

DE SHARPEVILLE À ESCOLA: RAÇA, ESPAÇO, MEMÓRIA E O DIREITO DE IR ALÉM DO DEMARCADO

FROM SHARPEVILLE TO THE SCHOOL: RACE, SPACE, MEMORY, AND THE
RIGHT TO GO BEYOND THE DEMARCATED

Ciências Humanas • 01/10/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/790732989](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/790732989)

Railda Neves Souza¹

Jean da Silva Santos²

RESUMO

O artigo toma como ponto de partida o Massacre de Sharpeville, ocorrido em 21 de março de 1960, na África do Sul, para problematizar as relações entre racialização dos corpos, produção social do espaço, memória e educação. Parte-se da compreensão de que as formas de discriminação racial não se restringem às relações interpessoais nem podem ser compreendidas como fenômenos apartados da historicidade das relações sociais. A Lei do Passe, ao regular a circulação da população negra sul-africana e estabelecer condições racialmente diferenciadas de presença nos espaços urbanos, constitui uma expressão histórica da articulação entre poder, raça e espaço. A partir dessa referência, o texto desloca a análise para a escola, compreendida como espaço social contraditório no qual se reproduzem relações de dominação, mas também se constituem possibilidades de resistência, reconhecimento e produção de outros sentidos para a memória e o conhecimento. Em diálogo com o materialismo histórico-dialético, a Geografia Crítica e autores do campo das relações étnico-raciais, discute-se a produção social do espaço, o currículo, a memória e o epistemicídio como dimensões de uma disputa mais ampla pela presença, pela humanidade e pelo direito de os sujeitos negros ocuparem e produzirem espaços de saber e poder. Sustenta-se, ao final, que “ir além do demarcado” não significa apenas ultrapassar limites previamente estabelecidos, mas interrogar e disputar as relações sociais que historicamente produziram tais demarcações.

Palavras-chave: relações étnico-raciais; espaço; escola; memória; epistemicídio; educação antirracista.

ABSTRACT

The article takes as its starting point the Sharpeville Massacre, which took place on March 21, 1960, in South Africa, in order to

problematize the relationships between the racialization of bodies, the social production of space, memory, and education. It starts from the understanding that forms of racial discrimination are not restricted to interpersonal relations and cannot be understood as phenomena detached from the historicity of social relations. The Pass Law, by regulating the movement of the Black South African population and establishing racially differentiated conditions of presence in urban spaces, constitutes a historical expression of the articulation between power, race, and space. Based on this reference, the text shifts the analysis to the school, understood as a contradictory social space in which relations of domination are reproduced, but in which possibilities for resistance, recognition, and the production of other meanings for memory and knowledge are also constituted. In dialogue with historical-dialectical materialism, Critical Geography, and authors in the field of ethnic-racial relations, the article discusses the social production of space, the curriculum, memory, and epistemicide as dimensions of a broader struggle for presence, humanity, and the right of Black subjects to occupy and produce spaces of knowledge and power. Finally, it argues that “going beyond the demarcated” does not simply mean overcoming previously established limits, but rather questioning and contesting the social relations that have historically produced such demarcations.

Keywords: ethnic-racial relations; space; school; memory; epistemicide; antiracist education.

1. INTRODUÇÃO

Há acontecimentos históricos cuja importância ultrapassa o momento em que ocorreram, porque continuam interrogando o presente. O dia 21 de março de 1960 é um desses acontecimentos.

Naquele dia, em Sharpeville, na África do Sul, uma manifestação contra as leis do passe foi violentamente reprimida pela polícia do regime do apartheid. Os registros oficiais sul-africanos contabilizaram 69 mortos e 180 feridos. A manifestação integrava a luta contra um sistema jurídico e político que, entre outras formas de controle, regulava a circulação da população negra por meio das chamadas pass laws (South África, 2022).

Sharpeville não constituía apenas o cenário em que ocorreu a repressão. Tratava-se de um township localizado próximo a Vereeniging, na região do Transvaal, cuja população estava submetida às estruturas de segregação e aos mecanismos de controle da circulação impostos pelo regime do *apartheid*. As pass laws constituíam um dos principais instrumentos desse controle, restringindo a presença da população negra nas áreas urbanas e vinculando sua permanência nesses espaços a determinadas condições legais. Nesse contexto, a manifestação de 21 de março de 1960 pode ser compreendida como uma contestação a uma ordem que procurava regular a presença, a circulação e a permanência da população negra no espaço urbano (South African History Online, 2026).

Em 1966, a Organização das Nações Unidas instituiu o dia 21 de março como Dia Internacional para a Eliminação da Discriminação Racial, em memória das vítimas de Sharpeville (United Nations, s. d.). A data passou, assim, a inscrever no calendário internacional a memória de uma luta contra o racismo e contra formas institucionalizadas de controle da população negra.

O 21 de março carrega a memória de uma luta contra formas institucionalizadas de controle da vida, da circulação e da presença

dos sujeitos negros nos espaços sociais. As leis do passe não diziam respeito apenas à identificação da população negra; incidiam sobre os lugares pelos quais essas pessoas poderiam transitar e permanecer, estabelecendo uma relação desigual entre raça, mobilidade e espaço. O sistema convertia a circulação em objeto de controle político e racial, definindo não apenas quem poderia ser classificado como negro segundo os critérios do regime, mas também as condições de sua presença nos diferentes espaços.

A experiência histórica de Sharpeville permite, então, formular uma questão mais ampla: como as relações sociais racializadas produzem demarcações sobre os corpos, os espaços e o conhecimento? A aproximação proposta não estabelece equivalência entre a experiência do apartheid sul-africano e a realidade brasileira, tampouco pretende transpor mecanicamente aquela experiência para a escola. Sharpeville constitui, neste artigo, um ponto de partida histórico para interrogar as formas pelas quais determinadas relações sociais produzem limites, lugares e possibilidades de existência, circulação, reconhecimento e produção de conhecimento.

