeto pedagógico. Do mesmo modo, Michael Apple, ao discutir o currículo como campo de poder, sustenta que “[...] o currículo nunca é neutro, ele sempre reflete as disputas sociais sobre quais conhecimentos são considerados legítimos e dignos de serem ensinados” (2011, p. 47), o que permite compreender por que a Lei 10.639/2003 encontra tantos obstáculos para se materializar, uma vez que sua efetivação implica questionar privilégios, deslocar centralidades epistêmicas e enfrentar a branquitude como lugar naturalizado de autoridade intelectual. Conforme a legislação é reduzida a projetos pontuais, a semanas temáticas ou a atividades comemorativas, perde-se seu potencial transformador, mantendo-se intacta a estrutura curricular que sustenta o racismo institucional, o epistemicídio e a produção de desigualdades, ao passo que uma implementação comprometida, articulada à formação crítica de professores, à revisão dos materiais didáticos e à construção coletiva do projeto político-pedagógico, pode transformar a escola em espaço de justiça curricular, no qual ensinar história, cultura e identidade negra significa, simultaneamente, produzir reconhecimento, fortalecer pertencimentos e afirmar a dignidade epistêmica dos educandos negros.

Por conseguinte, ao examinar as proposições de Nilma Lino Gomes para a reconfiguração curricular, evidencia-se que a educação das relações étnico-raciais não pode ser tratada como um adendo ou um “conteúdo transversal” periférico, mas deve constituir-se como eixo estruturante do currículo, capaz de reorganizar objetivos, metodologias, materiais didáticos e práticas avaliativas, de modo que a pluralidade cultural, a memória histórica e a identidade negra sejam reconhecidas como dimensões centrais da formação humana. Nilma Lino Gomes, ao discutir esse deslocamento paradigmático, afirma que “[...] trabalhar com a educação das relações étnico-raciais significa assumir que o currículo é um espaço de disputa, no qual se decide quem tem o

direito de falar, de ser ouvido e de ser reconhecido como sujeito de conhecimento” (2007, p. 41), o que permite compreender que a proposta de um currículo antirracista não se limita à inclusão de novos temas, mas implica uma revisão profunda das hierarquias epistêmicas que organizam o saber escolar. De igual maneira, Henry Giroux (1997) destaca que “[...] o currículo crítico deve possibilitar que os estudantes compreendam como o conhecimento está ligado a relações de poder e como pode ser usado para questionar injustiças e construir alternativas democráticas” (p. 23), reforçando a ideia de que a reconfiguração curricular defendida por Nilma Lino Gomes articula dimensão pedagógica e dimensão política, ao formar sujeitos capazes de ler criticamente o mundo, reconhecer o racismo como estrutura e atuar coletivamente para transformá-lo. Em situações em que a escola passa a trabalhar a história da África a partir de matrizes civilizatórias próprias, quando valoriza intelectuais negros como produtores de ciência, quando integra saberes comunitários às práticas pedagógicas e quando reconhece o corpo negro, o cabelo crespo e a estética afro como dimensões legítimas da identidade, o currículo deixa de ser um instrumento de reprodução da colonialidade e passa a operar como dispositivo de emancipação, fortalecendo vínculos, produzindo pertencimento e afirmando a dignidade epistêmica dos educandos negros, em um movimento que articula conhecimento, justiça social e transformação das relações raciais no cotidiano escolar.

A educação como prática da liberdade exige que o currículo seja concebido como um espaço de transgressão, no qual os estudantes aprendem não apenas conteúdos, mas formas críticas de compreender o mundo e a si mesmos. Quando o conhecimento escolar reconhece as experiências vividas de sujeitos historicamente marginalizados, ele rompe com a lógica da dominação e cria condições para que novas identidades, vozes e saberes emergam no espaço educativo. Ensinar, nesse sentido, não é simplesmente transmitir informações, mas construir, coletivamente, possibilidades de resistência, pertencimento e transformação social. Um currículo comprometido com a justiça precisa, portanto, desafiar hierarquias, questionar silêncios e afirmar a dignidade intelectual daqueles que foram sistematicamente excluídos do direito de produzir conhecimento (hooks, 2013, p. 49).

Neste contexto, ao tratar o currículo antirracista como projeto político-pedagógico emancipador, é necessário aprofundar a compreensão de que pluralidade, memória, história, cultura e identidade negra não constituem apenas “conteúdos” a serem incluídos, mas princípios estruturantes de uma outra racionalidade educativa, capaz de tensionar a colonialidade do saber, desnaturalizar a hierarquia racial do conhecimento e produzir justiça cognitiva no interior da escola, articulando formação humana, reconhecimento identitário e transformação social. Nilma Lino Gomes e Kabengele Munanga explicitam essa perspectiva ao afirmar que “[...] valorizar a

história e a cultura africana e afro-brasileira é condição indispensável para a construção de uma educação democrática, comprometida com a superação do racismo e com a afirmação da diversidade étnico-racial” (2016, p. 29), o que permite compreender que o currículo antirracista atua como estratégia de reconstrução simbólica da nação, ao reinscrever os povos negros como sujeitos históricos, produtores de cultura, ciência, filosofia e política, rompendo com a narrativa colonial que os confinou à condição de objetos da história. Ao discutir a educação como prática de liberdade, Paulo Freire (2014, p. 32) assinala que “[...] ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural do educando”, indicando que um currículo que ignora as matrizes africanas e afro-brasileiras nega aos estudantes negros a possibilidade de se reconhecerem como sujeitos legítimos do conhecimento, produzindo distanciamento, sofrimento ético-político, desengajamento escolar e ruptura com o sentido da aprendizagem. Em decorrência disso, quando a escola integra de forma orgânica a literatura negra, as filosofias africanas, a história dos quilombos, os saberes de terreiro, as estéticas afro-brasileiras, as lutas do movimento negro e as contribuições científicas de intelectuais negros ao seu projeto pedagógico, não apenas amplia repertórios culturais, mas reconfigura as relações de poder que organizam o conhecimento escolar, deslocando a branquitude do centro epistêmico, tensionando privilégios e afirmando a diversidade como princípio formativo. Considerando esse quadro, o currículo antirracista passa a operar como dispositivo de reparação histórica, de fortalecimento identitário e de produção de pertencimento, articulando passado, presente e futuro em uma pedagogia da memória que reconhece a violência da colonização, valoriza as resistências negras e projeta horizontes de emancipação, de modo que ensinar história, cultura e identidade negra significa, simultaneamente, formar sujeitos críticos, produzir justiça social e afirmar a dignidade epistêmica dos educandos negros no cotidiano da escola, consolidando o currículo como espaço de luta, de esperança e de transformação das relações raciais.

Por outro lado, ao aprofundar a discussão sobre o currículo como construção social e racializada, torna-se indispensável reconhecer que ele é produzido no entrecruzamento de forças históricas, políticas e culturais que materializam projetos de sociedade, de humanidade e de conhecimento, de modo que cada escolha curricular, cada autor incluído, cada conteúdo priorizado e cada narrativa legitimada expressam uma tomada de posição diante das relações raciais que estruturam o Brasil. Sueli Carneiro (2003, p. 51) explicita essa dimensão política ao afirmar que “[...] o racismo organiza a sociedade brasileira e define quem tem acesso aos bens simbólicos e materiais, inclusive ao conhecimento”, permitindo compreender que o currículo não

apenas reflete, mas também produz e reproduz hierarquias raciais, ao legitimar saberes brancos como universais e relegar os saberes negros à condição de particularidade ou ausência. Michael Apple (2008, p. 62), por sua vez, destaca que “[...] o currículo é sempre resultado de disputas sobre o que conta como conhecimento legítimo”, evidenciando que a racialização do currículo não é acidental, mas constitui um efeito direto das correlações de força que operam na sociedade, nas políticas educacionais e nos sistemas de ensino. No interior de um cenário em que a história europeia ocupa a centralidade dos livros didáticos, quando a filosofia africana é ignorada, quando as contribuições científicas de intelectuais negros são silenciadas e quando a cultura afro-brasileira aparece apenas como exotismo, o que se ensina, de forma cotidiana, é uma pedagogia da subordinação, produzindo invisibilidade, deslegitimação e sofrimento ético-político entre os educandos negros. Em consequência disso, disputar o currículo a partir de uma perspectiva antirracista implica assumir que ensinar é um ato político, que exige deslocar centralidades, tensionar privilégios, reconstruir narrativas históricas e afirmar a pluralidade epistemológica como princípio formativo, de modo que a escola possa se constituir como espaço de justiça curricular, no qual conhecimento, memória, identidade e emancipação caminham juntos na construção de uma educação comprometida com a transformação das relações raciais.

