

# DESEMBRANQUECENDO O CURRÍCULO: RECONFIGURAÇÃO DOS CONTEÚDOS, DAS PRÁTICAS DE ENSINO E DAS POLÍTICAS ESCOLARES A PARTIR DA PERSPECTIVA ANTIRRACISTA DE NILMA LINO GOMES

*DE-WHITENING THE CURRICULUM: RECONFIGURATION OF CONTENT, TEACHING PRACTICES, AND SCHOOL POLICIES FROM THE ANTI-RACIST PERSPECTIVE OF NILMA LINO GOMES*

Artigo recebido em: 12/19/2025

Artigo aceito em: 3/20/2026

**Bruna Laís Bertolini\***

\*Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, Paraná, Brasil  
[brunalbertolini@gmail.com](mailto:brunalbertolini@gmail.com)

**Ana Cláudia Afonso Valladares-Torres\*\***

\*\*Universidade de Brasília (UNB), Brasília, Distrito Federal, Brasil  
[aclaudiaval@unb.br](mailto:aclaudiaval@unb.br)

**Terezinha Sirley Ribeiro Sousa\*\*\***

\*\*\*Universidade do Estado do Pará (UEPA), Belém, Pará, Brasil  
[terezinha.sirley@uepa.br](mailto:terezinha.sirley@uepa.br)

**Josimar Soares da Silva\*\*\*\***

\*\*\*\*Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campina Grande, Paraíba, Brasil  
[soaresjosimar2009@gmail.com](mailto:soaresjosimar2009@gmail.com)

**Danielle Fernandes Viana Monken\*\*\*\*\***

\*\*\*\*\*Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Contagem, Minas Gerais, Brasil  
[daniellemonken@gmail.com](mailto:daniellemonken@gmail.com)

**Colombo da Silva Cruz Neto\*\*\*\*\***

\*\*\*\*\*Atitus Educação, Passo Fundo, Rio Grande do Sul, Brasil  
[colombocruzneto@gmail.com](mailto:colombocruzneto@gmail.com)

**Bianca Blandino Florentino\*\*\*\*\***

\*\*\*\*\*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES), Conceição da Barra, Espírito Santo, Brasil  
[biancablandino29@gmail.com](mailto:biancablandino29@gmail.com)

**José Maria Nogueira Neto\*\*\*\*\***

\*\*\*\*\*Faculdade Luciano Feijão (FLF), Sobral, Ceará, Brasil  
[jmnogneto@gmail.com](mailto:jmnogneto@gmail.com)

**Quitilane Pinheiro dos Santos\*\*\*\*\***

\*\*\*\*\*Centro Universitário Vale do Cricaré (UNIVC), São Mateus, Espírito Santo, Brasil  
[quitilane@gmail.com](mailto:quitilane@gmail.com)

**José Walber Ramos\*\*\*\*\***

\*\*\*\*\*Universidade de Pernambuco (UPE), Recife, Pernambuco, Brasil  
[walbercieke@hotmail.com](mailto:walbercieke@hotmail.com)

**Wesley Breno Silva Oliveira\*\*\*\*\***

\*\*\*\*\*Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), Crato, Ceará, Brasil  
[wesley.ef@outlook.com](mailto:wesley.ef@outlook.com)



**Diaramy Milhomem Fonseca Alves\*\*\*\*\***

\*\*\*\*\*Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), Gurupi, Tocantins, Brasil  
[diara.fonseca@hotmail.com](mailto:diara.fonseca@hotmail.com)

**Letícia Cilene Ribeiro Dias\*\*\*\*\***

\*\*\*\*\*Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil  
[leticia.ribeiro@ufop.edu.br](mailto:leticia.ribeiro@ufop.edu.br)

**Thiago Lopes Santos\*\*\*\*\***

\*\*\*\*\*Centro Universitário de Araras (UNAR), Salvador, Bahia, Brasil  
[thiagompba@gmail.com](mailto:thiagompba@gmail.com)

**Diva de Assis Carvalho\*\*\*\*\***

\*\*\*\*\*EDUCON, Palmas, Tocantins, Brasil  
[divaacvp@gmail.com](mailto:divaacvp@gmail.com)

**Wesley Silva Aguiar\*\*\*\*\***

\*\*\*\*\*Universidade Autónoma de Assunção (UAA), Arapiraca, Alagoas, Brasil  
[wesleyaguiar1206@gmail.com](mailto:wesleyaguiar1206@gmail.com)

**Daniele Maria da Silva Barreto Fontinele\*\*\*\*\***

\*\*\*\*\*Escola Superior Aberta do Brasil (ESAB), Palmas, Tocantins, Brasil  
[danyfontine12@yahoo.com.br](mailto:danyfontine12@yahoo.com.br)

**Hermann Sousa Silva\*\*\*\*\***

\*\*\*\*\*Universidade Tecnológica Intercontinental (UTIC), Fortaleza, Ceará, Brasil  
[sousahermann@gmail.com](mailto:sousahermann@gmail.com)

The authors declare that there is no conflict of interest

## Resumo

Em um cenário educacional historicamente marcado pela centralidade de referências eurocêntricas, cresce a necessidade de tensionar os currículos que invisibilizam saberes, culturas e epistemologias negras. A perspectiva antirracista, especialmente a partir de Nilma Lino Gomes, propõe deslocamentos que enfrentam desigualdades estruturais e promovem justiça curricular. Nesse horizonte, a escola passa a ser compreendida como espaço estratégico de disputa, reconhecimento e transformação social. O presente estudo tem como objeto de análise a reconfiguração dos conteúdos curriculares, das práticas pedagógicas e das políticas escolares à luz da perspectiva antirracista, tomando como referência as contribuições teóricas de Nilma Lino Gomes para o processo de “desembranquecimento” do currículo. De que maneira a perspectiva antirracista, fundamentada nas contribuições de Nilma Lino Gomes, pode orientar a reconfiguração do currículo escolar, das práticas de ensino e das políticas educacionais, de modo a promover uma educação comprometida com a equidade racial e a valorização de saberes historicamente marginalizados? Teoricamente, fizemos uso dos trabalhos centralmente de Nilma Lino Gomes

## Abstract

*In an educational context historically marked by the centrality of Eurocentric references, there is a growing need to challenge curricula that render invisible Black knowledge, cultures, and epistemologies. The anti-racist perspective, especially grounded in the contributions of Nilma Lino Gomes, proposes shifts that confront structural inequalities and promote curricular justice. Within this framework, the school is understood as a strategic space for dispute, recognition, and social transformation. This study analyzes the reconfiguration of curricular content, pedagogical practices, and educational policies from an anti-racist perspective, taking as its reference the theoretical contributions of Nilma Lino Gomes to the process of “de-whitening” the curriculum. It is guided by the following research question: how can an anti-racist perspective, grounded in Nilma Lino Gomes’ contributions, inform the reconfiguration of school curricula, teaching practices, and educational policies in order to promote an education committed to racial equity and the appreciation of historically marginalized knowledge? Theoretically, the study is primarily based on the works of Nilma Lino Gomes (2005; 2012; 2017; 2019), supported by*

(2005; 2012; 2017; 2019), e com auxílio dos repertórios de Anzaldúa (2022), Apple (1999; 2011; 2019), Bernstein (2003), Collins (1999; 2019), Fanon (2008; 2022), Freire (1967; 1970; 1996), Giroux (2024), Gonzalez (2020; 2022), Goodson (1993), Hall (2006), Hasenbalg (2022), hooks (1994; 2003; 2009), Mbembe (2017; 2021), Meneses (2014), Munanga (1999; 2005; 2015), Pinar (2004), Santos (2002; 2014; 2016; 2019), Stenhouse (1975), Tyler (1949), Walsh (2013; 2019), entre outros. A pesquisa é qualitativa (Minayo, 2007), descritiva e bibliográfica (Gil, 2008) e com viés analítico compreensivo (Weber, 1949). Os resultados indicam que a perspectiva antirracista, fundamentada em Nilma Lino Gomes, possibilita a reconfiguração estrutural do currículo ao questionar critérios de legitimidade do conhecimento e incorporar epistemologias negras de forma transversal. Evidencia-se, ainda, que práticas pedagógicas dialógicas e a atuação docente crítica são centrais para a efetivação de uma educação comprometida com a equidade racial. Assim, destaca-se que a institucionalização dessas mudanças nas políticas educacionais é condição indispensável para superar abordagens superficiais e promover transformações duradouras no espaço escola.