A dimensão espacial dessa questão é fundamental. O sistema das leis do passe revela, de maneira particularmente explícita, como a racialização dos corpos podia estar articulada ao controle da circulação e à definição dos espaços socialmente permitidos. O espaço, nesse caso, deixa de ser mero cenário ou palco dos acontecimentos e passa a integrar a própria materialidade das relações de poder. A Geografia permite compreender essa dimensão espacial sem toma-lo como recipiente neutro no qual os processos históricos simplesmente acontecem. Em Lefebvre (1991), o espaço social é compreendido como produção social e, simultaneamente,

como meio de ação e exercício do poder. Em perspectiva convergente, Santos (2006) compreende o espaço geográfico a partir da articulação entre o sistema de objetos e o sistema de ações, recusando sua redução à dimensão física e permitindo apreendê-lo como dimensão constitutiva da vida social. Essa concepção permite compreender o espaço como uma realidade dinâmica, na qual as formas materiais condicionam as práticas sociais, ao mesmo tempo em que são produzidas e transformadas pelas ações dos sujeitos (Santos, 2006).

Essa abordagem permite compreender que o racismo não se manifesta apenas nas relações interpessoais ou institucionais, mas também participa da produção das espacialidades. Os corpos são classificados socialmente, e suas possibilidades de presença, circulação, permanência e apropriação dos espaços são atravessadas pelas relações que produzem essa classificação. O corpo negro, portanto, não é apenas um corpo localizado no espaço; sua relação com o espaço é socialmente produzida. É nesse sentido que se pode compreender a expressão “ir além do demarcado”. O demarcado não corresponde somente a uma fronteira física: pode assumir a forma de uma posição social, de uma expectativa sobre o lugar a ser ocupado, de uma interdição à circulação, de uma representação, de uma ausência curricular ou da deslegitimação do conhecimento ou saberes produzidos por determinados sujeitos.

A escola integra as relações sociais que constituem a sociedade e constitui um dos espaços nos quais conhecimentos, valores, crenças, memórias e representações são selecionados, organizados, transmitidos e disputados. Como observa Gomes (2002, p. 39), nesse espaço são compartilhados não apenas conteúdos e saberes escolares, mas também valores, crenças, hábitos e preconceitos

relacionados a raça, gênero, classe e idade. A escola participa, assim, da formação das identidades e das formas pelas quais os sujeitos são socialmente percebidos e reconhecidos, podendo tanto reproduzir hierarquias existentes, quanto abrir possibilidades para seu questionamento. A análise da escola exige, portanto, compreender as mediações pelas quais as relações sociais mais amplas se expressam em seu cotidiano, observando como o racismo é produzido, reproduzido e também contestado nas práticas sociais e, mais precisamente, das escolares.

A escola constitui, nesse sentido, um espaço relevante para a produção e a disputa de formas de interpretar o mundo. Crianças, jovens e adultos aprendem e compartilham nesse espaço sentidos atribuídos aos sujeitos, às suas histórias e aos seus lugares. O currículo evidencia essa disputa, pois a seleção do que deve ser ensinado possui historicidade: os conhecimentos que ocupam sua centralidade resultam de processos sociais de legitimação, enquanto outros permanecem nas margens ou sequer são reconhecidos como conhecimento escolar.

A Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, constitui uma expressão institucional de uma disputa histórica nesse campo. Ao ser alterada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tornou-se obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, incluindo o estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e a participação da população negra na formação da sociedade nacional (Brasil, 2003). A legislação representa uma alteração significativa no campo formal das políticas curriculares. Entre a norma e sua realização concreta, contudo, existem mediações institucionais, pedagógicas, culturais e materiais. Assim, a citada Lei não dissolve, por si mesma, as contradições

presentes na escola. A disputa pelo currículo envolve também a memória, a representação e o reconhecimento de determinados sujeitos como produtores de conhecimento e agentes da História.

O currículo pode constituir um lugar privilegiado para enfrentar as marcas do colonialismo, especialmente aquelas que recaem sobre corpos negros, indígenas e sobre sujeitos historicamente subalternizados. Essa disputa não se reduz à inclusão de novos conteúdos, pois envolve questionar os critérios pelos quais determinados conhecimentos foram historicamente reconhecidos como universais, enquanto outros foram marginalizados ou tiveram sua legitimidade negada.

A memória, nesse processo, não deve ser compreendida apenas como lembrança do passado, ela participa da produção do presente. Quando determinadas experiências são silenciadas, quando determinados sujeitos aparecem somente como objetos e não como agentes da História, ou quando a população negra é representada predominantemente a partir da escravização, não está em jogo apenas uma lacuna curricular. Está em disputa o próprio lugar social a partir do qual esses sujeitos podem reconhecer a si mesmos e ser reconhecidos pelos outros.

É nesse terreno que o epistemicídio adquire relevância. O silenciamento de conhecimentos, a deslegitimação de seus produtores e a ausência de referências que permitam reconhecer a ancestralidade negra também participam da produção das experiências escolares. O epistemicídio, entretanto, não deve ser tomado como sinônimo de racismo. Trata-se de uma dimensão específica da disputa pela legitimidade dos conhecimentos, pela autoridade de seus produtores e pelos lugares que diferentes

saberes podem ocupar na sociedade. Neste sentido, essa dimensão será retomada adiante para fins de aprofundamento de sua compreensão, em articulação com a discussão sobre memória, reconhecimento e produção social do espaço.

A questão, portanto, não diz respeito somente a quem pode ocupar determinado espaço, mas também a quais conhecimentos podem ocupar o centro desse espaço. Nesse sentido, reconhecer os corpos negros como sujeitos, implica reconhecer também suas histórias, experiências, saberes e formas de produzir saberes e conhecimento. Reconhecer o protagonismo dos corpos negros, indígenas, quilombolas, ciganos e de tantos outros sujeitos historicamente invisibilizados, significa enfrentar formas de apagamentos que restringem sua presença nos espaços de conhecimento e poder. Fanon (2008) contribui para compreender a profundidade dessa questão ao demonstrar como a sociedade colonial produz formas de inferiorização que atingem não apenas as condições materiais de existência, mas também a experiência de si e a relação do sujeito com o mundo social. A racialização, nessa perspectiva, não é uma classificação externa ao sujeito, mas participa das relações pelas quais ele é visto, nomeado e reconhecido.