Desde então, ao analisar o eurocentrismo como matriz organizadora do currículo, torna-se possível compreender que ele não se limita a uma preferência cultural, mas opera como uma tecnologia de poder que estrutura a produção do conhecimento, define hierarquias raciais e legitima a colonialidade como princípio pedagógico, fazendo com que a escola reproduza, de forma naturalizada, a centralidade europeia e a subalternização dos povos negros e indígenas. Kabengele Munanga, ao discutir os efeitos desse processo na educação, afirma que “[...] o eurocentrismo constrói uma visão de mundo que apresenta a Europa como centro da humanidade e transforma os outros povos em margens da história” (2015, p. 21), evidenciando que essa lógica não apenas distorce a narrativa histórica, mas produz impactos subjetivos profundos, ao negar aos educandos negros a possibilidade de se reconhecerem como herdeiros de civilizações complexas, produtoras de ciência, filosofia, arte e tecnologia. Patricia Hill Collins (1999, p. 274) assinala que “[...] os sistemas de conhecimento dominantes silenciam as vozes negras ao definir quem pode falar, o que pode ser considerado saber e quais experiências são dignas de legitimação”, o que permite compreender que o currículo eurocêntrico atua como um dispositivo de silenciamento epistêmico, ao transformar a experiência negra em ausência, estereótipo ou exceção. Neste sentido, sempre que a África é apresentada apenas como espaço de carência,

quando a diáspora negra é narrada exclusivamente a partir da escravidão e quando as epistemologias africanas são ignoradas, o que se ensina, cotidianamente, é uma pedagogia da inferiorização, que reforça o racismo estrutural e compromete a construção de identidades positivas entre os estudantes negros. Enfrentar o eurocentrismo curricular exige deslocar o centro da narrativa, reconhecer a pluralidade de matrizes civilizatórias e construir uma ecologia de saberes²⁶ que valorize as epistemologias negras, de modo que o currículo se converta em instrumento de justiça cognitiva, de fortalecimento identitário e de transformação das relações raciais no interior da escola, articulando conhecimento, dignidade e emancipação em uma pedagogia comprometida com a liberdade.

Desse modo, no processo da crítica ao eurocentrismo e à colonialidade do saber torna-se possível compreender que o apagamento das contribuições negras no currículo não é um efeito colateral, mas um projeto estruturante que produz o que Sueli Carneiro conceitua como epistemicídio, isto é, a destruição sistemática dos sistemas de conhecimento dos povos negros como estratégia de dominação racial, cultural e política, com impactos diretos sobre a produção da subjetividade, a construção das identidades e o acesso desigual aos bens simbólicos. Sueli Carneiro, ao analisar esse processo, afirma que “[...] o epistemicídio constitui uma das faces mais perversas do racismo, pois nega aos grupos subalternizados o direito de produzir e validar conhecimento” (2005, p. 97), indicando que a escola, ao silenciar filósofos africanos, cientistas negros, intelectuais afro-brasileiros e saberes comunitários, participa ativamente da manutenção dessa violência simbólica, ao definir quem pode ser reconhecido como sujeito cognoscente. Do mesmo modo, ao discutir a política do conhecimento, bell hooks (2013, p. 51) ressalta que “[...] quando a sala de aula ignora as experiências e saberes dos estudantes negros, ela reforça a ideia de que suas vozes não importam e de que seus mundos não são dignos de serem estudados”, evidenciando que o epistemicídio opera cotidianamente na prática pedagógica, produzindo silenciamento, desengajamento, fracasso escolar e ruptura com o sentido da aprendizagem.

²⁶ A ecologia de saberes constitui uma proposta epistemológica que afirma a coexistência e o diálogo horizontal entre diferentes formas de conhecimento, recusando a hierarquização que historicamente privilegiou a ciência moderna ocidental em detrimento de saberes populares, tradicionais, indígenas e afrodescendentes. Essa perspectiva parte do reconhecimento de que nenhum conhecimento é completo em si mesmo e de que a compreensão da realidade social exige a articulação entre múltiplas racionalidades, experiências e modos de produzir sentido. No campo educacional, a ecologia de saberes tensiona currículos eurocentrados e práticas pedagógicas excludentes, ao propor a valorização de conhecimentos situados, produzidos nos territórios e nas experiências coletivas, ampliando as possibilidades de aprendizagem crítica e emancipatória. Assim, essa abordagem contribui para a democratização do conhecimento e para a construção de uma educação comprometida com a justiça cognitiva e social. Ver: SANTOS, Boaventura de Sousa. A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2004.

Comumente a história da África é reduzida à escravidão, quando as contribuições negras à ciência e à cultura são invisibilizadas e quando as epistemologias africanas são tratadas como irrelevantes, o currículo ensina, implicitamente, que a humanidade plena é branca, europeia e masculina, naturalizando a exclusão epistêmica como se fosse neutralidade científica. Diante desse quadro de apagamento, enfrentar o epistemicídio exige reconstruir o currículo a partir de uma perspectiva de justiça cognitiva, na qual diferentes matrizes de conhecimento sejam reconhecidas como legítimas, produzindo deslocamentos epistêmicos capazes de transformar a escola em espaço de reconhecimento, de pertencimento e de emancipação, articulando memória, identidade, conhecimento e transformação das relações raciais no cotidiano pedagógico.

O epistemicídio não se restringe à negação do acesso à educação formal ou à exclusão dos negros dos espaços de produção do conhecimento legitimado. Ele se expressa, sobretudo, na desqualificação sistemática dos saberes produzidos pelos povos negros, na deslegitimação de suas matrizes culturais, filosóficas e científicas e na negação de sua capacidade intelectual. Trata-se de um processo histórico e político que compromete a condição de sujeito dos grupos racializados, ao negar-lhes o direito de produzir, validar e transmitir conhecimentos, afetando profundamente a construção de suas identidades, sua autoestima e sua humanidade (Carneiro, 2005, p. 111).

De modo articulado, ao deslocar o foco para a Lei 10.639/2003 como expressão concreta das disputas curriculares em torno da educação das relações étnico-raciais, torna-se possível compreender que sua existência não representa apenas um avanço jurídico, mas um marco político que tensiona diretamente o projeto eurocêntrico de escola, ao exigir que a história, a cultura e as contribuições africanas e afro-brasileiras sejam reconhecidas como constitutivas da formação nacional, rompendo com séculos de silenciamento e invisibilização. Nilma Lino Gomes, ao analisar esse processo, afirma que “[...] a Lei 10.639/2003 convoca a escola a rever suas concepções de currículo, de conhecimento e de formação docente, pois ela exige a superação do racismo como princípio organizador da prática pedagógica” (2012, p. 52), evidenciando que sua implementação não pode ser reduzida a ações pontuais, mas implica uma reconfiguração estrutural do projeto político-pedagógico, da escolha dos conteúdos, dos materiais didáticos e das metodologias de ensino. Kabengele Munanga (2003, p. 14) sustenta que “[...] a escola é um dos espaços privilegiados para a desconstrução dos estereótipos raciais e para a construção de uma nova consciência histórica sobre a população negra”, o que permite compreender que a efetivação da lei se inscreve no campo da luta antirracista, ao disputar sentidos, narrativas e lugares de fala no interior do currículo. Ao tratar a legislação apenas como obrigação burocrática, esvazia-se seu potencial transformador, mantendo-se intacta a lógica eurocêntrica que estrutura o conhecimento

escolar, ao passo que, quando assumida como princípio pedagógico, ela possibilita a construção de práticas curriculares que valorizam a memória africana, reconhecem os intelectuais negros como produtores de ciência, integram saberes comunitários ao ensino e afirmam a identidade negra como dimensão legítima da formação humana. A Lei 10.639/2003 deixa de ser apenas um dispositivo legal e se converte em instrumento de justiça curricular, ao articular conhecimento, memória, identidade e emancipação, contribuindo para que a escola se torne um espaço de enfrentamento ao racismo estrutural, de fortalecimento do pertencimento dos educandos negros e de transformação das relações raciais no cotidiano pedagógico.

Desse modo, ao consolidar a noção de currículo antirracista como horizonte formativo, torna-se indispensável compreender que a pluralidade, a memória, a história, a cultura e a identidade negra precisam ser assumidas como fundamentos estruturantes de uma pedagogia comprometida com a justiça social, com a democracia e com a transformação das relações raciais, superando definitivamente a lógica do currículo monocultural, eurocêntrico e excludente que historicamente organizou a escola brasileira. Para Nilma Lino Gomes (2012, p. 61), “[...] a educação das relações étnico-raciais deve ser entendida como parte constitutiva do projeto político-pedagógico da escola, pois é nela que se decide se o currículo será instrumento de reprodução do racismo ou de sua superação”, o que evidencia que o currículo antirracista não é um conjunto de atividades isoladas, mas um projeto ético-político que articula concepção de conhecimento, formação docente, gestão escolar e participação da comunidade. Patricia Hill Collins destaca que “[...] a produção de conhecimento é um campo de luta, no qual grupos historicamente silenciados precisam disputar legitimidade para que suas experiências e saberes sejam reconhecidos como fontes válidas de teoria e de ciência” (1999, p. 252), permitindo compreender que a reconfiguração curricular implica reconhecer os saberes negros como epistemologias legítimas, capazes de produzir teoria, interpretar a realidade e orientar práticas pedagógicas emancipadoras. Ao incorporar a história da África a partir de suas próprias matrizes civilizatórias, a instituição de ensino valoriza a literatura negra como produção estética e política, trabalha a memória das resistências quilombolas como patrimônio histórico e reconhece a identidade negra como dimensão central da formação humana, o currículo deixa de ser um instrumento de exclusão e passa a operar como dispositivo de reconhecimento, de pertencimento e de emancipação. Em consequência disso, o currículo antirracista consolida-se como espaço de reconstrução simbólica da nação, no qual ensinar significa produzir justiça cognitiva, fortalecer identidades, tensionar privilégios e afirmar a dignidade epistêmica dos educandos negros,

articulando conhecimento, memória e transformação social em um projeto educativo comprometido com a superação do racismo estrutural e com a construção de uma escola verdadeiramente democrática.