**Palavras-chave:** Currículo Antirracista. Igualdade Racial. Epistemologias Negras. Práticas Pedagógicas.

*contributions from Anzaldúa (2022), Apple (1999; 2011; 2019), Bernstein (2003), Collins (1999; 2019), Fanon (2008; 2022), Freire (1967; 1970; 1996), Giroux (2024), Gonzalez (2020; 2022), Goodson (1993), Hall (2006), Hasenbalg (2022), hooks (1994; 2003; 2009), Mbembe (2017; 2021), Meneses (2014), Munanga (1999; 2005; 2015), Pinar (2004), Santos (2002; 2014; 2016; 2019), Stenhouse (1975), Tyler (1949), Walsh (2013; 2019), among others. The research adopts a qualitative approach (Minayo, 2007), with descriptive and bibliographic procedures (Gil, 2008), and an interpretive analytical perspective (Weber, 1949). The findings indicate that the anti-racist perspective, grounded in Nilma Lino Gomes, enables a structural reconfiguration of the curriculum by questioning the criteria of knowledge legitimacy and incorporating Black epistemologies in a transversal manner. It also highlights that dialogical pedagogical practices and critical teacher engagement are central to implementing an education committed to racial equity. Finally, the study emphasizes that the institutionalization of these changes in educational policies is essential to overcome superficial approaches and promote lasting transformations within the school environment.*

**Keywords:** Anti-racist Curriculum. Racial Equality. Black Epistemologies. Pedagogical Practices.

## **1 INTRODUÇÃO: DESEMBRANQUECIMENTO DO CURRÍCULO E RECONFIGURAÇÃO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS A PARTIR DA PERSPECTIVA ANTIRRACISTA DE NILMA LINO GOMES**

Quando se toma a educação escolar como parte integrante das dinâmicas sociais mais amplas, torna-se possível perceber que o currículo não se configura como um instrumento neutro, tampouco como um simples repositório técnico de conteúdos, mas como um território em constante disputa, no qual se definem quais conhecimentos serão reconhecidos como legítimos, quais experiências serão valorizadas e, sobretudo, quais vozes serão autorizadas a ocupar o espaço do saber. Nesse movimento, à medida que se observa a formação histórica da escola brasileira, a organização curricular foi fortemente

orientada por matrizes eurocêntricas<sup>1</sup>, o que não apenas privilegiou determinados referenciais culturais, mas também produziu, de forma contínua, a marginalização de saberes, práticas e epistemologias negras, criando um cenário no qual o conhecimento escolar passa a reproduzir hierarquias raciais já presentes na sociedade. Assim, ao problematizar esse processo, emerge a necessidade de deslocar o olhar para além de reformas superficiais, abrindo espaço para a compreensão de que “desembranquecimento o currículo” não significa apenas inserir conteúdos sobre África ou cultura afro-brasileira, mas implica revisar profundamente os critérios de seleção, organização e validação do conhecimento que estrutura a escola. Ao discutir os processos de transformação curricular, Nilma Lino Gomes afirma que “[...] a descolonização dos currículos implica uma mudança epistemológica e política no trato das relações étnico-raciais na escola” (2012, p. 98), indicando que a questão não se limita à presença de novos conteúdos, mas envolve a reconfiguração das bases que sustentam o próprio conhecimento escolar. De forma articulada, ao analisar o papel do currículo na produção das desigualdades, Michael Apple destaca que “[...] o currículo incorpora e expressa relações desiguais de poder, especialmente aquelas relacionadas à raça, classe e gênero” (1982, p. 2), evidenciando que aquilo que se ensina não é resultado de escolhas neutras, mas de processos historicamente situados que favorecem determinados grupos em detrimento de outros. Com isso, ao considerar que a escola participa ativamente da construção de identidades e pertencimentos, a invisibilização de epistemologias negras não ocorre por ausência, mas por um processo ativo de exclusão, que redefine continuamente os limites do que pode ser reconhecido como conhecimento válido. Dessa forma, ao tensionar essas estruturas, o debate sobre o desembranquecimento do currículo passa a assumir um caráter central, pois desloca a discussão da inclusão simbólica para a transformação efetiva das bases

---

<sup>1</sup> A organização curricular, ao longo da história da escolarização moderna, foi fortemente orientada por matrizes eurocêntricas que definiram não apenas os conteúdos considerados legítimos, mas também os modos de ensinar, avaliar e produzir conhecimento, estabelecendo uma hierarquia que privilegiou saberes oriundos da tradição ocidental em detrimento de outras epistemologias. Esse processo implicou a naturalização de referências culturais, científicas e históricas europeias como universais, ao passo que conhecimentos produzidos por povos negros, indígenas e demais grupos subalternizados foram sistematicamente silenciados ou marginalizados no interior do currículo escolar. Tal configuração evidencia que o currículo não é neutro, mas resultado de disputas simbólicas e políticas que determinam quais vozes são autorizadas a compor o espaço educativo. Nesse sentido, problematizar a centralidade eurocêntrica torna-se um passo fundamental para compreender os limites de uma formação que, ao invisibilizar a diversidade de experiências e saberes, contribui para a reprodução de desigualdades. Como argumenta Nilma Lino Gomes, a crítica a essa lógica exige o reconhecimento do currículo como território de poder e a construção de alternativas que incorporem outras matrizes epistemológicas, ampliando as possibilidades de representação e pertencimento no espaço escolar. Ver: Gomes, Nilma Lino. O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

epistemológicas da educação, abrindo possibilidades para a construção de práticas pedagógicas que dialoguem com a diversidade de experiências e saberes que constituem a sociedade brasileira.

[...] vivemos um momento ímpar no campo do conhecimento. O debate sobre a diversidade epistemológica do mundo encontra maior espaço nas ciências humanas e sociais. É nesse contexto que a educação participa como um campo que articula de maneira tensa a teoria e a prática. Podemos dizer que, embora não seja a única, a escola é uma das instituições responsáveis pela seleção, organização e legitimação de saberes, o que implica reconhecer que o conhecimento escolar não se constrói de forma neutra, mas atravessado por relações de poder e por disputas em torno do que deve ser ensinado e aprendido (Gomes, 2012, p. 99).

Por outro lado, ao aprofundar a compreensão do currículo como um artefato socialmente produzido, como resultado de processos históricos atravessados por relações de poder que operam, simultaneamente, na definição do que é conhecimento válido e na exclusão de saberes considerados marginais, o que implica admitir que sua constituição não decorre de critérios universais ou neutros, mas de disputas que envolvem interesses políticos, culturais e raciais. Ao longo desse percurso, o currículo foi sendo estruturado como um dispositivo de organização do saber que, ao selecionar determinados conteúdos, também estabelece fronteiras simbólicas entre “aquilo que pode ser ensinado” e “aquilo que permanece ausente”, produzindo, de forma contínua, hierarquias epistemológicas que posicionam conhecimentos europeus como universais, enquanto relegam saberes negros, indígenas e populares a uma condição secundária ou folclorizada. Essa lógica de seleção não se limita à escolha de conteúdos, mas se estende às formas de ensinar, aos autores citados, às referências consideradas legítimas e aos modos de avaliação, o que evidencia que o currículo atua como um mecanismo ativo de legitimação e exclusão, interferindo diretamente na forma como os sujeitos se reconhecem, se posicionam e participam do espaço escolar. Ao discutir esse processo, Freire (1996) afirma que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (p. 47), o que desloca a compreensão do currículo de um conjunto fechado de conteúdos para um campo em que diferentes saberes poderiam, em tese, dialogar, embora esse diálogo seja frequentemente limitado por estruturas já consolidadas. Nessa mesma direção, Michael Apple explicita que “[...] o conhecimento oficial não é simplesmente dado, mas construído a partir de relações de poder que definem o que deve ser considerado legítimo”, (1982, p. 15), indicando que o currículo não apenas reflete

desigualdades, mas contribui para sua reprodução ao naturalizar certas escolhas como se fossem neutras. A partir dessa articulação, compreende-se que a produção de hierarquias epistemológicas não ocorre de maneira espontânea, mas resulta de um processo sistemático de validação de determinados conhecimentos em detrimento de outros, o que, no contexto brasileiro, tem implicado a persistente invisibilização de epistemologias negras e afro-diaspóricas. Ao considerar, por exemplo, a forma como conteúdos sobre África e cultura afro-brasileira são frequentemente abordados de maneira periférica ou restrita a datas comemorativas, evidencia-se que a inclusão, quando ocorre, não altera a estrutura central do currículo, mantendo intacta a lógica que organiza o conhecimento a partir de referências eurocêntricas. Nesse cenário, a compreensão do currículo como construção histórica, política e racializada permite avançar na análise das formas pelas quais o conhecimento escolar continua a operar como um instrumento de distinção e hierarquização, o que abre espaço para tensionar os critérios que sustentam essas escolhas e para pensar outras possibilidades de organização curricular que dialoguem com a pluralidade de saberes presentes na sociedade brasileira.

