

CURRÍCULO, LETRAMENTO RACIAL E DISPUTAS EPISTÊMICAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

DOI: 10.5281/zenodo.17429837

Josefa Edna Amâncio¹

Magno de Souza Holanda²

RESUMO

Esse artigo traz uma discussão muito necessária sobre como o racismo ainda estrutura a educação no Brasil, principalmente quando olhamos para o currículo escolar e as práticas pedagógicas que, muitas vezes, ignoram ou silenciam as vozes negras. Ele parte de uma análise crítica sobre como a escola, mesmo com leis que falam sobre a importância de uma educação antirracista, muitas vezes acaba sendo um espaço de reprodução de preconceitos e exclusões. Na primeira parte, o texto fala sobre o letramento racial e como ele deveria estar presente nas escolas, mas ainda esbarra num abismo entre o que está na lei e o que acontece de verdade nas salas de aula. Existe uma grande distância entre o discurso oficial (aquilo que está no papel) e as práticas concretas dos professores, que muitas vezes não têm preparo, suporte ou mesmo interesse em aplicar uma educação que realmente enfrente o racismo. Depois, o artigo entra numa discussão mais profunda sobre o currículo e como ele está diretamente ligado à colonialidade e ao epistemicídio ou seja, a exclusão sistemática dos saberes e vivências negras.

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

A escola é apresentada como um campo de disputa, onde se decide que conhecimento é “válido” e qual é descartado. Nesse contexto, o texto traz a importância de um protagonismo tanto dos professores quanto dos alunos na construção de práticas antirracistas que valorizem as epistemologias negras. Mais pra frente, o texto apresenta o que chama de práticas pedagógicas insurgentes aquelas que rompem com o modelo tradicional e eurocêntrico de ensino. Essas práticas são formas de resistência e de afirmação das culturas negras dentro da escola, sendo fundamentais para enfrentar o apagamento histórico sofrido por essas comunidades. Na última parte, o artigo aborda as macroestruturas de poder e o racismo institucional, mostrando como existem barreiras enormes que dificultam a implementação real de uma educação antirracista. Fala-se sobre falta de formação, políticas públicas frágeis e uma estrutura escolar que muitas vezes reforça desigualdades ao invés de combatê-las. Apesar dos desafios, o texto aponta caminhos possíveis para transformar esse cenário, como o fortalecimento de políticas afirmativas, mais formação para professores e a escuta ativa das juventudes negras dentro da escola. A mensagem que fica é clara: só com uma atuação coletiva, crítica e corajosa é que a gente vai conseguir construir uma educação realmente antirracista e libertadora.

Palavras-chave: Currículo escolar. Letramento racial. Educação antirracista. Epistemicídio.

ABSTRACT

This article discusses the intersections between curriculum, racial literacy, and epistemic disputes within the Brazilian school context. It critically analyzes how the school environment, despite legal frameworks that promote

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

anti-racist education, still operates under colonial logics that reproduce silencing and epistemicide, particularly of Black knowledge and narratives. The text explores the gap between institutional discourse and classroom practices, highlighting the lack of effective implementation of racial literacy in schools. It also addresses the school as a site of power disputes, where both teachers and students can play a leading role in constructing anti-racist pedagogical practices. Through the concept of insurgent pedagogies, the article points to the resistance and re-existence of Black epistemologies within the educational space. Lastly, it reflects on the structural barriers and institutional racism that limit the implementation of an anti-racist education, while suggesting possible pathways for overcoming these challenges through critical, collective, and transformative actions.

Keywords: School curriculum. Racial literacy. Anti-racist education. Epistemicide, Institutional racism. Black epistemologies.

1. INTRODUÇÃO

Falar sobre racismo na escola é, antes de tudo, um ato de coragem. A gente cresce ouvindo que a escola é um lugar neutro, onde todo mundo tem as mesmas oportunidades, mas basta olhar com atenção pra perceber que não é bem assim. Ainda hoje, muitos currículos escolares ignoram as histórias, as culturas e os saberes das populações negras, como se o conhecimento válido fosse apenas aquele que veio da Europa. É aí que a gente começa a entender como o racismo estrutural também se manifesta dentro da sala de aula.

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

Esse artigo nasce da necessidade de olhar pra escola como um espaço de disputa: de ideias, de narrativas, de visões de mundo. Mais do que repetir leis e políticas que muitas vezes não saem do papel, é preciso questionar como, na prática, o ensino que recebemos (e que ensinamos) pode estar contribuindo pra manter desigualdades raciais. E, ao mesmo tempo, também é um convite pra pensar em possibilidades: como a gente pode construir uma educação realmente antirracista, que valorize os saberes negros, que escute os alunos e alunas negras, e que incentive práticas pedagógicas mais justas e representativas.