Em continuidade, justiça cognitiva e transformação das relações raciais, torna-se indispensável deslocar o olhar “para quem aprende”, isto é, para os educandos negros, cujas experiências escolares são atravessadas por processos históricos de racialização, negação de pertencimento e disputa por reconhecimento, de modo que aprender, para esses sujeitos, não se reduz à aquisição de conteúdo, mas envolve a construção de identidade, a afirmação de dignidade e o enfrentamento cotidiano de estruturas racistas que operam no espaço escolar. Vale destacar que o lugar do aluno negro na escola não é natural, mas socialmente produzido, marcado por expectativas rebaixadas, estigmas e silenciamentos que afetam diretamente o modo como esses estudantes se percebem e são percebidos, interferindo em sua relação com o saber, com o professor e com a própria instituição. Nilma Lino Gomes sustenta que “[...] a escola brasileira historicamente construiu imagens negativas sobre os sujeitos negros, o que impacta profundamente os processos de identidade, autoestima e pertencimento dos estudantes” (2007, p. 97), evidenciando que aprender, para o educando negro, muitas vezes significa resistir a narrativas que o colocam à margem da humanidade plena e do reconhecimento intelectual. Bell hooks afirma que “[...] quando estudantes negros entram em salas de aula onde suas histórias e experiências são ignoradas, eles aprendem rapidamente que precisam silenciar partes de si para sobreviver academicamente” (2013, p. 43), o que permite compreender que o processo de aprendizagem está intrinsecamente ligado à possibilidade de ser visto, ouvido e reconhecido como sujeito legítimo de conhecimento. Ao negar referências positivas, a escola invisibiliza trajetórias negras de produção científica, cultural e naturaliza a branquitude como norma, comprometendo não apenas o desempenho escolar, mas a própria constituição subjetiva desses estudantes, produzindo afastamento, desengajamento e rupturas precoces com o percurso educativo. Pensar quem aprende em uma perspectiva antirracista implica reconhecer que justiça racial na educação passa, necessariamente, pela construção de ambientes pedagógicos nos quais os educandos negros possam se reconhecer, pertencer e aprender sem abrir mão de sua identidade, afirmando-se como sujeitos históricos, cognoscentes e portadores de saberes que enriquecem e transformam o projeto educativo como um todo.

De forma articulada, ao aprofundar a análise sobre a produção social do “lugar do aluno negro” na escola, torna-se fundamental compreender que esse lugar não é fruto de trajetórias

individuais ou de supostas limitações cognitivas, mas resultado de um arranjo histórico, institucional e simbólico que racializa expectativas, distribui oportunidades de maneira desigual e define, de antemão, quais corpos são percebidos como promissores, disciplináveis ou descartáveis no interior do sistema educacional. Cabe ressaltar que a escola, ao operar segundo normas aparentemente neutras, acaba por reproduzir hierarquias raciais que situam os educandos negros em posições subalternizadas, associando-os com maior frequência à indisciplina, ao baixo rendimento e ao fracasso, o que incide diretamente sobre as práticas avaliativas, as interações pedagógicas e as possibilidades de permanência escolar. Para Sueli Carneiro (2003, p. 121) o “[...] o racismo estrutura lugares sociais e define trajetórias possíveis para sujeitos negros, operando de modo silencioso, porém eficaz, nas instituições”, o que permite compreender que o espaço escolar participa ativamente da produção desse lugar social, ao naturalizar desigualdades e converter diferenças racializadas em critérios implícitos de exclusão. Patricia Hill Collins afirma que “[...] imagens de controle sobre pessoas negras moldam expectativas institucionais e justificam práticas que limitam seu acesso a recursos, reconhecimento e poder” (1999, p. 69), evidenciando que o lugar do aluno negro é construído por narrativas que antecedem sua entrada na escola e que são continuamente reforçadas no cotidiano pedagógico. Sempre que ocorre de estudantes negros serem sistematicamente sub-representados em espaços de excelência acadêmica, quando suas potencialidades são invisibilizadas e quando seus saberes são deslegitimados, consolida-se um percurso escolar marcado por descontinuidade, vigilância excessiva e negação de pertencimento, produzindo impactos profundos sobre o vínculo com a escola e com o conhecimento. Desnaturalizar o lugar socialmente atribuído ao aluno negro exige reconhecer o racismo como elemento estruturante das práticas escolares e assumir a educação antirracista como estratégia de ruptura com essas lógicas, abrindo possibilidades para que os educandos negros sejam reconhecidos como sujeitos plenos de direitos, expectativas e capacidades, capazes de redefinir seus percursos formativos e de reconfigurar o próprio sentido da escola enquanto espaço de justiça racial e emancipação.

Por conseguinte, ao tratar do racismo, da estigmatização e das trajetórias escolares interrompidas, torna-se necessário evidenciar que o abandono, a evasão e o fracasso escolar entre educandos negros não podem ser compreendidos como fenômenos individuais ou meramente socioeconômicos, mas como efeitos cumulativos de práticas racistas, expectativas rebaixadas e experiências reiteradas de deslegitimação que atravessam o cotidiano escolar desde as primeiras etapas da escolarização. Convém observar que o racismo opera tanto de forma explícita, por meio

de ofensas, apelidos e punições desproporcionais, quanto de maneira sutil, através do silêncio docente diante de violências raciais, da ausência de referências negras positivas no currículo e da naturalização da desigualdade como algo “normal” ou “inevitável”. Nilma Lino Gomes afirma que “[...] o racismo no ambiente escolar produz marcas profundas nas trajetórias dos estudantes negros, afetando suas expectativas de futuro e sua permanência na escola” (2010, p. 135), indicando que a escola, quando não enfrenta o racismo, converte-se em espaço de sofrimento ético-político e de ruptura com o projeto educativo. Kabengele Munanga (2015, p. 44) destaca que “[...] a estigmatização racial funciona como um mecanismo de exclusão simbólica que antecede e legitima a exclusão social”, o que permite compreender que as trajetórias escolares interrompidas não são acidentes, mas resultados previsíveis de um sistema que associa, reiteradamente, negritude a incapacidade, indisciplina ou inadequação. Logo, quando estudantes negros são constantemente desacreditados, quando seus erros são hiperavaliados e seus acertos minimizados, cria-se um ambiente pedagógico hostil, no qual o desejo de aprender é corroído pela experiência contínua de não pertencimento, levando muitos a se afastarem física ou simbolicamente da escola. Enfrentar as trajetórias escolares interrompidas exige, consequentemente, romper com a lógica meritocrática que responsabiliza o aluno por seu fracasso e assumir o combate ao racismo como condição para a permanência, o sucesso escolar e a construção de percursos educativos contínuos, nos quais os educandos negros possam projetar futuros possíveis e reconhecer a escola como espaço legítimo de formação e emancipação.

O racismo vivido no cotidiano escolar não se manifesta apenas em atitudes explícitas de discriminação, mas também em expectativas pedagógicas rebaixadas, em práticas avaliativas injustas e na produção contínua de sentimentos de não pertencimento entre os estudantes negros. Essas experiências acumuladas afetam a relação com o saber, a autoestima e o sentido da escolarização, produzindo trajetórias marcadas pela evasão, pelo fracasso escolar e pelo afastamento simbólico da escola. Quando a instituição escolar não reconhece o racismo como problema estrutural, ela contribui para a naturalização da exclusão e para a responsabilização individual do aluno por processos que são, na realidade, coletivos e historicamente produzidos (Gomes, 2017, p. 112).