Em meio às tensões produzidas pelas desigualdades raciais historicamente sedimentadas no campo educacional, ganha força uma perspectiva que desloca o debate da simples presença de conteúdos para a revisão das bases que sustentam o próprio processo educativo, o que tem contribuído para a consolidação de uma abordagem antirracista comprometida com a transformação das estruturas escolares e não apenas com ajustes pontuais. Essa perspectiva emerge como resposta à insuficiência de modelos pedagógicos que, durante muito tempo, trataram a diversidade racial de maneira periférica, frequentemente limitada a iniciativas isoladas, eventos comemorativos ou inserções temáticas que não alteram o núcleo organizador do currículo, mantendo intactas as hierarquias que definem quais saberes são centrais e quais permanecem à margem. Nesse contexto, a educação passa a ser compreendida como um espaço estratégico de enfrentamento ao racismo estrutural<sup>2</sup>, uma vez que é no interior das práticas pedagógicas,

---

<sup>2</sup> O racismo estrutural refere-se a um conjunto de práticas, normas e instituições que, de forma histórica e sistemática, produzem e reproduzem desigualdades raciais, operando para além de atitudes individuais e se manifestando nas dimensões política, econômica, social e educacional. Trata-se de uma lógica profundamente enraizada nas estruturas da sociedade, que organiza o acesso a direitos, oportunidades e reconhecimento simbólico de maneira desigual, colocando populações negras em posições recorrentes de desvantagem. No campo educacional, essa estrutura se expressa na seleção de conteúdos, na ausência de representatividade, nas expectativas diferenciadas em relação aos estudantes e na própria organização do sistema de ensino. Assim, compreender o racismo como estrutural implica reconhecer que ele não é um

das interações cotidianas e das escolhas curriculares que se reproduzem ou se tensionam as desigualdades sociais, o que exige uma atuação intencional voltada à construção de outras formas de ensinar, aprender e produzir conhecimento. Para Gomes (2012, p. 99), “[...] a introdução da temática étnico-racial nos currículos pode promover mudanças epistemológicas significativas na escola”, indicando que a incorporação dessas discussões, quando orientada por uma perspectiva crítica, tem potencial para alterar não apenas o conteúdo, mas também as formas de compreensão do conhecimento. Em diálogo com esse entendimento, bell hooks afirma que “[...] a educação como prática da liberdade exige o engajamento crítico com as estruturas de dominação” (2010, p. 7), o que reforça a ideia de que o espaço escolar pode atuar como um campo de resistência, desde que se comprometa com práticas que ultrapassem a neutralidade aparente e enfrentem diretamente as desigualdades raciais. Nessa direção, a superação da lógica de inclusão superficial torna-se um elemento central, pois não se trata apenas de acrescentar conteúdos ao currículo existente, mas de questionar os critérios que definem sua organização, o que implica rever referências teóricas, metodologias de ensino e formas de avaliação que, muitas vezes, continuam ancoradas em paradigmas excludentes. Esse deslocamento exige reconhecer que a transformação curricular não pode ocorrer de maneira aditiva, como se bastasse incluir novos temas em uma estrutura já consolidada, mas demanda uma reconfiguração mais ampla, capaz de reposicionar saberes historicamente marginalizados no centro do processo educativo. À medida que essa perspectiva se fortalece, amplia-se também o entendimento de que o combate ao racismo na educação não depende apenas de políticas normativas ou diretrizes legais, mas de mudanças concretas nas práticas escolares, nos materiais didáticos e nas relações estabelecidas no cotidiano da sala de aula, o que aponta para a necessidade de uma atuação contínua, articulada e comprometida com a construção de uma educação que dialogue com a diversidade racial e reconheça a pluralidade de experiências que constituem a sociedade brasileira.

Diante desse quadro analítico, torna-se indispensável explicitar o lugar teórico que orienta o presente estudo, sobretudo porque a escolha das referências não se dá de maneira

---

desvio pontual, mas um elemento constitutivo das relações sociais, exigindo respostas que ultrapassem medidas superficiais e alcancem transformações institucionais mais amplas. Como analisa Silvio Almeida, o racismo se mantém precisamente porque está incorporado às engrenagens que sustentam a sociedade, o que demanda uma crítica profunda às bases que o reproduzem. Ver: Almeida, Silvio. Racismo estrutural. São Paulo: Pólen, 2019.

aleatória, mas responde a um posicionamento epistemológico que busca compreender o currículo a partir de experiências historicamente marginalizadas e, ao mesmo tempo, propor caminhos para sua reconfiguração. Nesse sentido, o trabalho se ancora centralmente nas obras de Nilma Lino Gomes, não como mera autora de apoio, mas como eixo estruturante da análise, uma vez que suas formulações oferecem ferramentas conceituais capazes de articular, de forma consistente, as dimensões pedagógica, política e racial que atravessam o campo educacional brasileiro. Gomes (2012) afirma que “[...] a descolonização do currículo exige reconhecer e valorizar saberes produzidos por sujeitos historicamente subalternizados”, (p. 100) o que indica que a transformação curricular envolve uma revisão profunda dos critérios de legitimidade do conhecimento escolar. Nessa mesma linha de reflexão, Munanga (2015, p. 15) pontua que “[...] a construção da identidade negra está diretamente relacionada ao reconhecimento de sua história e de suas referências culturais”, contribuindo para examinar que o processo educativo não pode ser dissociado das disputas em torno da memória, da cultura e da produção de saberes. A partir dessa ancoragem teórica, ganha destaque o conceito de desembranquecimento do currículo, entendido como um movimento que ultrapassa a inclusão pontual de conteúdos e se volta para a revisão das bases que organizam o conhecimento escolar, deslocando o foco da centralidade eurocêntrica para a valorização de epistemologias negras e afro-diaspóricas. Tal conceito articula-se diretamente com a noção de educação antirracista, que não se limita a denunciar o racismo, mas busca intervir nas práticas pedagógicas, nas relações escolares e nas políticas educacionais, criando condições para que diferentes formas de conhecimento possam ser reconhecidas como legítimas. Nesse processo, a valorização de epistemologias negras assume um papel central, pois permite tensionar a ideia de universalidade do saber e abrir espaço para outras formas de produzir, interpretar e ensinar o conhecimento, o que implica reconhecer que o currículo pode ser reorganizado a partir de referências que dialoguem com a diversidade cultural e histórica da sociedade brasileira. Ao assumir essa perspectiva, o estudo se propõe a desenvolver uma análise que não apenas descreve o problema, mas busca decifrar como as contribuições de Nilma Lino Gomes estruturam possibilidades concretas de transformação curricular, reposicionando saberes historicamente marginalizados no interior da escola e contribuindo para a construção de práticas educativas mais alinhadas com a realidade social e racial do país.

A reflexão sobre o lugar das tradições africanas no redesenho cultural da escola brasileira incentiva professores e professoras a relacionarem-se com o mundo de possibilidades que a sociabilidade negra criou, para além das referências e práticas eurocêntricas, cuja reiteração e reprodução na escola brasileira ainda fazem desta mais um problema do que uma solução para os desafios de nossa sociedade. Ao reconhecer essas tradições, abre-se espaço para a construção de práticas pedagógicas que dialoguem com outras formas de produzir conhecimento, ampliando o horizonte educativo e questionando os limites impostos por uma visão única de cultura e saber (Gomes, 2005, p. 12).

Seguindo essa lógica, convém esclarecer que, embora o eixo central da análise esteja fundamentado nas contribuições de Nilma Lino Gomes, o desenvolvimento do argumento mobiliza, de forma complementar, autores que historicamente se dedicaram à crítica do currículo e das práticas educacionais, não como referência principal, mas como suporte analítico capaz de ampliar a compreensão das dinâmicas que atravessam a escola. Em consonância com isso, a incorporação de Paulo Freire, Michael Apple e Henry Giroux ocorre de maneira articulada, contribuindo para tensionar aspectos específicos do fenômeno investigado, sem deslocar a centralidade teórica previamente estabelecida. Essa distinção não é meramente formal, mas orienta a forma como os conceitos são utilizados ao longo do estudo, uma vez que tais autores são convocados para dialogar com a problemática do currículo a partir de suas próprias matrizes críticas, permitindo aprofundar a análise sem diluir o foco na perspectiva antirracista. Para Freire (1996, p. 52), “[...] ensinar exige reconhecer que a educação é um ato político”, o que contribui para elucidar que as escolhas curriculares implicam posicionamentos que ultrapassam o campo pedagógico, alcançando dimensões sociais mais amplas. Apple afirma que “[...] as instituições educacionais devem ser analisadas em relação às estruturas de poder que moldam o conhecimento e sua distribuição” (1982, p. 5), evidenciando que o currículo se insere em uma rede de relações que define quem tem acesso ao conhecimento legitimado e em que condições esse acesso ocorre. Já Giroux (1983) amplia esse horizonte ao propor que “[...] a pedagogia crítica deve possibilitar aos estudantes compreender e transformar as condições sociais que produzem desigualdade” (p. 21), o que reforça a necessidade de articular teoria e prática no enfrentamento das injustiças educacionais. A presença desses autores, portanto, não altera o direcionamento do estudo, mas oferece instrumentos conceituais que permitem examinar com maior precisão as formas pelas quais o currículo se relaciona com as estruturas de poder, com os processos de exclusão e com as possibilidades de transformação. Essa escolha metodológica contribui para evitar uma leitura isolada da obra de Nilma Lino Gomes, ao mesmo tempo em que preserva sua

centralidade, garantindo que a análise mantenha coerência interna e densidade teórica, sem recorrer a uma multiplicidade dispersa de referências que poderia comprometer a clareza do argumento. Desse modo, a articulação com esses autores de apoio permite ampliar o campo de interpretação, mantendo, contudo, um eixo estruturador definido, o que sustenta o desenvolvimento da discussão em torno da reconfiguração curricular em perspectiva antirracista.