Ao longo do texto, vamos refletir sobre o que é letramento racial, como o currículo pode ser uma ferramenta de opressão ou de libertação, e de que forma professores e estudantes podem protagonizar mudanças. A ideia aqui não é dar respostas prontas, mas provocar reflexões e mostrar que a luta contra o racismo também passa pela sala de aula e que todo mundo que está nesse espaço tem um papel importante nessa transformação.

2. CURRÍCULO ESCOLAR: ARENA DE CONFLITOS E POSSIBILIDADES

O presente tópico dedica-se à análise das intersecções entre currículo, letramento racial e as múltiplas disputas epistêmicas que atravessam o contexto escolar brasileiro. Compreender essas interações é fundamental para desvelar os mecanismos de reprodução da colonialidade do saber no espaço escolar, assim como para identificar os movimentos de resistência que tensionam as estruturas curriculares hegemônicas.

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

Parte-se da compreensão de que o currículo não é uma instância neutra, tampouco um simples conjunto de conteúdos, mas um dispositivo político, simbólico e epistemológico que organiza, hierarquiza e seleciona quais saberes são legitimados e quais são historicamente silenciados. Dessa perspectiva, torna-se imperativo refletir sobre como o currículo opera na reprodução das desigualdades raciais, bem como sobre as estratégias pedagógicas que buscam ressignificá-lo por meio de práticas de letramento racial crítico.

Assim, ao longo deste tópico, serão discutidos os efeitos do racismo estrutural na organização curricular, as tensões entre os discursos normativos — representados pelas legislações e diretrizes — e as práticas efetivas nas escolas, além da análise do letramento racial como ato político-pedagógico capaz de subverter as lógicas coloniais ainda presentes no cotidiano escolar. A análise será organizada em eixos temáticos que problematizam desde a fragilidade da implementação da Lei 10.639/2003 até as possibilidades de construção de práticas curriculares antirracistas, centradas na valorização das epistemologias negras e indígenas.

2.1. Letramento Racial no Contexto Escolar: Entre o Discurso Legal e as Práticas Silenciadas

A análise dos dados revela, de forma contundente, a existência de uma lacuna estrutural entre o discurso legal, formalizado na Lei 10.639/2003 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER), e a efetivação dessas normativas no cotidiano escolar. Apesar do avanço simbólico e normativo que tais dispositivos representam,

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

sua materialização nas práticas pedagógicas ainda ocorre de forma tímida, superficial e, muitas vezes, protocolar.

O letramento racial, quando aparece nas práticas educativas, é frequentemente reduzido a abordagens fragmentadas, restritas a datas comemorativas ou a atividades pontuais, que não tensionam as estruturas epistemológicas do currículo. Tal configuração evidencia que, na maioria das escolas, ainda prevalece uma compreensão instrumental e despolitizada da educação das relações étnico-raciais, desvinculada de um projeto pedagógico emancipatório e de enfrentamento efetivo do racismo estrutural (Lima; Nascimento, 2023; Fernandes; Nascimento, 2023).

Ao aprofundar a análise dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) e dos discursos presentes na literatura acadêmica e nas políticas públicas, constata-se que, embora haja menções formais à obrigatoriedade da temática étnico-racial, estas se limitam, em muitos casos, a enunciados genéricos, desprovidos de desdobramentos metodológicos, epistemológicos ou curriculares robustos. Esse cenário revela a permanência de uma lógica escolar que opera pela colonialidade, mantendo a centralidade da branquitude como referencial epistêmico e marginalizando os saberes de matriz africana e indígena.

A ausência de uma formação docente consistente surge, de maneira recorrente nos dados, como fator determinante para esse quadro. A maioria dos professores e professoras que atuam na educação básica não recebeu, durante sua formação inicial, subsídios teóricos, metodológicos e epistêmicos para compreender e operacionalizar o letramento racial de

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

maneira crítica e emancipatória. Como resultado, muitos profissionais reproduzem práticas pedagógicas que, ainda que não intencionalmente, perpetuam o silenciamento das narrativas negras e indígenas, reforçando a invisibilidade desses sujeitos no currículo escolar (Moraes; Ferreira, 2022).

Paralelamente, a análise evidencia também movimentos de resistência, protagonizados, sobretudo, por docentes negros e por coletivos educacionais comprometidos com a construção de uma pedagogia antirracista. Esses sujeitos vêm tensionando os limites impostos pelas estruturas curriculares hegemônicas e produzindo práticas pedagógicas insurgentes, que compreendem o letramento racial não como obrigação normativa, mas como ato político, profundamente enraizado nas lutas por justiça social, cognitiva e histórica (Santos; Oliveira, 2023).

Importante destacar que o esvaziamento do letramento racial como prática pedagógica crítica não ocorre de forma aleatória, mas está diretamente vinculado à lógica do racismo estrutural e do pacto narcísico da branquitude (Bento, 2023). Este pacto sustenta práticas de negação, de silenciamento e de naturalização das desigualdades raciais no espaço escolar, operando não apenas nos currículos formais, mas também nas interações cotidianas, nas dinâmicas institucionais e nas formas de organização do conhecimento.