É justamente por isso que a escola precisa ser pensada como espaço de disputa. Ela não é simplesmente o lugar em que o conhecimento chega pronto, mas um espaço no qual diferentes concepções de mundo entram em relação e no qual determinadas memórias podem ser silenciadas ou recuperadas. A escola precisa ser lugar de reconhecimento e valorização da ancestralidade, para que os corpos negros possam falar de si, reconhecer sua história e encontrar referências de pertencimento. Essa tarefa não significa construir uma narrativa isolada sobre a população negra, mas questionar a

forma desigual pela qual a sociedade seleciona aquilo que merece ser lembrado e ensinado.

A relação entre memória e educação ganha, nesse sentido, dimensão política. A recuperação de experiências e referências historicamente silenciadas pode produzir novos protagonismos ao deslocar sujeitos dos lugares que lhes foram socialmente atribuídos. A memória, portanto, não constitui apenas retorno ao passado; pode tornar-se mediação para a leitura crítica do presente. É nessa perspectiva que a educação das relações étnico-raciais ultrapassa o caráter episódico das datas comemorativas. O 21 de março pode constituir uma oportunidade pedagógica para recuperar a história de Sharpeville, mas seu significado não se esgota na rememoração do massacre. A memória do acontecimento pode tornar-se instrumento pedagógico para interrogar formas contemporâneas de discriminação, silenciamento e exclusão.

É nesse ponto que a análise da escola se articula ao materialismo histórico-dialético e, como parte da totalidade social, a escola carrega as contradições presentes na sociedade. Não é possível compreendê-la apenas como instrumento de reprodução, assim como não é possível atribuir-lhe, de forma idealizada, uma capacidade automática de transformação. Entre reprodução e resistência existem mediações concretas, disputas e possibilidades históricas.

O argumento central deste artigo é que o espaço escolar constitui uma dimensão contraditória das relações sociais racializadas: nele podem reproduzir-se formas de silenciamentos e hierarquização, mas também podem emergir práticas de reconhecimento, memória

e resistência capazes de tensionar as demarcações historicamente atribuídas a população negra.

A questão central consiste em compreender como as formas historicamente constituídas de racialização dos corpos e dos espaços se relacionam com a escola enquanto espaço de reprodução e contestação das desigualdades raciais. Este artigo objetiva analisar as relações entre racialização dos corpos, produção social do espaço, memória e escola, tomando o Massacre de Sharpeville e o sistema das leis do passe como referência histórica para problematizar as formas de demarcação social, espacial e epistemológica que atravessam a experiência dos sujeitos negros.

O percurso analítico fundamenta-se no materialismo histórico-dialético, compreendido como perspectiva de apreensão da realidade em sua historicidade, totalidade, contradições e mediações. Essa perspectiva permite considerar os fenômenos sociais não como elementos isolados, mas como relações em movimento, nas quais as determinações históricas e as possibilidades de transformação se articulam contraditoriamente (Kosík, 1976). Nessa perspectiva, a historicidade permite situar Sharpeville e as relações raciais em processos sociais determinados; a totalidade permite compreender a escola em relação às determinações sociais mais amplas; a contradição permite compreender a coexistência entre reprodução e contestação; e as mediações permitem analisar as relações entre estrutura social, escola, currículo, memória e ação. O diálogo com a Geografia Crítica concentra-se na categoria espaço, sobretudo a partir de Henri Lefebvre e Milton Santos, enquanto a interlocução com a História decorre da centralidade da historicidade do racismo, da memória e das lutas negras. No campo educacional, a análise dialoga com

Nilma Lino Gomes e com a legislação brasileira referente à educação das relações étnico-raciais.

A discussão articula três dimensões: a relação entre racialização, segregação e controle da circulação em Sharpeville; a escola como espaço de disputa pela memória, pelo currículo e pela legitimidade dos conhecimentos; e a formulação de “ir além do demarcado” como eixo para compreender as possibilidades de resistência e práxis inscritas nas contradições do espaço escolar.

2. RAÇA, HISTÓRIA E ESPAÇO: A PRODUÇÃO DAS DEMARCAÇÕES

O Massacre de Sharpeville ocorreu no interior da estrutura política, jurídica e espacial do *apartheid*. Mais do que um episódio isolado de violência estatal, o acontecimento tornou visível a articulação entre racialização, controle da circulação e produção de espaços socialmente diferenciados. As chamadas pass laws integravam um conjunto de dispositivos destinados a regular a presença da população negra nas áreas urbanas, submetendo sua mobilidade a documentos, autorizações e condições definidas pelo Estado racial.

O sistema das leis do passe não regulava apenas a documentação; estabelecia limites para a circulação da população negra e determinava os espaços nos quais sua presença era permitida. A mobilidade tornava-se, assim, uma dimensão concreta da dominação racial. A violência de Sharpeville revela, portanto, a articulação entre raça, Estado e espaço: o corpo racializado não era apenas classificado, mas localizado. Sua presença em determinados lugares podia ser considerada legítima ou ilegítima de acordo com a posição racial que lhe era atribuída. A racialização, nesse contexto,

produzia também uma ordenação espacial e jurídica das relações sociais.

Nessa relação, a categoria espaço ganha centralidade, pois compreender o espaço como produção social significa romper com sua interpretação como simples superfície sobre a qual os acontecimentos se distribuem. Para Lefebvre (1991), o espaço social é produzido pelas relações sociais e, simultaneamente, constitui condição de sua realização. Ele não é exterior à sociedade: práticas, representações e relações de poder participam de sua produção. A segregação, nessa perspectiva, não pode ser compreendida apenas como separação física entre grupos, mas como processo social de produção de diferenciação espacial.

Em perspectiva convergente, Milton Santos (2006), ao compreender o espaço geográfico a partir da relação entre o sistema de objetos e o sistema de ações, permite apreendê-lo como resultado e condição das práticas sociais. O espaço vincula-se, assim, ao movimento histórico da sociedade e às relações estabelecidas entre sujeitos, objetos e técnicas. Sob relações racializadas, essa produção espacial expressa desigualdades e relações de poder, que se manifestam tanto em situações explícitas de segregação quanto nas possibilidades diferenciadas de circulação, permanência, apropriação e reconhecimento dos sujeitos nos espaços sociais.