Sob outra perspectiva, a problematização do currículo tradicional exige reconhecer que sua estrutura, ainda amplamente vigente nas escolas brasileiras, apresenta limites significativos quando confrontada com a diversidade racial que compõe o tecido social, sobretudo porque sua organização tende a operar a partir de referenciais homogêneos que não dialogam com as múltiplas experiências culturais presentes no cotidiano educativo. Essa configuração se evidencia, por exemplo, na forma como determinados conteúdos são apresentados de maneira descontextualizada ou secundarizada, o que contribui para a manutenção de uma lógica que não contempla, de maneira efetiva, a pluralidade de sujeitos que participam do processo escolar. Seguindo essa linha, a existência de marcos legais, como a obrigatoriedade do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras, não tem sido suficiente para garantir transformações concretas nas práticas pedagógicas, revelando um distanciamento persistente entre o que está previsto na legislação e aquilo que se materializa no cotidiano das escolas. Gomes (2012) afirma que “[...] a presença da temática racial no currículo ainda enfrenta resistências que dificultam sua efetivação nas práticas escolares” (p. 101), o que indica que a implementação dessas diretrizes esbarra em fatores que vão desde a formação docente até a disponibilidade de materiais didáticos adequados. Em outro plano, Fanon (1961, p. 35) adverte que “[...] o colonialismo não se limita à dominação territorial, ele se infiltra nas práticas cotidianas e nos modos de pensar”, contribuindo para perceber que o racismo não se manifesta apenas em estruturas formais, mas também nas relações interpessoais, nos discursos e nas expectativas que circulam no espaço escolar. A partir dessa articulação, o currículo tradicional, ao não problematizar essas dimensões, acaba por reproduzir formas sutis de exclusão que se manifestam, por exemplo, na ausência de referências positivas sobre a população negra, na naturalização de estereótipos ou na invisibilização de trajetórias históricas relevantes. Além disso, a permanência do racismo no cotidiano educativo se expressa em práticas aparentemente neutras, como critérios de avaliação, formas de interação em sala de aula e expectativas em relação ao desempenho

dos estudantes, o que evidencia que a desigualdade racial não se restringe ao conteúdo curricular, mas atravessa o conjunto das relações escolares. Esse quadro aponta para a necessidade de uma análise que ultrapasse a dimensão normativa e alcance as práticas concretas, considerando que a efetivação de uma educação comprometida com a igualdade racial depende de transformações que envolvem tanto a reorganização do currículo quanto a revisão das dinâmicas institucionais que sustentam o funcionamento da escola.

Partindo de uma delimitação precisa, o presente estudo toma como objeto de análise a reconfiguração dos conteúdos curriculares, das práticas pedagógicas e das políticas escolares à luz da perspectiva antirracista, tendo como referência central as contribuições teóricas de Nilma Lino Gomes para o processo de desembrancamento do currículo, o que implica reconhecer o fenômeno investigado não apenas como uma questão de reorganização de conteúdos, mas como um movimento mais amplo que envolve a revisão das bases epistemológicas que sustentam a educação escolar. Essa escolha orienta o desenvolvimento da pesquisa, uma vez que direciona o olhar para as formas pelas quais o currículo pode ser reorganizado de modo a incorporar, de maneira efetiva, saberes historicamente marginalizados, deslocando o foco da centralidade eurocêntrica para uma perspectiva que reconheça a pluralidade de experiências e conhecimentos presentes na sociedade brasileira. Para Gomes (2012, p. 98), “[...] a descolonização dos currículos envolve tensões e disputas que expressam mudanças no campo educacional e na sociedade”, o que indica que a transformação curricular não ocorre de maneira linear, mas se insere em um campo marcado por conflitos, resistências e negociações. Nessa mesma direção, Boaventura de Sousa Santos afirma que “[...] não há justiça social global sem justiça cognitiva global” (2016, p. 18), apontando para a necessidade de reconhecer a diversidade de saberes como condição para a construção de uma educação menos desigual. A partir dessa delimitação, o estudo busca identificar como os conteúdos curriculares podem ser reconfigurados para incluir não apenas novos temas, mas também novas formas de abordagem, novas referências teóricas e novas perspectivas de análise, o que implica rever tanto “o que se ensina” quanto “como se ensina”. De igual maneira, a investigação se volta para as práticas pedagógicas, entendidas como o espaço em que o currículo se concretiza, considerando que é no cotidiano da sala de aula que se materializam as escolhas curriculares e se produzem as interações que podem reforçar ou tensionar desigualdades. Paralelamente, as políticas

escolares são analisadas como um elemento estruturante, uma vez que orientam diretrizes, definem prioridades e estabelecem condições para a implementação de mudanças, ainda que nem sempre consigam garantir sua efetivação. Em conformidade com essa ideia, a delimitação do objeto permite articular diferentes dimensões do fenômeno educacional, evidenciando que a reconfiguração curricular envolve não apenas a alteração de conteúdos, mas também a transformação das práticas e das estruturas institucionais que sustentam o funcionamento da escola, o que abre espaço para ver com mais clareza o desembranquecimento do currículo como um processo que atravessa múltiplos níveis da educação.

A história da democracia ao longo do século XX foi em boa parte contada por aqueles que tinham um interesse, não necessariamente democrático, em promover certo tipo de democracia, a liberal, e invisibilizar ou, quando impossível, demonizar outros tipos de democracia. Mesmo assim, houve períodos em que os debates foram relativamente plurais e a diversidade das aspirações democráticas intensamente vivida. A partir do final do século XX, essa diversidade foi sendo progressivamente reduzida, e o debate passou a centrar-se em formas específicas de organização política, o que revela como determinados modelos são naturalizados enquanto outros são marginalizados, evidenciando que os processos sociais são atravessados por disputas e exclusões<sup>3</sup> (Santos, 2016, p. 13).

Desse modo, considerando a delimitação anteriormente estabelecida, a formulação da pergunta de pesquisa emerge como elemento orientador do percurso investigativo, uma vez que direciona o olhar analítico para a compreensão das possibilidades concretas de transformação curricular a partir de uma perspectiva antirracista fundamentada nas contribuições de Nilma Lino Gomes, o que implica examinar de que maneira tais referenciais teóricos podem orientar mudanças que ultrapassem a dimensão discursiva e alcancem o campo das práticas pedagógicas e das políticas educacionais. Para Gomes (2012, p. 102), “[...] a inserção das relações étnico-raciais no currículo exige uma mudança que vá além da formalidade legal e alcance o

---

<sup>3</sup> A citação de Boaventura de Sousa Santos contribui para aprofundar a compreensão de que os processos sociais, incluindo o campo educacional, são atravessados por disputas que definem quais modelos, saberes e perspectivas se tornam hegemônicos, enquanto outros são sistematicamente invisibilizados. Ao evidenciar que determinadas formas de organização política foram historicamente naturalizadas em detrimento de outras, o autor oferece um paralelo importante para a análise do currículo escolar, reforçando a ideia de que a seleção e legitimação do conhecimento não ocorrem de maneira neutra, mas resultam de relações de poder que operam por meio de exclusões e hierarquizações. Dessa forma, a citação sustenta a argumentação de que a reconfiguração curricular, orientada por uma perspectiva antirracista, implica tensionar essas lógicas hegemônicas, criando condições para o reconhecimento da diversidade epistemológica como elemento constitutivo de uma educação comprometida com a justiça social e cognitiva. Ver referências.

cotidiano da escola”, indicando que a questão central não se limita à existência de diretrizes, mas envolve sua efetiva incorporação nas dinâmicas escolares. A partir dessa orientação, a investigação se estrutura em torno da seguinte indagação: de que maneira a perspectiva antirracista, fundamentada nas contribuições de Nilma Lino Gomes, pode orientar a reconfiguração do currículo escolar, das práticas de ensino e das políticas educacionais, de modo a promover uma educação comprometida com a equidade racial e a valorização de saberes historicamente marginalizados, compreendendo que tal reconfiguração não se dá de forma homogênea, mas depende de múltiplos fatores que envolvem formação docente, condições institucionais e disputas em torno do conhecimento. Em articulação com essa problematização, Mbembe (2017) afirma que “[...] as formas contemporâneas de poder continuam a produzir hierarquias que definem quem pode falar, existir e ser reconhecido” (p. 45), o que amplia o horizonte de análise ao evidenciar que a reorganização do currículo se insere em um contexto mais amplo de produção de desigualdades, exigindo uma abordagem que considere tanto as dimensões pedagógicas quanto as implicações sociais e políticas dessas transformações. Dessa maneira, a pergunta de pesquisa não apenas delimita o foco do estudo, mas também orienta a articulação entre teoria e prática, permitindo examinar como os conceitos de educação antirracista, valorização de epistemologias negras e desembranquecimento do currículo podem se traduzir em ações concretas no interior da escola, considerando que a efetivação dessas mudanças depende da interação entre diferentes níveis do sistema educacional. De modo adicional, a formulação da questão central contribui para evidenciar que a análise proposta não se restringe à descrição de problemas, mas busca ter uma leitura dos processos e possibilidades, articulando referenciais teóricos e práticas educativas de modo a explorar caminhos para a construção de uma educação que dialogue com a diversidade racial e reconheça a pluralidade de saberes que constituem a sociedade brasileira.