Além disso, ao examinar os impactos subjetivos do racismo no processo educativo, torna-se imprescindível reconhecer que a experiência escolar dos educandos negros é atravessada por dinâmicas de desvalorização simbólica que afetam diretamente a autoestima, a construção da autoimagem, a confiança intelectual e a disposição para participar das práticas pedagógicas, produzindo efeitos cumulativos de silenciamento, retraimento e, em muitos casos, evasão escolar. Vale destacar que o racismo não atua apenas como violência externa, mas se internaliza

progressivamente, moldando percepções que os próprios estudantes constroem sobre si mesmos, sobre suas capacidades cognitivas e sobre os lugares que lhes são socialmente permitidos ocupar. Nesse sentido, bell hooks afirma que “[...] a dominação é mais eficaz quando leva os oprimidos a duvidarem de seu próprio valor intelectual e de sua capacidade de produzir conhecimento” (hooks, 2013, p. 74), o que permite compreender como o ambiente escolar, quando marcado pelo silenciamento das experiências negras e pela ausência de reconhecimento, contribui para a produção de insegurança epistêmica e de autocensura entre os estudantes negros. De acordo com Sueli Carneiro (2005, p. 113), “[...] o racismo atinge a subjetividade ao produzir sentimentos de inferioridade, não pertencimento e inadequação, que limitam o acesso pleno aos direitos sociais”, evidenciando que os efeitos do racismo na escola ultrapassam o rendimento acadêmico, alcançando dimensões profundas da constituição psíquica e emocional dos educandos. Em situações, onde, por exemplo, estudantes negros evitam se expor em sala de aula, ao se afastar das atividades coletivas, abandonando precocemente a escolarização ou quando internaliza a ideia de que determinados espaços de excelência não lhe pertencem, não se trata de desinteresse ou incapacidade individual, mas do resultado de uma trajetória marcada por microviolências, deslegitimações e ausências sistemáticas de reconhecimento. Enfrentar os impactos subjetivos do racismo exige que a escola assuma uma postura ativa de acolhimento, escuta e valorização das identidades negras, criando condições pedagógicas para que os educandos possam reconstruir sua relação com o saber, fortalecer a autoestima intelectual e reconhecer-se como sujeitos capazes de aprender, ensinar e produzir conhecimento, transformando a experiência escolar em espaço de reumanização, pertencimento e justiça racial.

De modo consequente, ao avançar para a educação das relações étnico-raciais, conforme formulada por Nilma Lino Gomes, torna-se fundamental compreendê-la não como um conjunto de ações pontuais, mas como um projeto formativo contínuo que incide diretamente sobre as formas de aprender, de conviver e de se reconhecer no espaço escolar, reorganizando sentidos de pertencimento, identidade e justiça racial. Cumpre salientar que essa educação propõe um deslocamento profundo na lógica pedagógica, ao reconhecer que as relações raciais estruturam experiências escolares, expectativas de aprendizagem e vínculos institucionais, exigindo da escola uma postura ativa diante do racismo e de suas múltiplas manifestações. Nilma Lino Gomes (2012) afirma que “[...] a educação das relações étnico-raciais envolve processos de aprendizagem que dizem respeito à construção de identidades, ao reconhecimento da diversidade e à superação das desigualdades raciais” (p. 25), indicando que ensinar e aprender, nesse

horizonte, implica lidar com dimensões históricas, políticas e afetivas que atravessam o cotidiano escolar. Para Paulo Freire (2014, p. 58) “[...] a educação precisa partir do reconhecimento do sujeito concreto, situado em uma realidade marcada por opressões, para que o ato educativo seja verdadeiramente libertador”, o que permite articular a proposta de Nilma Lino Gomes a uma pedagogia crítica que entende a aprendizagem como prática de conscientização e transformação social. Ao assumir a educação das relações étnico-raciais como eixo estruturante, as instituições de ensino cria condições para que os educandos negros compreendam suas trajetórias para além do estigma²⁷, reconheçam a historicidade do racismo e se percebam como sujeitos coletivos de direitos, saberes e resistências. O processo de aprendizagem deixa de ser marcado exclusivamente pela adaptação a normas excludentes e passa a se constituir como experiência de reconhecimento, diálogo e reconstrução de sentidos, na qual aprender envolve também elaborar memórias, fortalecer identidades e construir novas formas de estar no mundo. Desse modo, a educação das relações étnico-raciais contribui decisivamente para que a escola se transforme em espaço de justiça simbólica e social, no qual os educandos negros possam aprender sem negar quem são, produzindo conhecimento a partir de suas experiências, histórias e pertencimentos, em um movimento que articula formação intelectual, dignidade humana e transformação das relações raciais.

De forma complementar, ao enfatizar o reconhecimento do estudante negro como sujeito de conhecimento, torna-se imprescindível romper com a lógica escolar que historicamente posicionou esses educandos apenas como receptores passivos de conteúdos produzidos a partir de matrizes eurocentradas, negando-lhes a condição de produtores legítimos de saber, de teoria e de interpretação do mundo. Convém observar que reconhecer o estudante negro como sujeito cognoscente implica valorizar suas experiências, linguagens, referências culturais e formas próprias de leitura da realidade, compreendendo que o conhecimento não se constrói apenas nos livros didáticos, mas também nas vivências, nos territórios, nas memórias familiares e nas práticas

²⁷ O estigma no contexto do racismo escolar opera como um mecanismo simbólico de desqualificação que associa estudantes negros a imagens negativas, expectativas reduzidas de aprendizagem e lugares sociais previamente definidos, afetando profundamente suas trajetórias escolares e subjetividades. Esse processo se manifesta por meio de práticas pedagógicas, discursos institucionais e interações cotidianas que naturalizam a inferiorização, reforçam estereótipos raciais e legitimam formas sutis e explícitas de exclusão no ambiente escolar. Ao produzir marcas sociais duráveis, o estigma contribui para a reprodução do racismo estrutural na escola, uma vez que condiciona o reconhecimento, a participação e o acesso ao conhecimento, comprometendo o direito à educação em condições de igualdade. Nesse sentido, o racismo escolar não se limita a atos individuais de discriminação, mas se expressa como um fenômeno institucional que transforma diferenças raciais em desigualdades educacionais persistentes. Ver: GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2004.

comunitárias. Nesse sentido, Patricia Hill Collins afirma que “[...] pessoas negras produzem conhecimento a partir de experiências situadas, historicamente marcadas pela opressão, mas também pela resistência e pela criatividade” (1999, p. 252), o que permite compreender que negar esse estatuto epistêmico aos educandos negros é perpetuar uma forma sofisticada de exclusão cognitiva. De igual maneira, Nilma Lino Gomes (2017, p. 89) afirma que “[...] reconhecer o aluno negro como sujeito de conhecimento significa admitir que ele traz saberes, histórias e modos de pensar que precisam dialogar com o currículo escolar”, indicando que a aprendizagem se fortalece quando há consonância entre o mundo vivido pelo estudante e o conhecimento sistematizado apresentado pela escola. Assim, quando práticas pedagógicas incorporam narrativas autobiográficas, saberes afro-brasileiros, produções culturais negras e debates sobre a realidade racial vivida pelos próprios estudantes, cria-se um ambiente no qual aprender deixa de ser um exercício de adaptação forçada e passa a constituir-se como processo de diálogo, autoria e construção coletiva do conhecimento. O reconhecimento do estudante negro como sujeito de conhecimento produz efeitos diretos sobre a autoestima intelectual, o engajamento pedagógico e a permanência escolar, ao afirmar que sua voz importa, que suas perguntas são legítimas e que sua leitura de mundo contribui para o enriquecimento do processo educativo como um todo. Desse modo, ao deslocar o estudante negro do lugar da ausência para o centro do processo pedagógico, a escola dá um passo decisivo rumo à justiça epistêmica, à democratização do conhecimento e à construção de práticas educativas que reconhecem a diversidade não como obstáculo, mas como potência formativa.

De modo consequente, ao compreender a educação antirracista como processo de reumanização, justiça social e transformação das relações raciais, torna-se possível afirmar que aprender, para os educandos negros, envolve reconstruir sentidos de humanidade historicamente negados, enfrentando narrativas que os reduziram à condição de corpos disciplináveis, de sujeitos incompletos ou de presenças toleradas no espaço escolar. Vale destacar que a escola, quando opera sob lógicas racistas, contribui para a desumanização ao negar reconhecimento, ao silenciar vozes e ao naturalizar desigualdades, ao passo que, quando assume uma pedagogia antirracista, pode tornar-se espaço de recomposição simbólica, ética e política da dignidade humana. bell hooks afirma, logo em suas primeiras reflexões pedagógica, que “[...] a educação como prática da liberdade é aquela que permite a estudantes e professores transgredirem fronteiras raciais, de classe e de gênero, reconstruindo a si mesmos como sujeitos inteiros” (2013, p. 29), o que evidencia que a educação antirracista não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve a

criação de ambientes pedagógicos nos quais aprender significa também curar feridas históricas, produzir pertencimento e afirmar a vida. Frantz Fanon (1968, p. 182) endossa que “[...] a desumanização colonial não atinge apenas o corpo, mas invade a mente, produzindo sujeitos que precisam reaprender a se reconhecer como humanos”, permitindo compreender que a escola, ao enfrentar o racismo, pode atuar como espaço de descolonização subjetiva, no qual os educandos negros reelaboram sua relação consigo mesmos, com o outro e com o mundo. Quando se coloca em atividade práticas pedagógicas que reconhecem o estudante negro em sua totalidade, valorizam sua história, escutam suas narrativas e legitimam seus saberes, a aprendizagem deixa de ser experiência de negação e passa a constituir-se como processo de reumanização, no qual conhecimento, afeto e justiça caminham juntos. A educação antirracista consolida-se como projeto de justiça social ao articular transformação curricular, reconhecimento identitário e reconstrução das relações raciais, produzindo impactos que extrapolam o espaço escolar e alcançam a formação de sujeitos críticos, capazes de intervir na realidade e de disputar novos horizontes de igualdade e dignidade. Aprender, nesse contexto, torna-se ato político e ético, no qual os educandos negros não apenas acessam o conhecimento, mas reconstroem sua humanidade negada, afirmando-se como sujeitos de direitos, de saberes e de futuro em uma sociedade marcada por profundas desigualdades raciais.

A desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais. Esta distorção ocorre na história, mas não é vocação histórica. A vocação ontológica do homem é a humanização. Negar essa vocação é negar a própria humanidade. Por isso, a luta pela humanização, pela libertação dos homens, não é uma luta apenas dos oprimidos, mas também daqueles que, ao oprimirem, se desumanizam. Somente na restauração da humanidade de ambos se pode falar de uma educação verdadeiramente libertadora (Freire, 2014, p. 48).

Neste sentido, ao aprofundar a compreensão das trajetórias de pertencimento e de resistência construídas pelos educandos negros no cotidiano escolar, é fundamental reconhecer que aprender também envolve elaborar estratégias de sobrevivência simbólica diante de contextos marcados por desigualdades raciais persistentes, nos quais a permanência na escola exige negociação constante entre silenciar-se para evitar violências e afirmar-se para existir como sujeito pleno. Vale destacar que o pertencimento não é dado, mas construído a partir de práticas institucionais que acolhem ou rejeitam, legitimam ou deslegitimam, escutam ou invisibilizam, de modo que a experiência de aprender se torna profundamente dependente das relações estabelecidas com colegas, professores e com o próprio currículo. Nesse sentido, Kabengele

Munanga afirma que “[...] a negação do pertencimento racial positivo produz efeitos devastadores na formação da identidade negra, pois impede que o sujeito se reconheça como parte legítima da coletividade nacional” (2015, p. 63), o que permite compreender que a escola, ao não enfrentar o racismo, contribui para a produção de um pertencimento fraturado, marcado pela sensação constante de inadequação. Nilma Lino Gomes (2019, p. 112), pontua que “[...] o reconhecimento do pertencimento racial positivo na escola é condição para que estudantes negros desenvolvam relações mais seguras com o conhecimento, com a aprendizagem e com seus projetos de futuro”, evidenciando que identidade, pertencimento e aprendizagem constituem dimensões indissociáveis do processo educativo. Quando a escola cria espaços de escuta, valoriza coletivos estudantis negros, reconhece práticas culturais afro-brasileiras e legitima narrativas produzidas pelos próprios educandos, o aprender deixa de ser uma experiência solitária e passa a se constituir como prática coletiva de afirmação e resistência. Em consequência disso, as trajetórias escolares dos educandos negros podem ser reconfiguradas a partir de vínculos mais sólidos, de expectativas pedagógicas mais elevadas e de projetos de futuro menos limitados pelo estigma racial. Diante do exposto, compreender o pertencimento como dimensão central do aprender permite afirmar que a educação antirracista não apenas combate a evasão e o fracasso escolar, mas produz condições para que os educandos negros permaneçam, aprendam e se reconheçam como sujeitos legítimos de conhecimento, de história e de transformação social.

De maneira consequente, ao articular aprendizagem, identidade negra e projetos de futuro, torna-se fundamental reconhecer que a escola exerce papel decisivo na ampliação ou no estreitamento dos horizontes de expectativa dos educandos negros, na medida em que comunica, explícita ou implicitamente, quais trajetórias são possíveis, desejáveis ou socialmente autorizadas para esses sujeitos. Convém observar que o racismo escolar não apenas afeta o presente da experiência educativa, mas projeta limites simbólicos sobre o futuro, ao desestimular sonhos, restringir ambições acadêmicas e naturalizar a ausência de estudantes negros em espaços de excelência intelectual e profissional. Nesse sentido, Patricia Hill Collins (1999) argumenta que “[...] sistemas de dominação funcionam também controlando as visões de futuro disponíveis aos grupos subalternizados” (p. 284), o que permite compreender que a aprendizagem, quando atravessada pelo racismo, pode produzir não apenas dificuldades imediatas, mas também um empobrecimento das possibilidades imaginadas para a vida adulta. Nilma Lino Gomes afirma que “[...] a escola que reconhece positivamente a identidade negra contribui para que crianças e jovens negros construam projetos de vida mais amplos, menos marcados pelo medo, pela negação e pela

autolimitação” (2007, p. 104), evidenciando que identidade, pertencimento e expectativa de futuro constituem dimensões profundamente interligadas no processo educativo. Logo, conforme o currículo invisibiliza intelectuais negros, quando a docência opera com expectativas rebaixadas e quando as práticas escolares reforçam estigmas, o aprender passa a ser vivido como preparação para lugares subalternos, alimentando processos de desistência simbólica mesmo entre aqueles que permanecem fisicamente na escola. Com isso, reafirma-se que, assumir uma educação antirracista implica também disputar os sentidos do futuro, afirmando que os educandos negros podem e devem ocupar todos os espaços de produção de conhecimento, de poder e de decisão. Desse modo, aprender deixa de ser apenas responder às demandas imediatas da escolarização e passa a constituir-se como prática de construção de projetos de vida dignos, nos quais a identidade negra não aparece como obstáculo, mas como fonte de força, de sentido e de possibilidade histórica, articulando formação intelectual, justiça racial e ampliação concreta dos horizontes de existência.

De forma articulada ao que foi pontuado anteriormente, ao examinar a produção social do chamado “lugar do aluno negro” na escola, torna-se necessário compreender que esse lugar não é natural nem espontâneo, mas historicamente construído por práticas pedagógicas, discursos institucionais e expectativas racializadas que delimitam quem pode falar, quem pode errar, quem pode aprender com legitimidade e quem deve apenas obedecer. Vale destacar que, desde os primeiros anos da escolarização, educandos negros são frequentemente posicionados como corpos a serem controlados, como sujeitos associados à indisciplina ou à insuficiência cognitiva, o que vai se sedimentando em trajetórias marcadas por vigilância excessiva, punições recorrentes e poucas oportunidades de reconhecimento intelectual. Nesse sentido, bell hooks afirma que “[...] a sala de aula nunca é um espaço neutro; ela reproduz ou desafia as hierarquias de raça, classe e gênero presentes na sociedade” (1994, p. 12), evidenciando que o lugar do aluno negro é constantemente produzido nas microinterações cotidianas, nos olhares, nas correções públicas, nos silêncios impostos e nas ausências de escuta. De igual maneira, ao discutir a escolarização de sujeitos racializados, Frantz Fanon (1952, p. 110) sustenta que “[...] o negro é frequentemente convidado a ocupar um lugar que lhe é previamente designado, um lugar de exterioridade em relação ao saber legítimo”, o que ajuda a compreender como a escola pode funcionar como espaço de fixação de identidades subalternizadas, mesmo quando se declara democrática ou meritocrática. Assim sendo, o “lugar do aluno negro” não se define apenas pelo desempenho escolar, mas por uma rede de expectativas que naturaliza o fracasso, antecipa limites e dificulta

o acesso a experiências pedagógicas desafiadoras e emancipadoras. Em consequência disso, muitos estudantes negros internalizam esse lugar imposto, ajustando seus comportamentos, silenciando suas vozes e, em alguns casos, afastando-se simbolicamente do processo de aprendizagem como estratégia de sobrevivência. Contudo, quando a instituição escolar reconhece essa produção social e passa a enfrentá-la de modo consciente, criando práticas que rompem com estigmas e ampliam as possibilidades de participação, abre-se espaço para a ressignificação do lugar do aluno negro como sujeito pleno de direitos, de saberes e de potência intelectual. Desse modo, deslocar esse lugar implica revisar práticas avaliativas, formas de interação docente, organização curricular e culturas escolares, de modo que aprender deixe de ser um privilégio condicionado à branquitude e passe a constituir-se como experiência efetivamente compartilhada, fundada no reconhecimento, na dignidade e na justiça racial.