O sistema das leis do passe pode ser compreendido, nesse sentido, como uma forma historicamente determinada de estabelecer quem poderia circular e sob quais condições. Sua utilização como referência analítica não implica afirmar sua repetição literal no presente, mas permite problematizar a permanência de relações de

poder que produzem formas diferenciadas de presença, circulação e reconhecimento na sociedade contemporânea.

A expressão “ir além do demarcado” adquire, nesse contexto, densidade analítica, posto que o demarcado não corresponde apenas a uma fronteira visível, pode assumir a forma de um lugar social atribuído, de um espaço permitido, de um conhecimento reconhecido, de uma memória legitimada ou de uma identidade esperada para determinado sujeito.

Neste artigo, as demarcações são compreendidas como limites socialmente produzidos que distribuem de maneira desigual possibilidades de circulação, pertencimento, reconhecimento e participação. Não correspondem apenas a fronteiras físicas ou institucionais, mas às formas pelas quais determinadas relações sociais atribuem lugares, autorizam presenças e delimitam possibilidades de ação e produção de conhecimento, afetando, sobretudo o campo das ideias.

A racialização possui, portanto, uma dimensão espacial porque produz relações diferenciadas entre corpos e lugares. Determinados corpos podem ser percebidos como pertencentes a determinados espaços, enquanto sua presença em outros pode provocar estranhamento, suspeição ou deslegitimação. Essa diferenciação resulta de processos históricos de racialização. Fanon (2008) contribui para compreender como a experiência colonial produz formas de inferiorização que atravessam a relação do sujeito consigo mesmo e com a sociedade. A diferença é transformada em hierarquia, e o corpo negro passa a carregar significados sociais que ultrapassam sua dimensão física e interferem em sua relação em sociedade. A circulação, a permanência e o reconhecimento não são

experiências socialmente neutras; quando determinados sujeitos são impedidos de circular, têm sua presença suspeitada ou sua história e seus conhecimentos deslegitimados, a racialização também se expressa intrinsecamente na relação com o espaço.

A escola constitui um dos espaços privilegiados para observar essa contradição, já que parte da sociedade, participa das relações racializadas que a atravessam, mas possui especificidade enquanto espaço institucional de seleção de conhecimentos científicos historicamente acumulados pela humanidade, organização de memórias e formação de sujeitos a partir de currículos previamente pensados, formulados e praticados a partir de intencionalidades políticas. Pensá-la como espaço de disputa significa reconhecer que nela se encontram, simultaneamente, as marcas das relações sociais existentes e as possibilidades históricas de sua contestação. É nesse movimento que a questão histórica de Sharpeville encontra a escola brasileira. O acontecimento não é tomado como repetição de uma experiência histórica, mas como referência para perguntar quais demarcações sociais, espaciais e epistemológicas ainda limitam o direito de os sujeitos negros ocuparem plenamente os espaços de saber, de conhecimento científico, de memória e poder. A questão desloca, assim, a análise para o currículo e para as práticas escolares, onde a disputa pela memória e pelo conhecimento assume formas concretas.

3. A ESCOLA, A MEMÓRIA E A DISPUTA PELO RECONHECIMENTO

3.1. A Escola Como Espaço de Reprodução e Contestação

A escola participa da formação dos sujeitos e das formas pelas quais estes interpretam a si mesmos, aos outros e ao mundo. Como parte

das relações sociais, participa de sua reprodução, mas também pode constituir espaço de questionamento. Pensá-la a partir das relações étnico-raciais exige ultrapassar a compreensão da educação como simples transmissão de conteúdos e considerar os conhecimentos, valores, representações e práticas que definem, no cotidiano escolar, quais sujeitos, histórias e saberes são reconhecidos como legítimos. Gomes (2002, p. 39) evidencia essa dimensão ao mostrar que a escola constitui espaço de aprendizagem e compartilhamento de conhecimentos, valores, crenças, hábitos e preconceitos relacionados às relações raciais, de gênero, classe e idade. O que nela é ensinado ou silenciado, os sujeitos que aparecem nos conteúdos e as formas pelas quais são representados participam de uma determinada produção social do conhecimento.

A problemática educacional articula-se, assim, à dimensão espacial discutida anteriormente. Se o espaço é produzido pelas relações sociais, como propõe Lefebvre (1991), a escola pode ser compreendida como espaço socialmente produzido, atravessado por relações de poder e disputas em torno da presença, da circulação, da representação e do reconhecimento dos sujeitos. A escola constitui, nesse sentido, um espaço de contradição: pode reproduzir preconceitos e desigualdades historicamente constituídos e, simultaneamente, criar condições para que esses processos sejam questionados. Essa possibilidade não atribui à educação uma capacidade autônoma de transformação da sociedade; evidencia que as relações sociais também se expressam no campo educacional e que a escola participa das disputas pela produção dos sujeitos e dos conhecimentos.

A trajetória de institucionalização da educação para as relações étnico-raciais evidencia essa disputa. A Lei nº 10.639, de 9 de janeiro

de 2003, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, incluindo conteúdos relativos à história da África e dos africanos, à luta dos negros no Brasil, à cultura negra brasileira e à participação da população negra na formação da sociedade nacional (Brasil, 2003). Posteriormente, a Lei nº 11.645/2008 ampliou essa determinação para incluir também a história e a cultura dos povos indígenas (Brasil, 2008). A presença dessas determinações na legislação educacional pode ser compreendida no contexto de processos históricos de reivindicação e disputa pela representação e pelo reconhecimento de sujeitos marginalizados na produção da história oficial. A legislação constitui, assim, uma mediação institucional de uma disputa social mais ampla: modifica aquilo que formalmente deve compor o currículo, mas não elimina, por si mesma, as relações sociais que produziram os silenciamentos que procura enfrentar.

A distância entre a norma e a realidade concreta coloca uma questão central para este artigo: o que significa reconhecer uma história quando as condições sociais que produziram sua marginalização permanecem presentes? A resposta não pode ser encontrada apenas na inclusão de novos conteúdos curriculares. É necessário considerar as condições materiais e simbólicas nas quais esses conteúdos são selecionados, ensinados e apropriados.