Logo, diante das desigualdades raciais persistentes que atravessam a sociedade brasileira, a justificativa deste estudo se ancora, inicialmente, na sua relevância social, uma vez que o enfrentamento ao racismo estrutural demanda ações que ultrapassem o campo jurídico ou discursivo e alcancem, de maneira efetiva, os espaços de formação, entre os quais a escola ocupa lugar central, sobretudo por sua capacidade de influenciar modos de pensar, de reconhecer e de se posicionar no mundo. Nesse horizonte, perceber melhor o currículo como um dos principais mediadores desse processo implica

reconhecer que sua reorganização pode contribuir diretamente para a construção de relações sociais menos desiguais, na medida em que amplia a visibilidade de saberes historicamente marginalizados e tensiona práticas que naturalizam desigualdades. Mbembe (2021, p. 12) pontua que “[...] as formas de poder contemporâneas operam por meio da gestão desigual da vida e da morte”, o que permite compreender que o racismo não se restringe a manifestações explícitas, mas se estrutura em mecanismos mais amplos que afetam as condições de existência dos sujeitos, inclusive no campo educacional. No plano educacional, a relevância do estudo se evidencia na necessidade de promover experiências formativas que favoreçam a igualdade e o pertencimento, considerando que a ausência de referências positivas sobre a população negra no currículo pode impactar diretamente a forma como estudantes constroem suas identidades e percebem suas possibilidades de inserção social. Em consonância com essa discussão, Gomes (2012) afirma que “[...] a valorização das identidades negras na escola contribui para a construção de sujeitos mais conscientes de sua história e de seus direitos” (p. 103), o que reforça a importância de práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo. No âmbito teórico, a justificativa também se sustenta na necessidade de fortalecer a produção intelectual negra no campo da educação, ampliando sua circulação e consolidando sua presença como referência legítima na análise dos fenômenos educacionais, o que implica não apenas citar autores, mas incorporar suas perspectivas como fundamento da interpretação desenvolvida. Esse movimento contribui para tensionar a predominância de matrizes teóricas tradicionais e para ampliar o repertório conceitual disponível para a compreensão do currículo, possibilitando a construção de análises mais situadas e sensíveis às especificidades do contexto brasileiro. A articulação entre essas dimensões evidencia que a relevância do estudo não se restringe a um único plano, mas se desdobra em diferentes níveis, conectando a transformação das práticas escolares ao enfrentamento das desigualdades sociais e ao fortalecimento de uma produção teórica comprometida com a valorização de saberes historicamente invisibilizados.

## **2 METODOLOGIA: ABORDAGEM QUALITATIVA CRÍTICO-COMPREENSIVA PARA A ANÁLISE DO CURRÍCULO ANTIRRACISTA E DO PROCESSO DE DESEMBRANQUECIMENTO À LUZ DE NILMA LINO GOMES**

A pesquisa foi delineada a partir de uma abordagem qualitativa, uma vez que o objeto analisado envolve fenômenos sociais complexos, atravessados por relações de poder, disputas simbólicas e construções históricas que não poderiam ser apreendidas por meio de mensuração objetiva. Nesse caminho, buscou-se enxergar os sentidos atribuídos ao currículo, às práticas pedagógicas e às políticas educacionais, considerando que tais dimensões se constituem no interior de contextos sociais específicos. Paralelamente a isso, a escolha por essa abordagem permitiu explorar discursos, interpretações e significados que estruturam a experiência educacional, sobretudo no que se refere às relações raciais. No âmbito dessa projeção interpretativo, Minayo (2007, p. 21) afirma que “[...] a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, preocupando-se com um nível de realidade que não pode ser quantificado”, o que reforçou a adequação metodológica ao objeto proposto. Em articulação com essa compreensão, “[...] a pesquisa é investigação, um estudo deliberado, uma busca pela compreensão” (Stake, 2011, p. 23), o que sustentou o direcionamento analítico adotado, voltado à interpretação das relações entre currículo, poder e raça no campo educacional.

[...] a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Nesse tipo de abordagem, o pesquisador busca compreender a realidade a partir das perspectivas dos sujeitos envolvidos, considerando o contexto em que estão inseridos e as múltiplas determinações que atravessam suas experiências. Assim, a análise qualitativa não se limita à descrição dos fatos, mas procura interpretar os sentidos que emergem das práticas sociais, reconhecendo que o conhecimento é produzido em interação com o objeto investigado (Minayo, 2007, p. 22).

Em seguida, o estudo assumiu caráter bibliográfico e descritivo, tendo em vista que se fundamentou no levantamento, na análise e na articulação de produções teóricas consolidadas sobre currículo, racismo e educação. Em razão disso, o percurso metodológico foi estruturado a partir da leitura sistemática de obras relevantes, buscando identificar convergências, tensões e lacunas no campo investigado. De modo adicional, a

dimensão descritiva permitiu explicitar como essas produções se organizam e dialogam entre si, contribuindo para a construção de um quadro interpretativo consistente. Por esse caminho, Gil (2008) indicou que “[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (p. 44), evidenciando o fundamento desse tipo de investigação. De forma complementar, Prodanov e Freitas destacaram que “[...] a pesquisa científica exige procedimentos sistemáticos e organizados para a construção do conhecimento” (2013, p. 50), o que orientou a estruturação rigorosa do levantamento e da análise das fontes.

Na sequência, o referencial metodológico foi sustentado por contribuições de Minayo, Gil e Weber, permitindo articular uma perspectiva que combinou rigor teórico e sensibilidade interpretativa. Considerando esse ponto, a abordagem qualitativa foi compreendida não apenas como técnica, mas como postura epistemológica voltada à interpretação das ações sociais e das construções simbólicas. Em consonância com essa orientação, Minayo destacou que “[...] o objeto das ciências sociais é essencialmente histórico, o que implica considerar os processos e relações que o constituem” (2002, p. 33) reforçando a necessidade de contextualização das análises. Em paralelo, Weber (1949) fundamentou a perspectiva compreensiva ao afirmar que “[...] compreender a ação social significa apreender o sentido que os indivíduos atribuem às suas condutas” (p. 88), o que contribuiu para a interpretação das dinâmicas curriculares e educacionais a partir de seus significados sociais.

No que se refere à perspectiva analítica, adotou-se uma abordagem crítico-compreensiva, voltada à análise das relações entre currículo, poder e raça, bem como à interpretação das disputas epistemológicas presentes no campo educacional. Desse modo, a investigação buscou identificar como determinadas formas de conhecimento são legitimadas enquanto outras são marginalizadas, evidenciando os mecanismos que sustentam o eurocentrismo curricular. A partir desse percurso, o corpus da pesquisa foi estruturado a partir das obras de Nilma Lino Gomes, consideradas eixos centrais da análise, sendo articuladas a produções de autores do currículo crítico, do pensamento decolonial e das epistemologias negras. Em apoio a essa perspectiva, Flick (2013) destacou que “[...] a pesquisa qualitativa busca dar conta dos fenômenos a partir de seus contextos e significados sociais” (p. 28), o que orientou a leitura das obras selecionadas. De igual maneira, Minayo (2007) ressaltou que “[...] a análise qualitativa exige

interpretação crítica e contextualizada dos dados” (p. 79), reforçando o caráter analítico do estudo.

[...] a interpretação na pesquisa qualitativa não se limita a identificar conteúdos manifestos, mas envolve a reconstrução dos sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas práticas e às condições em que estão inseridos. Trata-se de um processo que exige a articulação entre teoria e empiria, permitindo compreender como os fenômenos sociais são produzidos, reproduzidos e transformados em contextos específicos. Assim, a análise qualitativa demanda uma postura reflexiva do pesquisador, que precisa considerar as múltiplas dimensões que atravessam o objeto investigado, reconhecendo que o conhecimento é sempre situado e construído em diálogo com o referencial teórico adotado (Flick, 2013, p. 32).

Desse modo, no desenvolvimento dos procedimentos de análise, foram realizadas leituras analíticas e interpretativas das obras, com identificação de categorias centrais como currículo, eurocentrismo, epistemologias negras, racismo estrutural e educação antirracista. A partir disso, estabeleceu-se um processo de articulação entre os autores, buscando ver como funcionam as convergências teóricas e possibilidades de aprofundamento analítico. A isso se acrescenta, a estratégia de interpretação foi baseada na análise de conteúdo temática, permitindo identificar recorrências conceituais e construir relações entre teoria e prática educacional. Em linha com essa abordagem, “[...] a análise de conteúdo visa interpretar os significados presentes nos discursos, considerando seus contextos de produção” (Minayo, 2007, p. 303), o que orientou a organização dos dados. Em paralelo, Stake (2011) afirmou que “[...] a pesquisa qualitativa enfatiza a compreensão detalhada dos casos e de seus significados” (p. 45), contribuindo para a condução da análise interpretativa.

Em conformidade com isso, reconheceu-se que a pesquisa apresentou limitações inerentes à sua natureza, sobretudo pela dependência de fontes bibliográficas e pela ausência de dados empíricos, além do recorte teórico centrado nas contribuições de Nilma Lino Gomes. Ainda assim, a escolha metodológica mostrou-se coerente com o objetivo do estudo, ao permitir uma análise aprofundada das bases epistemológicas do currículo. Nesse sentido, o trabalho assumiu um compromisso ético e epistemológico com a valorização das epistemologias negras e com o reconhecimento do caráter político do conhecimento, orientando-se pela construção de uma análise comprometida com a igualdade racial. Em consonância com essa postura, Minayo (2002) afirmou que “[...] toda produção de conhecimento está atravessada por valores e posições sociais” (p. 45),

o que reforçou a dimensão ética da pesquisa. De forma complementar, Gil (2008) destacou que “[...] a pesquisa científica deve ser conduzida com rigor, responsabilidade e compromisso com a realidade social” (p. 27), evidenciando a necessidade de uma produção comprometida com transformações sociais concretas.