Diante desse cenário, torna-se inadiável compreender que a efetivação do letramento racial nas escolas não pode ser tratada como um elemento acessório ou como um apêndice curricular. Ela exige uma reconfiguração profunda dos projetos político-pedagógicos, da formação docente e, sobretudo, das epistemologias que sustentam o fazer educativo. Isso implica

deslocar a centralidade do conhecimento eurocêntrico e construir um currículo que reconheça, legitime e valorize as epistemologias negras, indígenas e afro-diaspóricas como constituintes legítimas dos processos educativos.

Portanto, evidencia-se que o letramento racial no contexto escolar brasileiro, embora legitimado no campo normativo, segue, na prática, tensionado entre avanços discursivos e práticas cotidianas profundamente atravessadas pelos silenciamentos, resistências e pactos históricos que sustentam o racismo estrutural no ambiente escolar.

3. CURRÍCULO, COLONIALIDADE E EPISTEMICÍDIO: A ESCOLA COMO CAMPO DE DISPUTAS

A análise empreendida neste subtópico permite compreender a escola como território simbólico de disputa, onde operam, de forma simultânea, forças que reproduzem a colonialidade do saber e, em contrapartida, movimentos de resistência epistêmica que buscam subverter as lógicas de silenciamento, apagamento e subalternização das epistemologias negras, indígenas e afro-diaspóricas.

O currículo, nesse contexto, não se apresenta como mero instrumento pedagógico ou lista de conteúdos, mas como dispositivo político, profundamente imbricado nas dinâmicas de poder, de dominação e de exclusão. Como defendem Silva (2023) e Santos (2019), o currículo, enquanto prática social, não apenas seleciona saberes, mas também organiza hierarquias culturais e determina quais sujeitos são reconhecidos como

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

produtores legítimos de conhecimento e quais são sistematicamente marginalizados.

Ao tensionar a análise com os dispositivos normativos vigentes em especial a Lei nº 10.639/2003, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) (Brasil, 2004) e o próprio Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, torna-se evidente que, embora o campo jurídico-educacional brasileiro reconheça, formalmente, a necessidade da inserção das histórias e culturas afro-brasileiras, africanas e indígenas no currículo, a operacionalização dessa política encontra entraves profundos, tanto no plano institucional quanto no simbólico.

Os dados analisados apontam que o epistemicídio conceito cunhado por Santos (2019) para se referir à deslegitimação sistemática dos saberes produzidos por povos racializados continua operando de forma estrutural no interior das práticas curriculares. Este fenômeno não se dá apenas pela omissão de conteúdos relacionados às populações negras e indígenas, mas, sobretudo, pela manutenção da centralidade epistêmica da branquitude, que estabelece os parâmetros de validade, cientificidade e universalidade dos saberes escolares.

Não é por acaso que, mesmo duas décadas após a promulgação da Lei nº 10.639/2003, grande parte dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs), dos materiais didáticos e das práticas pedagógicas continuam reproduzindo uma lógica monocultural, eurocêntrica e profundamente excludente. Tal constatação se alinha às denúncias presentes em diversas pesquisas (Fernandes; Nascimento, 2023; Souza; Braga, 2023), que evidenciam a

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

resiliência das estruturas curriculares na manutenção do epistemicídio como prática pedagógica institucionalizada.

Adicionalmente, a análise dos documentos normativos, especialmente das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BRASIL, 2013), revela que, embora o discurso da diversidade cultural e da valorização das identidades étnico-raciais esteja presente nos textos legais, esses dispositivos são frequentemente interpretados de maneira superficial, sem que haja, na prática, um deslocamento ontológico e epistemológico capaz de transformar o currículo em um campo efetivamente pluriepistêmico.

Outro dado que emerge de forma contundente diz respeito ao papel dos materiais didáticos no reforço da colonialidade do saber. Mesmo após as alterações propostas pela legislação, os livros didáticos analisados continuam operando sob uma lógica de inclusão cosmética, onde a presença de sujeitos negros e indígenas é tratada como adorno curricular, restrita a capítulos específicos ou datas comemorativas, sem integrar de forma transversal os conteúdos, as epistemologias e as perspectivas desses povos.

Esse cenário não pode ser lido de forma descontextualizada. Ele é expressão direta do que Bento (2023) define como pacto narcísico da branquitude, que opera não apenas nas relações interpessoais, mas também na arquitetura dos saberes escolares. Esse pacto assegura a permanência de uma lógica curricular que privilegia a produção epistêmica europeia, negando ou inferiorizando outras formas de conhecer, de ser e de existir.