A educação das relações étnico-raciais envolve, portanto, uma disputa pela própria concepção de conhecimento, uma vez que a experiência histórica da população negra aparece apenas de forma episódica, associada à escravização ou reduzida a datas comemorativas, o que contribui para permanecer uma hierarquia que define quais histórias ocupam o centro e quais são

apresentadas como complementares. O problema não está somente na ausência de determinados conteúdos, mas na forma de conhecimento que historicamente definiu determinados sujeitos como objetos da história, em vez de reconhecê-los como produtores dela. O currículo pode, assim, ser compreendido como parte de uma disputa pela memória e pela produção de sentidos sobre a sociedade. Quando histórias negras, indígenas e de outros grupos historicamente subalternizados passam a ocupar o currículo, não se está simplesmente acrescentando novos temas a uma estrutura previamente constituída; está-se colocando em questão a própria organização dos conhecimentos que definiu determinadas experiências como centrais e outras como marginais.

Pensar a escola como espaço de vida e de direitos implica reconhecer que nela também se disputa o direito de existir como sujeito histórico. A presença de estudantes e professores negros, de suas experiências, memórias, referências culturais e formas de produzir conhecimento, não pode ser reduzida a uma questão de representatividade formal. Trata-se de interrogar os mecanismos pelos quais determinados sujeitos são reconhecidos como pertencentes ao espaço escolar e outros têm sua presença e seus conhecimentos continuamente deslegitimados.

Essa questão retoma a problemática do “demarcado”. As demarcações não estão apenas nos espaços físicos ou nas fronteiras explicitamente instituídas; aparecem também nos limites socialmente construídos sobre aquilo que pode ser dito, lembrado, ensinado e reconhecido. O currículo constitui, nesse processo, uma das mediações pelas quais essas fronteiras podem ser mantidas ou tensionadas.

Gomes (2002) também permite relacionar a identidade negra às condições sociais e educacionais em que ela é produzida, evidenciando que a experiência escolar da população negra não pode ser separada das políticas públicas e das desigualdades que atravessam as relações sociais mais amplas. Por isso, a questão educacional não se reduz ao conteúdo formal do currículo, mas envolve as condições concretas nas quais sujeitos e conhecimentos são reconhecidos no espaço escolar.

É nessa perspectiva que a escola pode contribuir para ir além do demarcado. Essa possibilidade decorre de sua inserção nas próprias relações sociais que produzem as desigualdades. No espaço escolar podem ser produzidas mediações que favoreçam a compreensão das relações históricas que produzem as desigualdades, a identificação de suas manifestações no cotidiano e a disputa por outras formas de compreender e ocupar o mundo. Ir além do demarcado, nesse caso, significa também disputar o direito de produzir conhecimento, memória e representação. A escola torna-se um dos espaços em que essa disputa pode ganhar forma concreta, quando sujeitos historicamente colocados à margem deixam de aparecer somente como objetos de conhecimento e passam a ser reconhecidos como produtores de história, cultura e pensamento.

Essa disputa não se realiza apenas pela incorporação de conteúdos. Envolve práticas pedagógicas, formação docente, relações institucionais e condições concretas de permanência e participação, além do enfrentamento de representações racializadas que ultrapassam os muros da escola e se reproduzem em diferentes espaços sociais. A escola, portanto, situa-se entre reprodução e contestação. É nessa contradição que se abrem possibilidades de reconhecimento e produção de conhecimento. A partir daí, a análise

desloca-se da questão curricular para a relação entre memória, conhecimento e reconhecimento dos sujeitos negros.

3.2. Memória, Epistemicídio e Reconhecimento dos Corpos Negros

Se a escola constitui um espaço de disputa, a memória ocupa nele uma posição decisiva. Ela não se limita à conservação de acontecimentos passados, pois participa da produção dos sentidos atribuídos ao presente. Aquilo que uma sociedade escolhe lembrar, ensinar e transmitir interfere na constituição de sua consciência histórica. Do mesmo modo, os silenciamentos e apagamentos produzem efeitos sobre os sujeitos e sobre os lugares que podem ocupar na sociedade. A memória torna-se, assim, uma dimensão da luta pelo reconhecimento. Reconhecer a história da população negra implica reconhecer sujeitos, experiências, saberes e formas de existência submetidos a processos históricos de desqualificação. A questão ultrapassa a inclusão de conteúdos nos currículos e alcança a própria definição de quem pode aparecer como sujeito da história e quais conhecimentos podem ser legitimados.

A reflexão de Frantz Fanon contribui para compreender essa dimensão, justamente em *Em Pele negra, máscaras brancas*, o autor demonstra como a racialização atravessa a experiência subjetiva do sujeito negro em uma sociedade organizada por referências que estabelecem uma humanidade hierarquizada (Fanon, 2008). A racialização, nesse sentido, não produz apenas uma classificação social da diferença; interfere também na maneira como determinados sujeitos são reconhecidos e se relacionam consigo mesmos e com o mundo.

Essa dimensão da racialização alcança também o conhecimento, quando determinados grupos são representados, predominantemente, como objetos de estudo, enquanto seus modos de interpretar a realidade são deslegitimados, estabelecendo-se uma relação desigual entre sujeito e conhecimento. O corpo negro pode estar presente na escola sem que sua experiência histórica, sua memória e sua produção intelectual sejam efetivamente reconhecidas. A presença física, portanto, não garante a presença como sujeito do conhecimento.

É nesse ponto que a contribuição de Sueli Carneiro se torna central. Em sua tese de doutorado, a autora desenvolve a noção de dispositivo de racialidade/biopoder e situa o epistemicídio como uma dimensão relacionada à produção e à reprodução de poderes, saberes e subjetividades (Carneiro, 2005). A educação aparece, nesse quadro, como uma dimensão importante das relações de poder que produzem hierarquias raciais e epistêmicas.

O epistemicídio envolve processos de deslegitimação, inferiorização e interdição que atingem as condições pelas quais determinados sujeitos podem produzir, transmitir e validar conhecimentos. A questão desloca-se, então, da pergunta sobre o que ensinar para outra, mais profunda: quem pode ser reconhecido como sujeito produtor de conhecimento?