Desse modo, ao examinar a produção social do chamado “lugar do aluno negro” na escola, torna-se necessário compreender que esse lugar não é natural nem espontâneo, mas historicamente construído por práticas pedagógicas, discursos institucionais e expectativas racializadas que delimitam quem pode falar, quem pode errar, quem pode aprender com legitimidade e quem deve apenas obedecer. Vale destacar que, desde os primeiros anos da escolarização, educandos negros são frequentemente posicionados como corpos a serem controlados, como sujeitos associados à indisciplina ou à insuficiência cognitiva, o que vai se sedimentando em trajetórias marcadas por vigilância excessiva, punições recorrentes e poucas oportunidades de reconhecimento intelectual. Nesse sentido, bell hooks afirma que “[...] a sala de aula nunca é um espaço neutro; ela reproduz ou desafia as hierarquias de raça, classe e gênero presentes na sociedade” (1994, p. 12), evidenciando que o lugar do aluno negro é constantemente produzido nas microinterações cotidianas, nos olhares, nas correções públicas, nos silêncios impostos e nas ausências de escuta. De igual maneira, ao discutir a escolarização de sujeitos racializados, Frantz Fanon, (1952, p. 110) sustenta que “[...] o negro é frequentemente convidado a ocupar um lugar que lhe é previamente designado, um lugar de exterioridade em relação ao saber legítimo”, o que ajuda a compreender como a escola pode funcionar como espaço de fixação de identidades subalternizadas, mesmo quando se declara democrática ou meritocrática. Assim sendo, o “lugar do aluno negro” não se define apenas pelo desempenho escolar, mas por uma rede de expectativas que naturaliza o fracasso, antecipa limites e dificulta o acesso a experiências pedagógicas desafiadoras e emancipadoras. Em consequência disso, muitos estudantes negros internalizam esse lugar imposto, ajustando seus comportamentos, silenciando suas vozes e, em

alguns casos, afastando-se simbolicamente do processo de aprendizagem como estratégia de sobrevivência. No entanto, quando a escola reconhece essa produção social e passa a enfrentá-la de modo consciente, criando práticas que rompem com estigmas e ampliam as possibilidades de participação, abre-se espaço para a ressignificação do lugar do aluno negro como sujeito pleno de direitos, de saberes e de potência intelectual. Dito isso, deslocar esse lugar implica revisar práticas avaliativas, formas de interação docente, organização curricular e culturas escolares, de modo que aprender deixe de ser um privilégio condicionado à branquitude e passe a constituir-se como experiência efetivamente compartilhada, fundada no reconhecimento, na dignidade e na justiça racial.

A escola não é apenas um espaço de transmissão de conteúdos, mas um lugar privilegiado de produção de sentidos sobre quem somos, quem podemos ser e quais lugares nos são socialmente destinados. No caso dos estudantes negros, as práticas escolares, muitas vezes de forma sutil e cotidiana, constroem expectativas que associam negritude à indisciplina, à dificuldade de aprendizagem ou à inadequação comportamental. Essas expectativas atravessam as interações pedagógicas, influenciam os processos avaliativos e interferem diretamente nas trajetórias escolares, produzindo experiências de exclusão simbólica, silenciamento e não pertencimento. Desse modo, o fracasso escolar não pode ser compreendido como resultado individual, mas como efeito de relações raciais desiguais que se reproduzem no interior da instituição escolar (Gomes, 2017, p. 89).

Por outro lado, ao avançar para a análise do racismo, da estigmatização e das trajetórias escolares interrompidas, torna-se evidente que o percurso educacional de muitos estudantes negros é atravessado por experiências reiteradas de deslegitimação, desconfiança e punição simbólica, que vão se acumulando ao longo do tempo e produzindo rupturas profundas com a escola. Não se pode ignorar que a estigmatização racial atua de forma contínua, desde a educação infantil até as etapas finais da educação básica, associando o aluno negro à ideia de dificuldade, perigo ou inadequação, o que impacta diretamente as expectativas docentes, as práticas avaliativas e as oportunidades de aprendizagem oferecidas. Nesse sentido, Nilma Lino Gomes (2005) ajuda a compreender que o racismo escolar “[...] opera de maneira silenciosa, naturalizando desigualdades e justificando o fracasso escolar de crianças e jovens negros” (p. 146), o que evidencia como a interrupção das trajetórias não decorre de incapacidades individuais, mas de um ambiente educacional que sistematicamente nega condições equitativas de permanência e sucesso. Kabengele Munanga afirma: “[...] o racismo cotidiano mina a confiança do aluno negro em si mesmo, produzindo desistências graduais que antecedem a evasão formal” (2003, p. 102), apontando que muitas trajetórias são interrompidas muito antes do abandono

oficial da escola, no momento em que o estudante deixa de se reconhecer como alguém que pertence àquele espaço. Logo, a repetência recorrente, a evasão precoce e o fracasso escolar não podem ser analisados como fenômenos neutros, pois expressam o efeito acumulado de práticas pedagógicas excludentes, currículos pouco representativos e relações escolares marcadas pela hierarquização racial. Ainda assim, apesar disso, a escola frequentemente individualiza esses processos, atribuindo-os à falta de esforço, ao desinteresse familiar ou a supostos déficits culturais, o que reforça o ciclo de culpabilização do próprio estudante. Diante disso, trajetórias que poderiam ser marcadas por descobertas, reconhecimento e ampliação de horizontes acabam sendo substituídas por experiências de dor, silêncio e afastamento progressivo do espaço escolar. Todavia, quando o racismo é nomeado, enfrentado e incorporado como categoria central de análise pedagógica, abre-se a possibilidade de reconstruir trajetórias, criando condições para que a permanência na escola deixe de ser um exercício de resistência solitária e passe a constituir-se como um direito efetivamente garantido. Logo, compreender as trajetórias interrompidas como expressão do racismo estrutural é um passo fundamental para deslocar o debate do indivíduo para as estruturas, permitindo pensar políticas e práticas que sustentem percursos educativos mais justos, contínuos e humanizadores.

De igual maneira, ao examinar os impactos subjetivos do racismo na experiência escolar, especialmente no que se refere à autoestima, ao silenciamento, à evasão e ao chamado fracasso escolar, torna-se imprescindível reconhecer que tais efeitos não são episódicos, mas acumulativos, atravessando o cotidiano dos estudantes negros desde as interações mais sutis até as práticas institucionais mais explícitas. Cabe ressaltar que a desvalorização simbólica constante, expressa em olhares, expectativas rebaixadas, piadas naturalizadas e ausências curriculares, atua como um processo de erosão lenta da autoconfiança, levando muitos educandos a internalizarem a ideia de que não são capazes ou dignos de reconhecimento acadêmico. Nesse horizonte, bell hooks (1994) permite compreender que “[...] o silêncio imposto aos sujeitos negros na sala de aula não é ausência de voz, mas resultado de relações de poder que desautorizam sua fala” (p. 113), evidenciando que o silenciamento não decorre da falta de participação, mas de um ambiente que não legitima suas experiências como saber. Em outra chave analítica, Frantz Fanon afirma: “[...] o racismo produz feridas psíquicas profundas, levando o sujeito a duvidar de seu próprio valor e de sua humanidade” (2008, p. 90), o que ajuda a compreender como a escola, quando atravessada por práticas racistas, pode se tornar um espaço de sofrimento emocional e não de emancipação. Assim sendo, a evasão escolar não pode ser lida apenas como um dado estatístico

ou um problema administrativo, pois, em muitos casos, ela representa a culminância de um processo prolongado de exclusão simbólica, no qual o estudante se afasta para preservar sua integridade subjetiva. Além disso, o fracasso escolar, frequentemente atribuído a déficits individuais, revela-se como um produto socialmente construído, alimentado por currículos pouco representativos, avaliações descontextualizadas e relações pedagógicas marcadas pela desigualdade racial. Ainda assim, apesar disso, a escola insiste em invisibilizar esses impactos subjetivos, tratando-os como questões externas ao processo educativo, quando, na realidade, são produzidos no interior das próprias práticas escolares. Muitos estudantes negros passam a associar o espaço escolar à dor, à inadequação e à negação de si, o que compromete não apenas sua permanência, mas também sua relação futura com o conhecimento. Contudo, quando a educação assume uma perspectiva antirracista e humanizadora, torna-se possível reconstruir trajetórias, fortalecendo a autoestima, legitimando a voz e ressignificando a experiência escolar como espaço de reconhecimento e dignidade. Dessa forma, enfrentar os impactos subjetivos do racismo é condição indispensável para transformar a escola em um lugar onde aprender não signifique resistir ao apagamento, mas afirmar plenamente a própria existência.