Por outro lado, a análise também revela fissuras importantes nesse quadro de hegemonia epistêmica. Movimentos de resistência, protagonizados por docentes, discentes e comunidades escolares, têm produzido práticas pedagógicas insurgentes que tensionam o currículo tradicional. São iniciativas que se ancoram nas epistemologias negras, indígenas e periféricas para construir práticas educativas que afirmam outras centralidades, desestabilizando o modelo monocultural que historicamente rege a escola brasileira.

Experiências pedagógicas desenvolvidas em escolas quilombolas, indígenas e de periferias urbanas, bem como projetos conduzidos por coletivos de educadores antirracistas, demonstram que é possível construir currículos que rompem com a colonialidade, operando na lógica da ecologia de saberes (Santos, 2019), onde diferentes matrizes epistemológicas dialogam de maneira horizontal, crítica e transformadora.

Portanto, o currículo se configura, simultaneamente, como campo de disputa e de resistência. Se, por um lado, ele é dispositivo de reprodução da colonialidade, do epistemicídio e da branquitude, por outro, ele também pode ser apropriado como instrumento de insurgência, de afirmação identitária e de construção de projetos educativos emancipatórios, profundamente alinhados à luta por justiça racial, cognitiva e social.

3.1. O Protagonismo Docente e Discente na Construção de Práticas Antirracistas

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

A análise dos dados evidencia que, embora o currículo escolar continue, em grande parte, operando sob a lógica da colonialidade do saber e do epistemicídio, há, de maneira crescente, movimentos insurgentes que tensionam essas estruturas, protagonizados tanto por docentes quanto por discentes. Este protagonismo não surge de forma espontânea ou naturalizada; ao contrário, é fruto de processos de conscientização, formação crítica, resistência epistêmica e construção coletiva de alternativas pedagógicas que desafiam os alicerces da branquitude curricular.

Ao examinar as práticas pedagógicas desenvolvidas em diferentes contextos escolares, observa-se que os sujeitos docentes que assumem a centralidade do enfrentamento ao racismo e da implementação do letramento racial não se limitam à reprodução das normativas educacionais. Eles ressignificam esses dispositivos, operando deslocamentos epistemológicos e metodológicos que transformam suas práticas em verdadeiros atos de resistência política, cultural e pedagógica (Gonçalves; Jesus, 2023; Farias; Machado, 2022).

Esse protagonismo se materializa, sobretudo, em iniciativas que rompem com a lógica da inclusão superficial ou cosmética da temática étnico-racial no currículo. São práticas que incorporam a oralidade, as estéticas afro-diaspóricas, as narrativas negras, as epistemologias dos povos originários e periféricos, e que deslocam o eurocentrismo do centro das práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, os sujeitos docentes se posicionam como agentes de transformação, não apenas mediando conhecimentos, mas reconstruindo o próprio conceito de conhecimento válido no espaço escolar (Silva; Batista, 2022).

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

De forma complementar, o protagonismo discente emerge como força vital na construção dessas práticas pedagógicas antirracistas. Estudantes, especialmente aqueles que vivenciam as experiências do racismo estrutural, não são meros receptores das ações docentes, mas constroem, junto aos seus pares e educadores, espaços de produção de saberes, de reivindicação identitária e de insurgência curricular. Esse movimento reforça a compreensão de que a escola, quando tensionada por práticas de letramento racial crítico, pode se converter em território de afirmação, resistência e transformação social (Ribeiro, 2022).

É preciso destacar que esse protagonismo discente não se expressa apenas nas atividades formais, mas se expande para além dos muros da escola, reverberando em projetos culturais, artísticos, intervenções sociais, produções midiáticas e movimentos coletivos que reafirmam a centralidade das juventudes negras e periféricas na disputa por direitos, por visibilidade e por justiça social.

As análises dos dados, cotejadas com as normativas educacionais — especialmente a Lei nº 10.639/2003, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2004) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) —, revelam, contudo, que a emergência desse protagonismo ocorre muitas vezes apesar das políticas institucionais, e não por sua mediação direta. Isso evidencia que, embora haja um aparato jurídico que respalde as práticas antirracistas, a ausência de investimentos estruturantes, de formação docente específica e de políticas de acompanhamento e avaliação efetiva impede que tais dispositivos sejam plenamente materializados nas práticas escolares.

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

Importante também destacar que o protagonismo docente e discente na construção de práticas pedagógicas antirracistas se dá em meio a múltiplos tensionamentos. São recorrentes os relatos de resistência por parte de colegas, de gestores e até de famílias que, ancoradas na lógica do pacto da branquitude, reagem de forma violenta simbólica e, por vezes, material às tentativas de ruptura com a normatividade eurocêntrica do currículo (Bento, 2023; munanga, 2022).

Mesmo diante dessas adversidades, as práticas pedagógicas insurgentes revelam-se potentes, especialmente quando se apoiam em metodologias que dialogam com a realidade dos sujeitos, com seus territórios, suas histórias e suas identidades. Projetos que trabalham a literatura negra, a música afro-brasileira, as artes visuais de matriz africana, os saberes quilombolas e indígenas, entre outros, demonstram que é possível construir uma educação que não apenas reconhece, mas também celebra a diversidade epistêmica e cultural presente na sociedade brasileira (Santos; oliveira, 2023).