Essa pergunta recoloca o problema das demarcações discutido neste artigo, pois se a racialização produz formas diferenciadas de circulação e apropriação do espaço, também existem demarcações no campo do conhecimento. Há conhecimentos autorizados, sujeitos reconhecidos para falar e experiências consideradas dignas de registro, enquanto outras são deslocadas para posições

secundárias ou silenciadas. O sujeito pode ocupar uma sala de aula, uma universidade ou uma instituição cultural e, ainda assim, encontrar limites para que sua palavra seja reconhecida enquanto válida.

É nesse terreno que a memória adquire força política e histórica. Recuperar memórias negras não significa acrescentar uma narrativa complementar à história já estabelecida, mas tensionar os critérios que determinaram quais experiências seriam preservadas e quais seriam relegadas ao esquecimento. A memória da população negra não é apenas memória de sofrimento; é também memória de produção, resistência, criação, conhecimento e existência. Reduzir a experiência negra à escravização significa reconhecer a violência sofrida sem reconhecer plenamente os sujeitos que a enfrentaram, construíram comunidades, nações, elaboraram conhecimentos científicos e saberes ancestrais e participaram ativamente da formação da sociedade.

A ancestralidade aparece, nesse contexto, não como retorno idealizado a um passado imóvel, mas como relação viva entre passado, presente e futuro. Quando a escola reconhece a produção histórica e cultural dos povos negros, cria condições para que estudantes estabeleçam outras relações com suas referências e experiências. Reconhecer a ancestralidade implica também questionar a ideia de que determinados sujeitos precisam abandonar suas referências para serem reconhecidos como legítimos no espaço escolar.

A experiência do racismo não se limita à desigualdade material; também interfere na forma como os sujeitos são vistos e na relação que estabelecem consigo mesmos. Fanon (2008) permite

compreender essa dimensão subjetiva da racialização. Na escola, essa dinâmica pode produzir reconhecimento ou aprofundar experiências de não reconhecimento, apresentando o estudante negro como sujeito histórico e produtor de conhecimento ou reiterando representações nas quais ele aparece apenas como descendente da escravização, destinatário de políticas ou objeto de discursos produzidos por outros.

A questão do reconhecimento não é meramente simbólica. Ela possui materialidade social. Neste artigo, reconhecer socialmente significa admitir determinados sujeitos como pertencentes, legítimos e participantes da produção da vida social, de seus espaços, saberes e conhecimentos. Reconhecer um sujeito como produtor de conhecimento interfere nas possibilidades de participação, pertencimento e intervenção no mundo. Quando determinados conhecimentos são desqualificados, os sujeitos vinculados a esses conhecimentos também podem experimentar processos de deslegitimação. A produção do conhecimento escolar relaciona-se, dessa forma, à produção do espaço social. A escola, através do currículo, seleciona, organiza e distribui conhecimentos em um espaço concreto, ocupado por sujeitos concretos. As relações de poder presentes nessa seleção interferem nas formas de pertencimento, nas expectativas sobre os estudantes e nas possibilidades de reconhecimento de suas trajetórias.

O conhecimento sobre a história da população negra não precisa permanecer restrito à contemplação do passado. A memória pode contribuir para compreender as relações que produziram determinadas desigualdades e para questionar as condições que permitem sua permanência. Lembrar torna-se, assim, uma forma de disputar o presente. Reconhecer significa enfrentar as fronteiras que

historicamente definiram quem poderia falar, ensinar, circular, ocupar espaços e produzir conhecimento. A memória não dissolve as determinações históricas, mas pode contribuir para torná-las inteligíveis e, por isso, passíveis de questionamento.

É nesse movimento que a ideia de ir além do demarcado adquire maior densidade. O demarcado não corresponde apenas ao espaço historicamente destinado ao corpo negro; inclui também os limites impostos à sua palavra, à sua memória, à sua produção intelectual e à sua condição de sujeito da história. Ir além implica tensionar essas determinações e disputar as condições sociais que as produzem. A escola participa dessa disputa quando reconhece memórias, ancestralidades e saberes produzidos pelos sujeitos negros. Não se trata de atribuir à educação uma capacidade autônoma de transformação social, mas de reconhecer que, no interior das contradições escolares, o conhecimento pode constituir mediação entre a compreensão da realidade e a possibilidade de intervir sobre ela.

4. IR ALÉM DO DEMARCADO: CONTRADIÇÃO E PRÁXIS

Essa perspectiva impede que a superação das desigualdades seja reduzida à força de vontade individual. As possibilidades de circulação, permanência, acesso ao conhecimento e reconhecimento são condicionadas por relações sociais concretas. O sujeito é constituído em determinadas condições históricas, mas não permanece passivo diante delas. A realidade social produz limites, mas também contém condições materiais e históricas para que sejam questionados. É na relação entre determinação e possibilidade, entre reprodução e transformação, que se encontra a dimensão contraditória da práxis.

Essa compreensão também permite evitar duas interpretações opostas: a ideia de que a escola reproduziria mecanicamente as relações raciais existentes na sociedade e a expectativa de que a educação, isoladamente, produziria a transformação social. Inserida na totalidade das relações sociais, a escola participa dos processos de reprodução e, simultaneamente, das disputas que podem tensioná-los. A contradição não constitui uma falha da escola, mas uma característica de sua inserção social: as mesmas instituições que podem reproduzir conhecimentos e representações hierarquizadas também podem criar condições para seu questionamento. A escola que silencia determinadas experiências pode tornar-se espaço para que elas sejam recuperadas, sistematizadas e reconhecidas.

É nessa contradição que a práxis adquire significado. Em Sánchez Vázquez (2007, p. 394), a práxis é compreendida como atividade material humana transformadora, na qual se articulam dimensão objetiva e consciente da ação, sem que teoria e prática sejam confundidas ou reduzidas uma à outra. Portanto, essa compreensão permite entender a práxis como relação entre conhecimento da realidade e ação transformadora sobre as relações sociais que a constituem. Compreender a historicidade das desigualdades raciais permite reconhecer que aquilo que aparece como natural possui uma história e, portanto, pode ser questionado e transformado. No campo educacional, essa relação entre conhecimento e intervenção encontra ressonância em Freire (1982), para quem ação e reflexão constituem dimensões indissociáveis da práxis.