### **3 DESEMBRANQUECENDO O CURRÍCULO: RECONFIGURAÇÃO DOS CONTEÚDOS, DAS PRÁTICAS DE ENSINO E DAS POLÍTICAS ESCOLARES A PARTIR DA PERSPECTIVA ANTIRRACISTA DE NILMA LINO GOMES**

Tomando o currículo como objeto de análise, torna-se necessário compreendê-lo não como um simples arranjo técnico de conteúdos, mas como uma construção social situada, atravessada por disputas simbólicas, políticas e culturais que definem o que deve ser ensinado, a quem e com quais finalidades, e, no interior dessa lógica, o eurocentrismo passa a operar como matriz silenciosa que organiza essas escolhas, delimitando referências, legitimando saberes e, ao mesmo tempo, produzindo ausências que afetam diretamente a experiência escolar de determinados grupos. Em decorrência disso, ao tensionar esse cenário, Nilma Lino Gomes oferece uma chave interpretativa que desloca o olhar para a dimensão estrutural dessas escolhas, indicando que a questão racial não é um elemento periférico, mas constitutivo da própria organização curricular, de modo que captar a ideia de que o currículo exige também ter noção das relações raciais que o atravessam, e, em termos dessa compreensão, quando Apple (1982) discute que “[...] as instituições educacionais não apenas distribuem conhecimento, mas também reproduzem as relações sociais existentes” (p. 3), evidencia-se que o currículo atua como um mecanismo ativo de manutenção de hierarquias, não apenas refletindo desigualdades, mas contribuindo para sua continuidade. Cabe ainda mencionar que, ao articular essa perspectiva com a crítica de Gomes, amplia-se a compreensão de que tais desigualdades, no contexto brasileiro, estão profundamente marcadas pelo racismo estrutural, que se infiltra na seleção de conteúdos, nas narrativas históricas privilegiadas e nas ausências sistemáticas de produções negras e afro-diaspóricas, o que, por sua vez, gera efeitos concretos na formação dos estudantes, sobretudo na construção de pertencimento e identidade. Por outro lado, ao trazer Giroux para esse debate, reforça-se a ideia de que o currículo é um espaço de disputa, e não um campo neutro, como se pode observar quando Giroux (1983) afirma que “[...] a escola é um terreno de luta onde diferentes interesses

sociais tentam definir o que conta como conhecimento legítimo” (p. 18), o que permite entender na prática que o eurocentrismo não se mantém apenas por tradição, mas por relações de poder que se atualizam continuamente dentro das instituições educativas. Desse modo, ao integrar essas contribuições teóricas, o problema do currículo não se restringe à ausência de determinados conteúdos, mas envolve uma lógica mais profunda de organização do conhecimento que privilegia certas epistemologias em detrimento de outras, e, conseqüentemente, produz silenciamentos que impactam diretamente a trajetória escolar de estudantes negros, afetando não apenas o que aprendem, mas também como se percebem no mundo. Assim sendo, ao avançar nessa análise, torna-se possível perceber o que acontece com a crítica ao eurocentrismo curricular, articulada a partir de Nilma Lino Gomes, não se limita a uma reivindicação de inclusão, mas aponta para a necessidade de uma reconfiguração epistemológica que reconheça a pluralidade de saberes e enfrente, de forma consistente, as bases raciais que estruturam o sistema educacional.

O negro não é um homem. Existe uma zona de não-ser, uma região extraordinariamente estéril e árida, uma rampa essencialmente despojada, onde um autêntico surgimento pode acontecer. Na maioria dos casos, o negro não tem o benefício de realizar essa descida aos verdadeiros infernos. O branco está fechado em sua brançura. O negro em sua negrura. [...] É a partir desse mundo compartimentado, maniqueísta, que se estrutura a experiência do sujeito negro, constantemente confrontado com a negação de sua humanidade e com a imposição de um lugar social que o exclui das formas legítimas de existência e reconhecimento<sup>4</sup> (Fanon, 2008, p. 26).

Neste sentido, aprofundando a análise do currículo como espaço de poder, sua organização não apenas seleciona conteúdos, mas também estabelece critérios de visibilidade e legitimidade que impactam diretamente a forma como determinados grupos são representados ou excluídos do conhecimento escolar, e, em continuidade a esse processo, o eurocentrismo se consolida como lógica estruturante que orienta escolhas aparentemente neutras, mas que, na prática, privilegiam narrativas históricas específicas

---

<sup>4</sup> A formulação de Frantz Fanon aprofunda a compreensão de que as desigualdades raciais não operam apenas no plano material ou institucional, mas também na constituição simbólica e subjetiva dos sujeitos, evidenciando como o racismo estrutura zonas de exclusão que negam reconhecimento e legitimidade. Ao explicitar a existência de uma “zona de não-ser”, o autor contribui para entender que a marginalização de saberes e experiências negras no currículo não é acidental, mas resultado de um processo histórico que define quem pode ser reconhecido como produtor legítimo de conhecimento. Nesse sentido, a citação reforça a argumentação de que o eurocentrismo curricular atua como mecanismo de exclusão, produzindo ausências que impactam diretamente a formação identitária dos estudantes e evidenciando a necessidade de uma reconfiguração epistemológica capaz de enfrentar essas hierarquias. Ver referências.

e silenciam outras experiências, sobretudo aquelas vinculadas às populações negras e afro-diaspóricas, o que se materializa, por exemplo, na centralidade de referenciais europeus nos livros didáticos, nas abordagens historiográficas e até mesmo na linguagem acadêmica adotada nas escolas. À vista disso, “[...] o currículo não é um conjunto neutro de conhecimentos, mas uma seleção cultural que expressa interesses sociais” (Apple, 1999, p. 47), o que reforça a ideia de que aquilo que se ensina carrega marcas de disputas históricas e relações de poder que definem quais saberes devem ocupar o espaço escolar, enquanto outros permanecem marginalizados. Ao articular essa leitura com a perspectiva de Nilma Lino Gomes, percebe-se que a exclusão de saberes negros não ocorre de forma aleatória, mas responde a uma lógica histórica de racialização do conhecimento, que associa legitimidade científica a determinadas matrizes culturais, relegando outras ao campo do folclore ou da invisibilidade, o que, por consequência, compromete a construção de uma educação que dialogue com a diversidade social brasileira. Nesse cenário, a contribuição de Giroux permite avançar na compreensão de que o currículo atua como um campo de disputa ideológica, pois “[...] o conhecimento escolar deve ser analisado como parte de uma luta mais ampla sobre significado e poder” (1983, p. 25), evidenciando que as escolhas curriculares não são apenas pedagógicas, mas também políticas, e que, portanto, a permanência do eurocentrismo não se sustenta por acaso, mas por meio de mecanismos institucionais que o reproduzem continuamente. Ainda, ao observar o funcionamento concreto das escolas, nota-se que essas dinâmicas se traduzem em práticas cotidianas, como a ausência de autores negros nas referências bibliográficas, a superficialidade no tratamento da história africana e a abordagem limitada das relações raciais, o que contribui para a construção de um ambiente em que estudantes negros têm dificuldade de se reconhecer nos conteúdos ensinados, afetando não apenas seu desempenho acadêmico, mas também sua relação com o espaço escolar. Consequentemente, a crítica ao currículo eurocentrado, quando tensionada pela perspectiva de Nilma Lino Gomes, não se limita à inclusão de novos conteúdos, mas exige uma revisão mais profunda das bases epistemológicas que sustentam o conhecimento escolar, deslocando o foco de uma lógica de adição para uma lógica de reconfiguração, na qual diferentes formas de saber possam coexistir de maneira legítima. Dessa forma, ao reconhecer o currículo como espaço de poder, torna-se possível ter clareza sobre a transformação das práticas educativas passa necessariamente pela problematização das estruturas que organizam o conhecimento, abrindo caminho para uma educação que não

apenas reconheça a diversidade, mas que seja capaz de incorporá-la de maneira efetiva, enfrentando as desigualdades raciais que atravessam o sistema educacional.

Partindo de uma leitura mais aprofundada das relações entre currículo e produção de invisibilidades, a lógica eurocentrada não apenas organiza conteúdos, mas estrutura uma narrativa histórica que define quais experiências são dignas de memória e quais permanecem ausentes, o que interfere diretamente na forma como estudantes constroem referências sobre si mesmos e sobre o mundo, pois, quando determinadas trajetórias são reiteradamente silenciadas, cria-se um ambiente simbólico no qual a ausência passa a ser naturalizada, dificultando o reconhecimento de outras possibilidades de existência e pertencimento, e, seguindo essa lógica, a escola deixa de ser um espaço de ampliação de horizontes para se tornar um lugar de reprodução de limites historicamente impostos. A partir disso, Gomes (2012) afirma que “[...] a diversidade epistemológica do mundo coloca em questão a forma como o conhecimento tem sido selecionado e legitimado na escola” (p. 99), evidenciando que o problema não está apenas na ausência de conteúdos específicos, mas na própria lógica que define o que pode ser considerado conhecimento válido, o que reforça a necessidade de tencionar os critérios que sustentam o currículo. Simultaneamente, ao trazer a contribuição de Michael Apple, amplia-se a compreensão de que essas escolhas estão vinculadas a estruturas mais amplas de poder, pois Apple (1999, p. 22) afirma que “[...] o que conta como conhecimento legítimo é resultado de processos sociais que envolvem conflito e negociação”, o que permite desenvolver uma leitura que o currículo não apenas reflete a sociedade, mas participa ativamente da construção de suas hierarquias, inclusive no que diz respeito às relações raciais. No âmbito dessa discussão, a visibilização de saberes negros e afro-diaspóricos não ocorre de forma isolada, mas se articula a um processo histórico mais amplo que associa legitimidade à matriz europeia, relegando outras formas de conhecimento a posições secundárias ou marginais, o que impacta diretamente a experiência escolar de estudantes negros, que frequentemente não se reconhecem nos conteúdos ensinados, o que pode gerar distanciamento, desmotivação e dificuldades na construção de uma identidade positiva. Por exemplo, quando a história africana é tratada de maneira superficial ou restrita a determinados períodos, como o da escravidão, limita-se a compreensão sobre a complexidade dessas sociedades, reforçando estereótipos e reduzindo a possibilidade de identificação com outras narrativas históricas, o que evidencia como o currículo atua na produção de sentidos sobre o passado e o presente. Diante disso, ao articular a crítica de

Nilma Lino Gomes, torna-se possível chegar a um entendimento de que a transformação curricular não depende apenas da inclusão de novos conteúdos, mas da revisão das bases que orientam a seleção do conhecimento, de modo que diferentes epistemologias possam ser reconhecidas como legítimas, contribuindo para a construção de uma educação mais alinhada à realidade social brasileira. Com isso, a discussão sobre currículo ultrapassa o campo pedagógico e passa a dialogar diretamente com as estruturas sociais que organizam o acesso ao conhecimento, indicando que enfrentar o racismo estrutural na escola implica, necessariamente, questionar as formas pelas quais o conhecimento é produzido, selecionado e distribuído no interior das instituições educativas.