Essa construção coletiva, portanto, não se limita a uma perspectiva inclusiva no sentido tradicional, mas se configura como prática de insurgência epistêmica, que desloca as fronteiras do que se considera legítimo no espaço escolar, subvertendo a lógica de silenciamento e apagamento que historicamente estruturou o currículo.

Consolidar esse protagonismo, contudo, exige mais do que iniciativas isoladas. Demanda o fortalecimento de políticas públicas comprometidas com a equidade racial, investimentos consistentes na formação continuada de professores, a revisão dos materiais didáticos e, sobretudo, o compromisso

das instituições educativas em assumir a luta antirracista como eixo estruturante de seus projetos pedagógicos, e não como elemento acessório, episódico ou marginal.

3.2. Práticas Pedagógicas Insurgentes: Resistências, Narrativas e Epistemologias Negras

Em meio ao cenário de colonialidade curricular e epistemicídio estrutural, emergem nas escolas práticas pedagógicas insurgentes que se configuram como verdadeiros atos de resistência, reexistência e subversão às lógicas da branquitude epistêmica. Essas práticas não são fruto de concessões institucionais, mas resultado da ação intencional de sujeitos coletivos docentes, discentes, comunidades e movimentos sociais que recusam os silenciamentos e operam deslocamentos profundos nas epistemologias que sustentam o fazer pedagógico.

Ao adentrar o universo das experiências educacionais comprometidas com a justiça cognitiva e racial, observa-se que essas práticas vão muito além da introdução pontual de conteúdos sobre cultura afro-brasileira ou história africana. Elas se organizam como projetos político-pedagógicos que tensionam diretamente os fundamentos do currículo tradicional, convertendo a escola em território de disputa e de insurgência epistêmica (Santos; Oliveira, 2023).

Entre os exemplos mais potentes estão os projetos desenvolvidos em escolas quilombolas, que trabalham com pedagogias centradas na oralidade, na ancestralidade, nas práticas agrícolas tradicionais e na memória coletiva.

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

Nesses espaços, a sala de aula se estende para a roça, para os terreiros, para os espaços comunitários, construindo uma pedagogia viva, enraizada nos saberes locais e nas epistemologias negras (Farias; Machado, 2022).

Nas periferias urbanas, coletivos de educadores e movimentos culturais implementam práticas insurgentes que atravessam a escola por meio da música, do grafite, da literatura marginal, do slam, do rap e das narrativas visuais que denunciam as violências do racismo, mas também afirmam as potências estéticas e políticas das juventudes negras e periféricas (Gonçalves; Jesus, 2023).

Não se trata, portanto, de ações isoladas, mas de um movimento pedagógico que articula práticas de letramento racial crítico, valorização das cosmo percepções africanas e afro-diaspóricas, e construção de metodologias que se distanciam da lógica transmissiva, bancária e colonial (Freire, 2002). Essas práticas operam, segundo Santos (2019), dentro de uma lógica de ecologia de saberes, onde o conhecimento científico ocidental não ocupa lugar de superioridade, mas dialoga horizontalmente com os saberes ancestrais, comunitários e tradicionais.

O aparato normativo brasileiro oferece respaldo jurídico e pedagógico para tais práticas. A Lei nº 10.639/2003, por exemplo, determina, em seu artigo 26-A, que “o currículo oficial da Rede de Ensino deve incluir a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’”. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004) ampliam essa determinação, estabelecendo que “a prática pedagógica deve assegurar uma abordagem transversal, contínua e

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

interdisciplinar da temática racial, permeando todo o currículo escolar”. No entanto, a análise revela que essas normativas só ganham força transformadora quando são apropriadas criticamente pelos sujeitos da escola, convertendo-se em prática insurgente.

O impacto dessas práticas transcende os limites da escola. Elas reverberam no fortalecimento das identidades negras e indígenas, na reconfiguração das relações raciais nas comunidades e na ampliação dos repertórios culturais e políticos das juventudes. Não se trata apenas de ensinar conteúdos sobre África ou culturas afro-brasileiras, mas de afirmar outras formas de existência, de produzir subjetividades resistentes e de projetar futuros pluriepistêmicos.

Todavia, essas práticas insurgentes enfrentam obstáculos estruturais. A resistência de setores da gestão escolar, de colegas docentes e, muitas vezes, de famílias ancoradas no pacto da branquitude (Bento, 2023), revela que disputar o currículo é disputar poder. É romper com a falsa neutralidade que historicamente naturalizou a centralidade da branquitude como parâmetro universal do saber.