Além disso, ao avançar para a discussão sobre a educação das relações étnico-raciais, torna-se fundamental compreender que ela não se limita a conteúdos pontuais ou a datas comemorativas, mas se configura como um eixo estruturante de toda a prática pedagógica, atravessando currículo, formação docente, gestão escolar e relações cotidianas. Convém observar que, quando a escola assume essa perspectiva de forma consequente, ela passa a interrogar seus próprios pressupostos, reconhecendo que as desigualdades raciais não são externas ao espaço educativo, mas produzidas e reproduzidas em seu interior, por meio de silenciamentos, hierarquizações e naturalizações. Nesse sentido, Nilma Lino Gomes (2005) afirma que “[...] a educação das relações étnico-raciais implica reconhecer o racismo como estruturante da sociedade brasileira e enfrentá-lo como dimensão pedagógica” (p. 44), indicando que tal educação exige posicionamento político e compromisso ético, e não apenas boas intenções. Cabe ressaltar que essa abordagem desloca a escola de um lugar supostamente neutro para um espaço de mediação crítica, no qual conflitos, memórias e identidades são trabalhados pedagogicamente, e não ocultados em nome de uma falsa harmonia. Em outro registro, Munanga inicia sua análise destacando: “[...] educar para as relações étnico-raciais é romper com a ideologia da inferiorização do negro, ainda presente nos imaginários escolares” (2012, p. 39), o que evidencia que a transformação das relações raciais passa, necessariamente, pela desconstrução de

estereótipos historicamente sedimentados. A educação das relações étnico-raciais contribui para ampliar o repertório simbólico dos estudantes, permitindo que educandos negros se vejam representados positivamente e que estudantes não negros aprendam a reconhecer privilégios, desigualdades e responsabilidades sociais. Essa perspectiva favorece a construção de práticas pedagógicas mais dialógicas, nas quais experiências de vida, saberes comunitários e narrativas históricas marginalizadas passam a ocupar lugar legítimo no processo educativo. Apesar disso, sua implementação encontra resistências, seja pela falta de formação adequada dos docentes, seja pela persistência de discursos que tratam o racismo como tema secundário ou “polêmico”. Desse modo, a educação das relações étnico-raciais revela-se não apenas como estratégia de enfrentamento ao racismo, mas como condição para a reumanização da escola, ao promover respeito, escuta e reconhecimento mútuo. Logo, ao ser assumida de modo transversal e contínuo, ela contribui para a construção de trajetórias escolares mais justas, fortalecendo vínculos, identidades e sentidos de pertencimento no cotidiano educativo.

Assim, ao tratar do reconhecimento do estudante negro como sujeito de conhecimento, é indispensável deslocar a escola de uma lógica que historicamente o posicionou apenas como objeto de intervenção pedagógica, correção disciplinar ou alvo de políticas compensatórias. Vale destacar que esse reconhecimento não se reduz à valorização simbólica da identidade, mas envolve, de modo mais profundo, a legitimação dos saberes produzidos nas experiências negras, nos territórios, nas famílias, nas práticas culturais e nas formas próprias de interpretar o mundo. Nesse movimento, rompe-se com a ideia de que o conhecimento válido nasce exclusivamente dos cânones europeus e das tradições acadêmicas hegemônicas, abrindo espaço para uma ecologia de saberes no cotidiano escolar. Quando o currículo reconhece o estudante negro como produtor de conhecimento, ele passa a operar também como espaço de escuta, diálogo e autoria, favorecendo processos formativos mais emancipatórios. Nesse sentido, como observa bell hooks, o “[...] ensinar é um ato político que pode libertar ou silenciar, dependendo de quem é reconhecido como sujeito do saber” (2013, p. 15), o que evidencia que a prática pedagógica nunca é neutra, mas atravessada por relações de poder e pertencimento. De igual maneira, convém observar que a ausência desse reconhecimento produz efeitos concretos, como a desmotivação, o afastamento simbólico da escola e a internalização de sentimentos de inadequação, especialmente entre crianças e jovens negros. Em outra chave analítica, é importante destacar que Nilma Lino Gomes (2017) insere o reconhecimento como dimensão central da justiça racial, ao afirmar que “[...] reconhecer o estudante negro como sujeito de conhecimento é romper com a lógica da

subalternização epistêmica construída pelo racismo” (p. 92), o que reforça a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem trajetórias, narrativas e repertórios historicamente silenciados. Desse modo, a escola deixa de ser apenas espaço de transmissão e passa a se constituir como lugar de produção coletiva de sentidos, no qual a identidade negra não é tolerada, mas afirmada como fonte legítima de saber. Além disso, essa perspectiva exige mudanças na formação docente, na seleção de materiais didáticos e nas formas de avaliação, para que não reproduzam hierarquias raciais travestidas de critérios técnicos. Portanto, reconhecer o estudante negro como sujeito de conhecimento implica transformar relações pedagógicas, redefinir o que se entende por aprender e ensinar e, sobretudo, reposicionar a escola como espaço de dignidade, autoria e justiça cognitiva.

Dessa forma, ao compreender a educação antirracista como processo de reumanização, justiça social e transformação das relações raciais, torna-se fundamental reconhecer que ela não se limita a ações pontuais, projetos isolados ou datas comemorativas, mas se constitui como princípio estruturante de toda a prática educativa. Nesse horizonte, a educação antirracista opera como força política e pedagógica capaz de recompor vínculos historicamente rompidos pelo racismo, restaurar a dignidade negada aos corpos negros e reconfigurar as formas de convivência no espaço escolar. Ao assumir a reumanização como eixo, a escola passa a confrontar diretamente as hierarquias raciais naturalizadas, questionando padrões de normalidade, mérito e sucesso que, por muito tempo, sustentaram desigualdades profundas. Para bell hooks (2013, p. 44), a “[...] a educação como prática da liberdade exige que reconheçamos a humanidade plena de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo”, o que desloca o ensino de uma lógica meramente instrucional para uma ética do cuidado, da escuta e da responsabilidade coletiva. Nessa direção, não apenas se ampliam os repertórios curriculares, mas também se transformam as relações entre professores e estudantes, entre escola e comunidade, entre conhecimento e vida. Além disso, convém observar que a educação antirracista, à articular justiça social, demanda ações intencionais que enfrentem as desigualdades raciais produzidas fora e dentro da escola, como o acesso desigual a recursos, a violência simbólica e a deslegitimação das experiências negras. Nilma Lino Gomes (2017) ressalta, nesse sentido, que a educação das relações étnico-raciais “[...] não é um adendo ao currículo, mas uma mudança de paradigma que questiona a própria estrutura do sistema educacional” (p. 41), evidenciando que a transformação não ocorre sem tensões, disputas e reposicionamentos institucionais. Desse modo, a escola que se compromete com uma perspectiva antirracista assume o desafio de formar sujeitos críticos, capazes de reconhecer o

racismo como fenômeno estrutural e, ao mesmo tempo, de construir práticas solidárias e emancipatórias. Trata-se, portanto, de produzir uma educação que não apenas denuncie a injustiça racial, mas que atue concretamente na produção de novas possibilidades de existência, pertencimento e reconhecimento. Logo, ao articular reumanização, justiça social e transformação das relações raciais, a educação antirracista afirma-se como projeto ético-político de sociedade, no qual ensinar e aprender tornam-se atos profundamente comprometidos com a vida, a dignidade e a democracia racial que ainda precisa ser construída.

CONCLUSÃO

Os achados desta pesquisa evidenciam que a educação antirracista não se constrói por ações isoladas ou intervenções pontuais, mas a partir de uma articulação orgânica entre docência, currículo e reconhecimento dos educandos negros como sujeitos históricos e epistêmicos. Ao longo do trabalho, tornou-se claro que esses três elementos formam um tripé indissociável, no qual a fragilização de um compromete todo o projeto pedagógico. Quando a atuação docente se mantém presa a uma suposta neutralidade, quando o currículo permanece eurocentrado e quando os estudantes negros continuam sendo tratados como destinatários passivos do conhecimento, a escola tende a reproduzir desigualdades raciais já consolidadas na sociedade. Em contrapartida, os achados indicam que a transformação das relações raciais no espaço escolar começa justamente quando esses elementos passam a operar de forma coerente, crítica e comprometida com a justiça social.

Nesse sentido, um dos principais achados do estudo reside no reconhecimento da docência como prática política e racializada. Longe de ser neutra, a atuação do professor carrega valores, escolhas e silêncios que incidem diretamente sobre as experiências escolares dos educandos negros. A pesquisa demonstrou que docentes que assumem uma postura crítica frente ao racismo estrutural e à branquitude tendem a criar ambientes pedagógicos mais acolhedores, dialógicos e emancipatórios. Ao mesmo tempo, ficou evidente que a ausência de formação adequada sobre relações étnico-raciais contribui para a reprodução de estigmas, para o silenciamento de vivências negras e para a naturalização de desigualdades. Assim, a docência comprometida com a educação antirracista emerge como um eixo fundamental para a construção de práticas escolares capazes de tensionar hierarquias raciais e promover novas formas de pertencimento.