Em continuidade à análise, amplia-se o olhar para os efeitos concretos que essa organização curricular produz sobre os estudantes negros, pois não se trata apenas de uma questão de conteúdos ausentes, mas de um processo mais amplo de construção simbólica que influencia diretamente a maneira como esses sujeitos se percebem no espaço escolar e fora dele, já que, quando o currículo privilegia determinadas narrativas e ignora outras, estabelece-se uma hierarquia implícita entre culturas, conhecimentos e experiências, o que repercute na formação identitária e no sentimento de pertencimento, criando, muitas vezes, um distanciamento entre o estudante e a escola, que passa a ser percebida como um espaço pouco representativo de sua realidade. Gomes (2012, p. 100) afirma que “[...] a escola, ao não reconhecer a diversidade de saberes e identidades, contribui para a manutenção de desigualdades educacionais”, o que evidencia que a ausência de referências negras no currículo não é um detalhe, mas um elemento estruturante que impacta o processo educativo como um todo. Ao incorporar a leitura crítica de Giroux, observa-se que o currículo atua também na formação de subjetividades, uma vez que “[...] a pedagogia molda não apenas o que os estudantes sabem, mas como eles se veem no mundo” (1983, p. 28), o que permite formar uma ideia que o problema não se limita à dimensão cognitiva, alcançando também aspectos emocionais e sociais da experiência escolar. Indo por essa linha, a baixa representatividade de sujeitos negros nos conteúdos escolares tende a reforçar a ideia de que determinados espaços de produção de conhecimento não lhes pertencem, o que pode resultar em insegurança, desinteresse e, em muitos casos, abandono escolar, não por falta de capacidade, mas por ausência de reconhecimento. Ao considerar situações cotidianas, como a escassez de autores negros nas disciplinas de literatura ou a abordagem superficial das contribuições africanas nas aulas de história, percebe-se como essas dinâmicas se manifestam de maneira concreta,

afetando a relação dos estudantes com o conhecimento e com a própria escola. De forma concomitante, quando se introduzem perspectivas mais plurais, que valorizam diferentes matrizes culturais, observa-se uma mudança significativa no engajamento dos estudantes, que passam a se reconhecer nos conteúdos trabalhados, fortalecendo sua identidade e ampliando suas possibilidades de participação. Em função disso, a articulação entre Nilma Lino Gomes, Apple e Giroux permite dar conta de entender que enfrentar o racismo estrutural no currículo implica ir além da inclusão pontual de conteúdos, exigindo uma revisão das práticas pedagógicas e das formas de organização do conhecimento, de modo que a escola possa se constituir como um espaço efetivamente inclusivo e representativo, capaz de dialogar com a diversidade social que a compõe.

O mundo branco, o único honesto, rejeitava minha participação. De um homem exigia-se uma conduta de homem. De mim, uma conduta de homem negro – ou ao menos uma conduta de negro. Eu gritava para o mundo, pedindo que aceitasse meu testemunho, e ele me devolvia, deformado, aquilo que eu era. [...] a consciência negra não é uma plenitude, mas uma luta permanente contra uma imagem imposta de fora, que reduz, limita e condiciona a existência, fazendo com que o sujeito negro se veja constantemente a partir de um olhar que não lhe pertence<sup>5</sup> (Fanon, 2008, p. 109).

Considerando a forma como o racismo estrutural se materializa na organização curricular, amplia-se a análise para compreender que não se trata apenas de uma ausência de conteúdos, mas de uma lógica de ordenação do conhecimento que posiciona determinadas experiências como universais e outras como periféricas, o que, na prática, estabelece uma hierarquia entre culturas que atravessa o cotidiano escolar e orienta tanto as escolhas pedagógicas quanto as expectativas em relação aos estudantes, produzindo efeitos que vão além da aprendizagem e alcançam dimensões subjetivas e sociais. Gomes (2012, p. 101) afirma que “[...] a presença da questão racial na escola revela tensões que expressam disputas por reconhecimento e por legitimidade de saberes”, o que evidencia que a inserção de temáticas étnico-raciais no currículo não ocorre de forma linear, mas envolve resistências que refletem estruturas mais amplas de desigualdade. Em paralelo,

---

<sup>5</sup> A análise de Frantz Fanon explicita, em nível subjetivo, os efeitos da negação de reconhecimento sobre o sujeito negro, evidenciando como a imposição de imagens externas e estereotipadas interfere diretamente na construção da identidade e na forma como esse sujeito se percebe no mundo. Ao demonstrar que a experiência negra é constantemente mediada por um olhar que a reduz e a condiciona, a citação reforça a argumentação de que a ausência de representatividade no currículo escolar não produz apenas lacunas cognitivas, mas contribui para a formação de identidades fragilizadas e para o distanciamento entre o estudante e o espaço escolar. Nesse sentido, sustenta a ideia de que a organização curricular, ao invisibilizar determinados grupos, atua como um mecanismo que impacta profundamente o pertencimento, o engajamento e a permanência dos estudantes negros na escola. Ver referências.

Giroux (1983) afirma que “[...] a educação está profundamente implicada na produção e legitimação de formas de conhecimento que sustentam relações de dominação” (p. 32), reforçando que o currículo não apenas transmite conteúdos, mas participa ativamente da construção de sentidos que organizam a vida social, o que inclui a manutenção de desigualdades raciais. Ao considerar esse processo, percebe-se que a escola, ao adotar uma perspectiva eurocentrada, contribui para a naturalização de determinados referenciais como superiores, enquanto outros são tratados de maneira secundária, o que impacta diretamente a forma como estudantes negros se inserem nesse espaço, muitas vezes internalizando a ideia de que suas referências culturais não possuem o mesmo valor. Essa dinâmica se manifesta em práticas aparentemente simples, como a seleção de autores, a organização dos conteúdos ou a abordagem de temas históricos, que, quando analisadas em conjunto, revelam um padrão consistente de exclusão simbólica. De modo simultâneo, quando essas práticas são tensionadas a partir de uma perspectiva crítica, abre-se a possibilidade de construir um currículo mais sensível à diversidade, no qual diferentes formas de conhecimento possam ser reconhecidas como legítimas, contribuindo para a formação de sujeitos mais conscientes de suas identidades e de suas possibilidades de atuação social. Durante isso, a partir de Nilma Lino Gomes permite entender que a transformação curricular exige não apenas mudanças nos conteúdos, mas também uma revisão das práticas pedagógicas e das concepções que orientam o ensino, de modo que a escola possa se constituir como um espaço que não reproduz, mas enfrenta as desigualdades presentes na sociedade, ampliando as possibilidades de participação e reconhecimento para todos os estudantes, sem reduzir a complexidade das relações que estruturam o campo educacional.