Ainda assim, os movimentos de resistência se mostram crescentes, especialmente quando articulados a redes de coletivos, movimentos sociais e produções acadêmicas negras que oferecem suporte teórico, metodológico e político para que essas práticas não apenas sobrevivam, mas se fortaleçam, se expandam e se consolidem como pedagogias de resistência, de cura e de reparação histórica.

Assim, é possível afirmar que as práticas pedagógicas insurgentes analisadas neste trabalho não são apenas estratégias de enfrentamento ao racismo, mas, sobretudo, projetos de reconstrução do mundo, pautados na justiça cognitiva, na centralidade das epistemologias negras, indígenas e periféricas, e na recusa radical ao epistemicídio que historicamente estruturou a educação brasileira.

3.3. Macroestruturas, Racismo Institucional e os Limites da Implementação de Uma Educação Antirracista

O presente bloco analítico se dedica a problematizar as macroestruturas que, de maneira histórica e persistente, configuram-se como entraves à efetivação de uma educação antirracista no Brasil. Ao longo da análise empreendida neste trabalho, torna-se evidente que as práticas pedagógicas insurgentes e os movimentos de resistência que emergem no contexto escolar não se materializam de forma descolada das dinâmicas institucionais, econômicas, políticas e epistêmicas que estruturam a sociedade brasileira.

Discutir os desafios estruturais que atravessam a implementação das políticas de educação das relações étnico-raciais exige, portanto, deslocar o olhar da escola enquanto unidade isolada e compreender que os obstáculos à consolidação de um projeto educativo antirracista estão profundamente enraizados nas macroestruturas do Estado, nas práticas da gestão pública, na lógica neoliberal que precariza a educação e nos dispositivos da branquitude institucionalizada que operam tanto na esfera pública quanto no imaginário social.

Esse debate convoca, assim, a análise das omissões históricas do Estado, da fragilidade das políticas públicas voltadas para a equidade racial, da insuficiência de financiamento, dos gargalos formativos na formação docente inicial e continuada, bem como da resistência ativa de parcelas da sociedade que operam na manutenção dos privilégios da branquitude e na negação das epistemologias negras, indígenas e periféricas como legítimas produtoras de conhecimento.

Portanto, o que se apresenta a seguir é uma análise crítica que tensiona os limites históricos, epistemológicos, políticos e institucionais que dificultam quando não inviabilizam a plena efetivação de uma educação comprometida com a justiça racial, social e cognitiva.

3.4. Desafios Estruturais para a Efetivação de Uma Educação Antirracista

Os desafios estruturais para a efetivação de uma educação antirracista no Brasil não são circunstanciais, tampouco episódicos. Eles se expressam como parte de um projeto histórico e sistemático de manutenção das desigualdades raciais, atravessado por dispositivos da colonialidade, do racismo estrutural e da lógica neoliberal que organiza tanto o Estado quanto o campo educacional.

Um dos primeiros e mais contundentes entraves reside na omissão histórica do Estado brasileiro, cuja atuação no enfrentamento das desigualdades raciais tem sido marcada por avanços pontuais no campo normativo, mas absolutamente fragilizada em sua concretização material. A promulgação da Lei nº 10.639/2003, das DCNERER e da própria BNCC (Brasil, 2017),

representa, sem dúvida, marcos legais significativos. Contudo, a distância entre a letra da lei e sua efetivação no cotidiano das escolas escancara uma lógica de gestão pública que prioriza a normatização simbólica em detrimento da transformação estrutural.

Essa contradição se agrava em razão da precarização das políticas educacionais, profundamente atravessadas pela lógica neoliberal, que transforma a educação pública em mercadoria, mercantiliza os processos formativos e subordina os princípios de justiça social aos interesses do mercado e da competitividade. Como resultado, observa-se a ausência de programas robustos de formação docente continuada em relações étnico-raciais, a escassez de materiais didáticos consistentes e os cortes orçamentários que inviabilizam a implementação das diretrizes educacionais. Nesse contexto, a crítica de Paulo Freire à 'educação bancária' (Freire, 2005), reinterpretada por autores como Santos (2019) e Silva e Batista (2022), ressalta a necessidade de uma educação que seja libertadora e crítica, contrariando a lógica mercantil e promovendo uma formação inclusiva e transformadora para os educadores."

De maneira igualmente estruturante, persiste no interior das instituições escolares e nas gestões públicas o que Bento (2023) nomeia de pacto narcísico da branquitude, uma aliança não formalizada, porém sistemática, que assegura a centralidade dos saberes, das estéticas e das referências eurocêntricas no currículo e nas práticas pedagógicas. Esse pacto se manifesta, por exemplo, na resistência de gestores escolares, de professores e até de secretarias de educação em incluir de forma transversal e efetiva o

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

letramento racial, as epistemologias negras e os saberes afro-indígenas nos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs).