Ler o mundo significa também reconhecer as demarcações que nele foram historicamente produzidas. Os lugares ocupados pelos sujeitos, os conhecimentos reconhecidos e as imagens construídas

sobre determinados grupos não resultam de uma ordem natural, mas de processos históricos e sociais que podem ser investigados, questionados e transformados. Essa leitura permite retornar ao significado do 21 de março: a memória de Sharpeville não precisa permanecer circunscrita à rememoração de um acontecimento ocorrido na África do Sul em 1960. Sua força está na possibilidade de interrogar as formas pelas quais a racialização produz relações diferenciadas com o espaço, o conhecimento e o reconhecimento social. O acontecimento histórico não é transportado mecanicamente para outras realidades; funciona como mediação para formular perguntas sobre processos que, em contextos distintos, assumem configurações específicas.

O 21 de março pode, portanto, constituir uma referência pedagógica para a memória e a reflexão histórica sobre as formas de racialização que demarcam corpos, espaços e possibilidades de existência. Sua importância para a educação não está apenas em integrar o calendário escolar, mas em possibilitar que a história seja mobilizada para compreender relações presentes.

A educação antirracista não pode ser reduzida à celebração de identidades, à inclusão episódica de conteúdos ou à realização de atividades em datas específicas. Essas ações podem possuir importância pedagógica, mas a questão estrutural envolve interrogar os mecanismos que definem a produção, a circulação e a legitimidade dos conhecimentos no interior da escola. A partir da discussão desenvolvida neste artigo, ir além do demarcado implica deslocar o debate da presença para a participação, da representação para o reconhecimento e da inclusão formal para a transformação das relações que produzem a exclusão. Isso implica perguntar não apenas se a população negra está presente nos conteúdos escolares,

mas de que maneira aparece e quais lugares ocupa na organização do conhecimento; e não apenas se a legislação é formalmente cumprida, mas quais condições concretas existem para que seus princípios se realizem.

Entendendo que as desigualdades educacionais não se distribuem de maneira abstrata no espaço, possuem localização, materialidade e relação com as condições concretas de vida dos sujeitos, afirma-se que a escola encontra-se em determinados lugares, atende populações específicas e está inserida em relações sociais que atravessam seu cotidiano. Nessa perspectiva, Santos (2006) permite compreendê-la como parte de uma configuração espacial mais ampla, constituída pelas relações entre sujeitos, objetos, normas, valores e práticas. A escola não constitui um espaço isolado da sociedade; integra as relações sociais que produzem e transformam os lugares.

A disputa pelo direito de ir além do demarcado possui, portanto, uma dimensão espacial, uma vez que não basta garantir formalmente a entrada em determinados espaços se as relações sociais continuam produzindo mecanismos de desqualificação, constrangimento ou não pertencimento. Participar de um espaço envolve também participar de sua produção, produzir conhecimento sobre ele e ser reconhecido como parte legítima de sua constituição.

A compreensão do “ir além do demarcado” designa o movimento pelo qual sujeitos e grupos historicamente submetidos a limites sociais, espaciais e epistemológicos passam a questionar as relações que produziram esses limites e a disputar as condições de sua transformação. Não se trata, portanto, de simplesmente atravessar

fronteiras existentes, mas de intervir nas relações sociais que definem quem pode circular, pertencer, produzir conhecimento, ter sua memória reconhecida e participar da produção dos espaços sociais.

A questão racial envolve relações materiais e simbólicas que atravessam a produção da sociedade e de seus espaços. A racialização produz lugares sociais e interfere nas possibilidades concretas de circulação, apropriação e reconhecimento. É no interior dessas relações contraditórias que os sujeitos produzem práticas de resistência capazes de tensionar as determinações que incidem sobre suas condições de existência.

Memória e práxis se articulam nesse movimento a fim de recuperar histórias silenciadas e poder modificar a forma como o presente é interpretado; modificar essa interpretação pode produzir novas possibilidades de ação. A memória não transforma a realidade por si mesma, mas pode constituir uma mediação para compreender as determinações históricas que nela permanecem atuantes.

Ir além do demarcado implica transformar a própria relação com a história, deixando de compreender o passado como algo encerrado e reconhecendo-o como parte constitutiva das relações presentes. Sharpeville deixa de ser apenas uma lembrança de 1960; a escravização deixa de ser apenas um capítulo distante da história brasileira; e a exclusão de saberes negros deixa de ser tratada como simples ausência curricular. Esses processos passam a ser interrogados em suas permanências, contradições e mediações.

A resistência não aparece como elemento externo à estrutura social. Ela nasce nas próprias contradições produzidas pelas relações

históricas. Os sujeitos atingidos pelas demarcações também produzem formas de ultrapassá-las, tensioná-las e redefini-las. Suas memórias, saberes, experiências e práticas constituem elementos concretos dessa disputa.

A educação participa desse movimento quando cria condições para que essas experiências sejam reconhecidas e elaboradas criticamente. Seu papel, contudo, precisa ser compreendido como mediação social, e não como força autônoma de transformação. A escola pode contribuir para a formação de sujeitos capazes de compreender as determinações de sua realidade e atuar sobre elas, desde que essa possibilidade seja relacionada às condições concretas em que o processo educativo se realiza.

O direito de ir além do demarcado consiste em questionar como lugares, histórias, conhecimentos e formas de existência são historicamente produzidos como limites. Essa disputa não termina quando uma fronteira é atravessada, pois novas demarcações podem ser continuamente produzidas.

Por isso, a práxis não pode ser entendida como um ponto de chegada definitivo, por se constituir em um movimento no qual a realidade é transformada ao mesmo tempo em que os sujeitos que nela intervêm também se transformam. Neste sentido, entende-se que a superação de uma determinada forma de desigualdade não elimina automaticamente as demais relações que estruturam a sociedade. A luta contra o racismo permanece, portanto, vinculada às condições históricas mais amplas de produção da desigualdade.