Outro achado central refere-se ao currículo, compreendido não apenas como um conjunto de conteúdo, mas como um campo de disputas simbólicas, políticas e epistemológicas. A análise revelou que currículos que ignoram ou marginalizam as contribuições históricas, culturais e intelectuais dos povos negros operam como instrumentos de epistemicídio, negando aos estudantes negros o direito de se reconhecerem nos saberes escolares. Em contrapartida, quando o currículo é reconfigurado a partir de uma perspectiva plural, crítica e antirracista, ele se torna um potente dispositivo de reconhecimento, valorização identitária e produção de sentido. Desse modo, o estudo aponta que a seleção consciente dos conteúdos curriculares, alinhada às diretrizes da educação das relações étnico-raciais, constitui um passo decisivo para romper com o eurocentrismo e ampliar as possibilidades de aprendizagem significativa para todos os estudantes.

Além disso, os achados evidenciam que o reconhecimento dos educandos negros como sujeitos de conhecimento é um elemento estruturante da educação antirracista. Ao longo da pesquisa, ficou explícito que o racismo escolar não se manifesta apenas por meio de ofensas diretas, mas também através da negação sistemática das experiências, saberes e narrativas negras. Essa negação impacta profundamente as trajetórias escolares, afetando a autoestima, o engajamento e o desempenho dos estudantes. Em contrapartida, práticas pedagógicas que valorizam as histórias de vida, as culturas e os saberes afro-brasileiros contribuem para a reumanização do processo educativo, fortalecendo vínculos, ampliando horizontes e criando condições mais equitativas de aprendizagem. Reconhecer o estudante negro como produtor de conhecimento, e não apenas como objeto de políticas compensatórias, revela-se um achado central para a transformação das relações raciais na escola.

De forma articulada, a pesquisa demonstrou que a educação antirracista se configura como um projeto político-pedagógico de longo alcance, que ultrapassa a sala de aula e incide sobre a organização institucional da escola. Os achados indicam que iniciativas isoladas, desvinculadas de um compromisso coletivo, tendem a perder força e continuidade. Por outro lado, quando a escola assume institucionalmente a responsabilidade de enfrentar o racismo, promovendo formações docentes, revisões curriculares e práticas participativas, cria-se um ambiente propício à construção de relações mais justas e democráticas. Assim, a transformação das relações raciais na escola não é resultado de um único ator, mas de um esforço coletivo que envolve professores, gestores, estudantes e a comunidade escolar como um todo.

Dessa forma, os resultados desta pesquisa apontam que a efetivação de uma educação antirracista comprometida com a justiça social depende da integração consciente entre atuação

docente crítica, currículo plural e reconhecimento dos educandos negros como sujeitos históricos e epistêmicos. Ao responder aos objetivos propostos, o estudo reafirma que a escola pode, sim, deixar de ser um espaço de reprodução do racismo para se tornar um território de resistência, reumanização e transformação social. Quando a docência se posiciona eticamente, quando o currículo rompe com o silenciamento e quando os estudantes negros são reconhecidos em sua plenitude, abre-se a possibilidade concreta de ressignificar o processo educativo e de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, plural e verdadeiramente democrática.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

APPLE, M. W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

APPLE, M. W. **Can education change society?** New York: Routledge, 2013.

BARCELLOS JÚNIOR, W. et al. A reza, o banho ao chá – saberes tradicionais quilombolas e indígenas para a saúde psíquica: rezas, ervas, benzimentos e práticas comunitárias de cura frente ao racismo, ao deslocamento e às violências estruturais. **ARACÊ**, [S. l.], v. 7, n. 12, p. e11506, 2025. DOI: 10.56238/arev7n12-339. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/11506>. Acesso em: 21 dez. 2025.

BARCELLOS JÚNIOR, W. et al. Léxico freireano e formação docente – vocabulário-conceito freireano na formação de professores como uma abordagem para a reinvenção crítica e emancipadora do currículo na educação básica. **OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA**, 23(6), e10438. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/oelv23n6-157>. Acesso em 21 dez. 2025.

CARNEIRO, S. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARNEIRO, S. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CARNEIRO, S. **Escritos de uma vida**. São Paulo: Jandaíra, 2019.

CARNEIRO, S. **Dispositivo de racialidade**. São Paulo: Zahar, 2023.

COLLINS, P. H. **Black feminist thought: knowledge, consciousness and the politics of empowerment**. New York: Routledge, 1999.

COLLINS, P. H. **Intersectionality as critical social theory**. Durham: Duke University Press, 2019.

DOS SANTOS, A. N. S. et al. Descolonizando a avaliação educacional – desobediência epistêmica, ecologia de saberes e experiências encarnado-territorial. **ARACÊ**, [S. l.], v. 7, n. 5,

p. 28027–28077, 2025. DOI: 10.56238/arev7n5-408. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/5466>. Acesso em: 21 dez. 2026.

DOS SANTOS, A. N. S. et al. Educação escolar indígena – a disputa entre o saber dos povos ancestrais e a engrenagem da fábrica educativa do capital. **ARACÊ**, [S. l.], v. 7, n. 5, p. 23039–23078, 2025. DOI: 10.56238/arev7n5-128. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/4952>. Acesso em: 21 dez. 2025.

DOS SANTOS, A. N. S. et al. Currículo escolar como espaço em disputa – educação ambiental e saberes de povos originários e comunidades tradicionais. **ARACÊ**, [S. l.], v. 7, n. 5, p. 24937–24981, 2025. DOI: 10.56238/arev7n5-230. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/5130>. Acesso em: 21 dez. 2025.

DOS SANTOS, A. N. S. et al. Educação decolonial – saberes insurgentes do “sul global” e o giro decolonial como horizonte para a transformação crítica da educação contemporânea. **ARACÊ**, [S. l.], v. 7, n. 5, p. 23308–23349, 2025. DOI: 10.56238/arev7n5-140. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/4975>. Acesso em: 21 dez. 2025.

DOS SANTOS, A. N. S. et al. Política educacional e branquitude – a presença-ausência do negro e da educação antirracista nas reformas educacionais. **ARACÊ**, [S. l.], v. 7, n. 4, p. 19842–19877, 2025. DOI: 10.56238/arev7n4-242. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/4613>. Acesso em: 21 dez. 2025.

DOS SANTOS, A. N. S. et al. Raízes afrodiaspóricas – descolonizando a educação pública por um ensino antirracista na lei 10.639/2003. **ARACÊ**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 8985–9016, 2025. DOI: 10.56238/arev7n2-258. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/3489>. Acesso em: 21 dez. 2026.

FELIPPE, J. N. de O. et al. A educação, o educador e o educando – A construção da autoestima positiva do discente negro a partir do olhar de Lélia Gonzalez e bell hooks. **OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA**, 23(11), e12224. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/oelv23n11-072> Acesso em 21 dez. 2025.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Porto Alegre: Penso, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014a.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014b.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, H. A. **Teoria e resistência em educação: uma pedagogia para a oposição**. São Paulo: Cortez, 1997.

GIROUX, H. A. **Teachers as intellectuals: toward a critical pedagogy of learning**. New York: Bloomsbury, 2024.

GIROUX, H. A. **Pedagogia crítica em tempos sombrios**. São Paulo: Autêntica, 2025.

GOMES, N. L. **Educação, identidade negra e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GOMES, N. L. **Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GOMES, N. L. **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GOMES, N. L. (Org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola**. Brasília: MEC, 2012.

GOMES, N. L. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

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

GONZALEZ, L.; HASENBALG, C. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

HASENBALG, C. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

HOOKS, b. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

HOOKS, b. **Tudo sobre o amor: novas perspectivas**. São Paulo: Elefante, 2021.

JAHNKE, J. F. Pode o aluno avaliar? Possibilidades de um giro contra-hegemônico como opção descolonial no campo da avaliação educacional no Brasil. (2025). **ERR01**, 10(7), e10754. Disponível em: <https://doi.org/10.56238/ERR01v10n7-017> Acesso em 21 dez. 2025.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2007.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOURA, D. L. de O. et al. Pedagogia da resistência – o ensino-aprendizagem antirracista na perspectiva da “teoria encarnada” de Gloria Anzaldúa e da “epistemologia da experiência vivida” de Patricia Hill Collins. **ERR01**, 10(6), e9717. Disponível em: <https://doi.org/10.56238/ERR01v10n6-020>. Acesso em 21 dez. 2025.

MOURA, D. L. de O. et al. Educação decolonial afrocentrada – da “descolonização do ser” de Frantz Fanon à “afrocentricidade” de Molefi Kete Asante – reexistência negra e reconstrução do sujeito político-pedagógico a partir da centralidade africana. **ARACÊ**, [S. l.], v. 7, n. 10, p. e8604, 2025. DOI: 10.56238/arev7n10-027. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/8604>. Acesso em: 21 dez. 2025.

MUNANGA, K. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Niterói: EDUFF, 2003.

MUNANGA, K. **Negritude: usos e sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. Por uma “pedagogia negra” – enegrecer o currículo e o ensino para romper com a normatividade branca, enfrentar o epistemicídio educacional e afirmar a população negra como sujeito epistêmico. **OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA**, 23(6), e10259. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/oelv23n6-063> Acesso em 21 dez. 2025.

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011.

WEBER, M. **The methodology of the social sciences**. New York: Free Press, 1949.