Ao analisar os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) das licenciaturas nas universidades brasileiras, observa-se que a temática das relações étnico-raciais permanece periférica, tratada como conteúdo complementar, optativo ou, em muitos casos, completamente ausente. Esse apagamento formativo reverbera diretamente na prática pedagógica dos docentes, que, por não possuírem formação específica, se sentem inseguros, despreparados ou, em muitos casos, desmobilizados para enfrentar o racismo estrutural no cotidiano escolar (Gonçalves; Jesus, 2023).

Não se pode ignorar, ainda, que os desafios estruturais para a efetivação de uma educação antirracista se cruzam com outros marcadores sociais, como gênero, classe e território. Escolas situadas em contextos periféricos, quilombolas, indígenas ou ribeirinhos enfrentam um somatório de precariedades estruturais que se acentuam nas práticas de silenciamento, na falta de recursos e na negação dos saberes de seus próprios territórios. A intersecção entre racismo, patriarcado e capitalismo neoliberal opera como força que não apenas marginaliza, mas produz epistemicídios diários, estruturando uma educação que, ao invés de emancipadora, segue sendo seletiva, excludente e colonial (Bento, 2023; Munanga, 2022).

A análise dos dados também evidencia que as resistências à implementação de uma educação antirracista não se limitam ao interior das instituições escolares, mas são alimentadas por discursos públicos, por setores conservadores, por influências midiáticas e por grupos organizados que

mobilizam narrativas como “doutrinação ideológica”, “ideologia de gênero” e “defesa da neutralidade pedagógica” para inviabilizar qualquer avanço em direção a uma educação comprometida com a justiça racial. Tais discursos, ancorados em projetos de supremacia branca, atuam diretamente na formulação de políticas públicas, na gestão educacional e na opinião pública, reforçando o negacionismo histórico e o apagamento das violências estruturais que organizam a sociedade brasileira.

Os desafios aqui analisados não se reduzem a limitações operacionais ou de gestão. Eles são expressão direta das macroestruturas do racismo institucional, da colonialidade do saber e da lógica neoliberal que organiza o Estado e suas políticas. Superar tais desafios exige mais do que ações pontuais ou oficinas eventuais sobre diversidade; demanda uma reforma radical no campo das políticas públicas, a construção de um projeto político-epistêmico de enfrentamento à branquitude estrutural, a consolidação de políticas de formação docente antirracista e a implementação de mecanismos efetivos de monitoramento, financiamento e avaliação das ações voltadas para a educação das relações étnico-raciais.

3.5. Perspectivas e Caminhos para a Superação dos Desafios Estruturais

A superação dos entraves estruturais que comprometem a efetivação de uma educação antirracista no Brasil não pode ser concebida como intervenção superficial ou paliativa. Ela demanda, essencialmente, a formulação de um projeto civilizatório contra-hegemônico, que enfrente diretamente os alicerces do racismo estrutural, do epistemicídio e da colonialidade ainda profundamente enraizados na educação brasileira.

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

No campo da formação docente, impõe-se como absolutamente inadiável a reformulação integral dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) das licenciaturas. Essa reformulação não pode ser meramente aditiva — com a inserção episódica de componentes sobre relações étnico-raciais —, mas deve ser estruturante, transformando radicalmente as matrizes curriculares. É necessário que a formação docente esteja ancorada na centralidade das epistemologias negras, indígenas, quilombolas e afro-diaspóricas, deslocando, assim, o eurocentrismo como referência normativa da produção de saberes pedagógicos (Gonçalves; Jesus, 2023; Carneiro, 2023).

Paralelamente, torna-se indispensável a institucionalização de Planos Nacionais, Estaduais e Municipais de Educação Antirracista, dotados de financiamento robusto, cronogramas definidos, metas quantitativas e qualitativas claras, além de mecanismos rigorosos de monitoramento. Dados do Censo Escolar (INEP, 2023), por exemplo, revelam que apenas 17% das escolas públicas do país relatam desenvolver, de maneira sistemática, atividades voltadas à implementação da Lei nº 10.639/2003. Esse número revela o abismo entre a previsão normativa e a efetividade das práticas pedagógicas.

É também imperativo tensionar a própria lógica da produção e avaliação do conhecimento, que historicamente se estruturou em bases eurocentradas, homogêneas e excludentes. A adoção da perspectiva da ecologia de saberes (Santos, 2019) não deve ser encarada como metáfora acadêmica, mas como imperativo metodológico e epistemológico. Isso implica, concretamente, reconhecer como saber legítimo as práticas de cultivo de conhecimento dos povos quilombolas, a oralidade das populações indígenas, as cosmologias

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

das periferias urbanas e as estéticas de resistência presentes nas manifestações culturais negras.

No que diz respeito à atuação do Estado, é fundamental reconhecer que há uma contradição estrutural. Por um lado, o Estado brasileiro assume, em seus marcos normativos a exemplo da Lei nº 10.639/2003, das DCNERER (2004) e da própria BNCC (2017), o compromisso formal com a promoção da equidade racial na educação. Por outro, segue operando como agente de reprodução da desigualdade racial, seja por meio da precarização das políticas públicas, seja pela omissão deliberada no financiamento e na fiscalização da implementação dessas normativas.