A escola participa dessa disputa porque nela se produzem e reproduzem conhecimentos, identidades, memórias e relações, é

também nesse espaço que sujeitos historicamente silenciados podem encontrar condições para reconstruir sua relação com a própria história e com o mundo.

A discussão retorna, assim, ao seu ponto de partida: o 21 de março remete a uma história de violência racial e resistência, mas sua atualidade não está na repetição de Sharpeville em outros contextos, está na possibilidade de utilizar a memória histórica para compreender como relações de poder produzem demarcações e como essas demarcações podem ser enfrentadas.

Nela, os sujeitos podem compreender os limites historicamente produzidos e participar da disputa por sua transformação. Ir além do demarcado não significa apagar a história das fronteiras, mas conhecê-las para poder enfrentá-las. Os limites sociais possuem história, materialidade e sujeitos que os produzem e reproduzem; aqueles que são atingidos por essas demarcações também produzem resistência, memória, conhecimento e possibilidades de transformação.

O que está em disputa, portanto, não é somente o direito de atravessar fronteiras já existentes, mas o direito de participar da produção de outros espaços, outras memórias e outras formas de reconhecimento social.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste artigo tomou o 21 de março de 1960 como referência histórica para problematizar as relações entre racialização, espaço, memória e educação. Sharpeville evidenciou uma forma historicamente determinada de controle da população negra, na qual a classificação racial esteve articulada à regulação da

circulação e à produção desigual dos espaços. A recuperação desse acontecimento não teve como propósito estabelecer uma equivalência entre o *apartheid* sul-africano e a realidade brasileira, mas compreender como as relações sociais racializadas podem produzir demarcações sobre corpos, lugares, conhecimentos e possibilidades de reconhecimento.

A perspectiva da produção social do espaço permitiu compreender essas demarcações para além de fronteiras físicas. O espaço é produzido nas relações sociais e expressa conflitos, desigualdades e relações de poder. A escola participa dessa produção como espaço institucional no qual conhecimentos, memórias, representações e identidades são selecionados, organizados e disputados. Sua condição contraditória impede tanto compreendê-la como simples mecanismo de reprodução das desigualdades quanto atribuir-lhe, isoladamente, a capacidade de transformá-las.

Nesse quadro, a memória assume uma dimensão fundamental, uma vez que recuperar histórias e saberes produzidos pela população negra significa enfrentar processos históricos de silenciamento e deslegitimação que também atravessam a produção do conhecimento. A discussão sobre epistemicídio permitiu compreender que a disputa não se restringe à presença ou ausência de determinados conteúdos no currículo. Envolve as condições sociais pelas quais sujeitos, experiências e conhecimentos são reconhecidos como legítimos. A Lei nº 10.639/2003 constitui uma importante mediação institucional dessa disputa, mas sua existência formal não elimina as contradições presentes nas práticas escolares, nos currículos e nas relações sociais que atravessam a educação.

É nesse sentido que a expressão “ir além do demarcado” concentra a principal densidade analítica do artigo. Ir além não significa simplesmente ultrapassar limites previamente estabelecidos, mas compreender as relações históricas que os produziram e disputar as condições concretas de sua transformação. As demarcações podem incidir sobre a circulação, o pertencimento, a memória, a produção do conhecimento e os lugares socialmente atribuídos aos sujeitos negros. Ao mesmo tempo, os sujeitos atingidos por essas determinações produzem memória, conhecimento, resistência e formas de intervenção sobre a realidade.

O 21 de março, portanto, ultrapassa a condição de uma data comemorativa, sua potência pedagógica está na possibilidade de transformar a memória de Sharpeville em mediação para a compreensão crítica das relações sociais presentes. Na escola, essa perspectiva desloca a abordagem da simples rememoração de um acontecimento histórico para a investigação das formas pelas quais o racismo, o silenciamento e a desigualdade são historicamente produzidos e disputados. A memória, articulada ao conhecimento e à práxis, pode contribuir para tornar visíveis essas determinações e ampliar as possibilidades de intervenção dos sujeitos sobre a realidade.

A discussão realizada não esgota as relações entre raça, espaço, memória e educação. Ao contrário, evidencia a necessidade de investigar empiricamente como essas contradições se materializam em diferentes instituições, espaços e práticas educativas. O que permanece como questão central é a disputa pelas condições sociais que definem quem pode circular, falar, produzir conhecimento, ser reconhecido e participar da produção do espaço. É nesse campo de contradições que o direito de ir além do

demarcado deixa de significar apenas a possibilidade de atravessar fronteiras existentes e passa a envolver a participação dos sujeitos na produção de outros espaços, outras memórias e outras formas de reconhecimento social.

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 nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 17 set. 2026.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 17 set. 2026.

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

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1982.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e identidade negra**. Aletria: Revista de Estudos de Literatura, [S. l.], v. 9, p. 38-47, 2002. DOI: 10.17851/2317-2096.9.38-47. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/17912>. Acesso em: 17 set. 2026.

KOSÍK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEFEBVRE, Henri. **The production of space**. Translated by Donald Nicholson-Smith. Oxford: Blackwell, 1991.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. Tradução de Maria Encarnación Moya. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. 2. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SOUTH AFRICA. International Day for the Elimination of Racial Discrimination 2022. Pretoria: South African Government, 2022. Disponível em: [South African Government – International Day for the Elimination of Racial Discrimination](#). Acesso em: 22 set. 2026.

UNITED NATIONS. **International Day for the Elimination of Racial Discrimination, 21 March**. New York: United Nations, [s. d.]. Disponível em: <https://www.un.org/en/node/61487>. Acesso em: 17 set. 2026.

¹ Mestra em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB); Graduada em História na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS); Especialista em Direito e Cidadania (UEFS), Planejamento e Prática de Ensino; Professora da Educação Básica; Coordenação do Núcleo de Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (NEREEQ) da Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana; Coordenadora do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro e Indígena (NEAB/ UEFS). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).

² Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Sergipe (PPGEO/ UFS), professor da Universidade do Estado da Bahia (Uneb, Campus XI – Serrinha, BA.); Membro do Laboratório de Estudos, Pesquisa e Extensão em Geografia e Educação (LEPEGE/ Uneb, Campus XI). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4814-1470>