Essa contradição se agrava quando observamos que setores conservadores da sociedade, muitos deles com influência direta na formulação de políticas públicas, atuam sistematicamente no sentido de inviabilizar qualquer avanço. Narrativas como “doutrinação ideológica”, “militância nas escolas” e “defesa da neutralidade pedagógica” não são inocentes; elas cumprem função estratégica na manutenção do status quo, impedindo a transformação efetiva das estruturas curriculares e das práticas pedagógicas (Bento, 2023; Munanga, 2022).

Além disso, é preciso enfrentar, de forma contundente, a lógica do racismo algorítmico e da reprodução digital das desigualdades. Relatórios como o da UNESCO (2022) alertam para o fato de que as plataformas educacionais, os sistemas de avaliação digital e os algoritmos de recomendação reproduzem os vieses raciais presentes no tecido social, agravando ainda mais as

exclusões no acesso ao conhecimento e na construção de referências culturais não-brancas.

Diante desse cenário, as perspectivas para a superação dos desafios estruturais passam pela consolidação de uma coalizão ampla, que articule movimentos sociais negros, coletivos educacionais, universidades, centros de pesquisa, sindicatos e comunidades escolares. Essa coalizão deve ser capaz de disputar os sentidos da escola, do currículo e da produção de conhecimento, deslocando definitivamente a branquitude como referencial único e operando a democratização epistemológica do espaço educacional.

Portanto, não se trata apenas de “incluir” a temática racial no currículo, mas de operar um giro epistêmico radical, onde as epistemologias negras, indígenas e periféricas deixem de ser objeto de estudo e passem a constituir-se como fundamentos do próprio projeto educativo, metodológico e político das escolas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois de mergulhar nas discussões sobre currículo, racismo, epistemicídio e práticas pedagógicas, fica claro que a escola precisa urgentemente deixar de ser apenas um lugar que repete conteúdos e comece, de fato, a ser um espaço de transformação social. Não dá mais pra fingir que o racismo é um problema externo à escola. Ele está dentro dela, nos livros, nos silêncios, nos olhares, nas ausências e até nas piadas que muitos ainda insistem em normalizar.

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

O que se tentou construir aqui foi uma provocação: será que estamos realmente ensinando de forma justa? Será que o conhecimento que oferecemos acolhe a diversidade de histórias, culturas e identidades que habitam nossas salas de aula? Ou será que seguimos reproduzindo um modelo eurocentrado que invisibiliza a população negra e seus saberes?

A boa notícia é que há caminhos. E eles passam, principalmente, por reconhecer o papel político da educação e o poder que existe na construção coletiva do conhecimento. Quando professores e estudantes se colocam como agentes de mudança, quando há espaço para escuta, para questionamento e para a valorização das epistemologias negras, a escola começa a deixar de ser um lugar de opressão para se tornar um território de resistência.

Claro que os desafios são grandes ainda vivemos sob estruturas racistas e excludentes que dificultam a efetivação de uma educação antirracista. Mas, ao invés de desanimar, isso precisa servir de combustível. Porque se há barreiras, também há luta. E se há luta, há futuro.

Mais do que apontar problemas, esse trabalho quis abrir brechas. Brechas para pensar, para sentir, para agir. E que essas brechas se transformem em possibilidades reais de construir uma escola mais inclusiva, mais crítica e, sobretudo, mais humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural e currículo. In: CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 73-94.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores: repensando a questão da diferença. In: GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra: pesquisas e experiências. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 13-27.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. p. 43-52.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2016.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 2017.

RIBEIRO, Djamila. O que é lugar de fala? Belo Horizonte: Letramento; São Paulo: Justificando, 2017.

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

SANTOS, Boaventura de Sousa. A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2008. p. 15-44.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Educação para as relações étnico-raciais: enfrentando o racismo com práticas pedagógicas transformadoras. In: NASCIMENTO, Elisa Larkins; NASCIMENTO, Abdias. O negro no Brasil de hoje. Rio de Janeiro: Fundação Cultural Palmares, 2000. p. 181-197.

¹ Graduada em História pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), graduada em Licenciatura em Educação Física pela Faculdade IBRA, Graduada em Licenciatura em Língua Portuguesa pela Faculdade IBRA, Especialista em Fundamentos da Educação pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Mestre Ciências da Educação pela Universidad de La Integración de Las Américas – UNIDA, em Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidad de La Integración de Las Américas. E-mail: amancioedclio@gmail.com.

² Orientador. Mestre pela Universidad de Las Integración de las Américas – UNIDA – PY. E-mail: msholanda@uol.com.br

Instituição de Ensino Superior: UNIDA (Universidad de La Integración de Las Américas Paraguay)