Dessa forma, quando se examina a organização do conhecimento escolar a partir de suas bases históricas, percebe-se que o eurocentrismo não atua apenas como referência cultural dominante, mas como princípio estruturador que define critérios de validade, hierarquizando experiências e consolidando uma lógica na qual determinados saberes são reconhecidos como universais enquanto outros são constantemente deslocados para posições secundárias, o que impacta diretamente a forma como o currículo se materializa na prática pedagógica e na seleção de conteúdos, interferindo, inclusive, na maneira como os sujeitos são representados no interior das narrativas escolares, e, nesse fluxo, Mbembe (2017, p. 45) afirma que “[...] as formas contemporâneas de poder produzem classificações que determinam quem pode ser visto, ouvido e reconhecido”, o que

evidencia que a produção de invisibilidades no currículo não é acidental, mas resultado de mecanismos históricos que operam na definição do que se torna visível no campo do conhecimento. A partir dessa perspectiva, a leitura proposta por Nilma Lino Gomes reforça a necessidade de tencionar essas estruturas, uma vez que a presença da temática racial no currículo envolve disputas que ultrapassam a dimensão pedagógica e alcançam o campo político e epistemológico, indicando que a escola se configura como espaço onde diferentes projetos de sociedade entram em confronto. Nesse ponto, ao mobilizar a crítica de Apple, observa-se que “[...] o conhecimento escolar está profundamente ligado às estruturas de poder que o produzem e o legitimam” (2011, p. 63), o que permite evidenciar que a permanência de determinadas referências no currículo não se sustenta apenas por tradição, mas por relações sociais que garantem sua continuidade. Em face dessa realidade, a ausência ou a presença limitada de saberes negros nos conteúdos escolares não pode ser tratada como lacuna pontual, mas como expressão de um processo mais amplo de organização do conhecimento que favorece determinadas perspectivas em detrimento de outras, o que se reflete, por exemplo, na forma como a história africana é frequentemente reduzida a episódios específicos, desconsiderando sua complexidade e diversidade, ou ainda na pouca valorização de produções intelectuais negras em diferentes áreas do saber. Enquanto isso, quando essas estruturas são questionadas e tensionadas no interior das práticas pedagógicas, abre-se a possibilidade de construir outras formas de organização curricular, nas quais diferentes experiências possam ocupar lugar de legitimidade, contribuindo para a construção de um ambiente escolar mais alinhado à diversidade social. A relação entre Mbembe, Apple e Nilma Lino Gomes permite evidenciar que enfrentar o racismo estrutural no currículo exige deslocamentos que atingem tanto os conteúdos quanto as formas de pensar o conhecimento, o que implica revisar critérios de seleção, práticas pedagógicas e concepções de ensino, de modo que a escola possa atuar não como espaço de reprodução de hierarquias, mas como espaço de transformação das relações sociais que a atravessam.

Logo, quando se desloca o olhar para a dimensão histórica da construção curricular, a permanência de referências eurocentradas não ocorre por acaso, mas está vinculada a um processo de longa duração que organizou a produção do conhecimento a partir de uma centralidade europeia, atribuindo universalidade a experiências particulares e, ao mesmo tempo, marginalizando outras formas de saber, o que impacta diretamente a maneira como os conteúdos são organizados na escola e como os sujeitos são

posicionados dentro dessas narrativas, e, nessa linha de análise, Fanon (1961, p. 36) pontua que “[...] o colonialismo não se contenta em impor sua dominação, ele reorganiza o mundo do colonizado”, o que permite apreender que os efeitos desse processo não se limitam ao passado, mas permanecem atuando nas estruturas contemporâneas, inclusive no campo educacional. Nesse quadro, ao articular essa reflexão com a perspectiva de Nilma Lino Gomes, a escola se torna um espaço onde essas heranças históricas são constantemente atualizadas, seja pela seleção de conteúdos, seja pelas práticas pedagógicas que privilegiam determinadas narrativas em detrimento de outras, o que contribui para a manutenção de desigualdades raciais. Junto a isso, ao incorporar a leitura de Giroux, amplia-se a análise ao considerar que Giroux (1983, p. 34) afirma que “[...] o currículo deve ser entendido como uma forma de política cultural que produz significados e regula identidades”, indicando que a organização do conhecimento escolar interfere diretamente na forma como os sujeitos constroem suas referências e se posicionam socialmente. Em meio a isso, a ausência de perspectivas negras no currículo não apenas limita o acesso a determinados conhecimentos, mas também contribui para a construção de identidades fragilizadas, uma vez que os estudantes não encontram referências positivas que dialoguem com suas experiências, o que pode afetar sua trajetória escolar e suas expectativas em relação ao futuro. Ao considerar práticas concretas, como a predominância de autores europeus nas disciplinas de literatura ou a abordagem restrita das contribuições africanas nas aulas de história, essas dinâmicas operam no cotidiano escolar, reforçando padrões que naturalizam a centralidade de determinadas culturas. Enquanto isso acontece, quando essas estruturas são tensionadas, surgem possibilidades de reorganização curricular que valorizam a diversidade de experiências e contribuem para a construção de um ambiente mais inclusivo. A presença de Fanon, Giroux e Nilma Lino Gomes permite evidenciar que enfrentar o racismo estrutural no currículo exige não apenas mudanças pontuais, mas deslocamentos mais amplos nas formas de pensar e organizar o conhecimento, o que implica rever práticas, conteúdos e concepções de ensino, de modo que a escola possa atuar como espaço de produção de novas referências e de ampliação das possibilidades de participação dos sujeitos que historicamente foram colocados à margem.

É verdade que a escravidão foi abolida e que o colonialismo pertence ao passado. No entanto, hoje novas formas de alienação surgiram, o Outro continua a ser estigmatizado, e o monstro do capitalismo avança em direção ao

seu sonho de um horizonte ilimitado. [...] essa permanência revela que o fim da dominação colonial formal não significou o fim das estruturas que sustentam a desigualdade, uma vez que as lógicas de classificação, hierarquização e exclusão continuam a organizar o mundo, redefinindo quem é reconhecido, quem é silenciado e quem permanece à margem da vida social (Mbembe, 2017, p. 2, tradução nossa).

Diferentemente de uma leitura que focaliza apenas os conteúdos explicitamente ensinados, convém deslocar a atenção para os mecanismos mais sutis que operam na construção do currículo, sobretudo aqueles que atuam na definição de referências, na organização das narrativas e na forma como determinados conhecimentos são apresentados como centrais enquanto outros permanecem periféricos, e, em meio a esse panorama, a lógica euro centrada não se manifesta apenas na ausência de determinados temas, mas na própria estrutura que orienta a produção do conhecimento escolar, o que implica reconhecer que a questão racial está inscrita na base dessa organização, atravessando tanto as escolhas pedagógicas quanto os modos de representação dos sujeitos. Nesse caminho, Fanon (2008, p. 103) sublinha que “[...] o negro é constantemente confrontado com sua própria ausência de reconhecimento nas estruturas sociais que o cercam”, o que evidencia que a invisibilização não é apenas simbólica, mas produz efeitos concretos na forma como os sujeitos se percebem e se posicionam no mundo, especialmente quando essa ausência se reproduz no espaço escolar. Ao trazer essa discussão para o campo educacional, a escola, ao reiterar determinadas referências e silenciar outras, contribui para a consolidação de uma narrativa que limita as possibilidades de identificação dos estudantes negros com o conhecimento produzido, o que afeta diretamente sua relação com o aprendizado e com o próprio ambiente escolar. Nessa mesma direção analítica, ao incorporar a crítica de Apple dentro do corpo do argumento, observa-se que, conforme o autor (2019), “[...] a seleção do conhecimento escolar está profundamente relacionada às disputas sociais que definem o que deve ser ensinado” (p. 78), o que indica que o currículo não apenas organiza conteúdos, mas também estabelece fronteiras simbólicas que delimitam o que pode ser reconhecido como saber legítimo. Ao considerar essa dinâmica, a baixa representatividade de produções intelectuais negras nas diferentes áreas do conhecimento não decorre de uma ausência de produção, mas de processos históricos de exclusão que continuam operando na contemporaneidade, afetando diretamente a forma como os estudantes constroem suas referências culturais e acadêmicas. Ao passo que isso ocorre, quando se introduzem outras perspectivas no currículo, observa-se que o impacto vai além da inclusão de novos

conteúdos, pois há uma reconfiguração das formas de olhar, interpretar e valorizar o conhecimento, o que contribui para a construção de um ambiente mais plural e sensível às diferenças. Desse modo, a análise do currículo a partir dessas múltiplas dimensões permite evidenciar que as transformações necessárias não se limitam a ajustes pontuais, mas exigem uma revisão mais ampla das bases que sustentam a organização do conhecimento escolar, deslocando o foco de uma lógica centrada na repetição de modelos tradicionais para uma perspectiva que reconheça a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo, abrindo espaço para outras narrativas, outras experiências e outras formas de produzir e compartilhar saberes no interior da escola.

Ao direcionar a análise para os efeitos institucionais da seleção do conhecimento, o currículo atua como um dispositivo que organiza não apenas conteúdos, mas também expectativas, trajetórias e possibilidades concretas de inserção social dos estudantes, uma vez que aquilo que é reconhecido como saber legítimo influencia diretamente as formas de avaliação, os critérios de sucesso escolar e as oportunidades futuras, e, nesse fluxo, quando determinados grupos não se veem representados nas referências que estruturam o ensino, estabelece-se uma relação de distanciamento que interfere na permanência e no desempenho acadêmico, criando barreiras que não são explicitamente nomeadas, mas que operam de maneira contínua no cotidiano escolar. Mbembe (2021, p. 12) afirma que “[...] as formas contemporâneas de poder operam por meio da gestão desigual da vida e da morte”, e, ao trazer essa reflexão para o campo educacional, evidencia-se que a distribuição desigual de reconhecimento no currículo também produz impactos concretos nas trajetórias dos sujeitos, ainda que não se manifeste de forma direta como exclusão física, mas sim como limitação simbólica e estrutural. Nessa linha, ao inserir a crítica de Apple (2019) no interior da discussão, observa-se que “[...] as escolhas curriculares refletem disputas sociais que definem quem tem acesso ao conhecimento valorizado” (p. 84), o que indica que o currículo não apenas transmite saberes, mas regula o acesso a formas de capital cultural que são fundamentais para a mobilidade social. A partir desse ponto, a instituição de ensino, ao operar com uma base eurocentrada, tende a reforçar padrões que favorecem determinados grupos, enquanto outros enfrentam dificuldades adicionais para se inserir plenamente nesse espaço, o que se manifesta, por exemplo, na discrepância entre o desempenho escolar de diferentes grupos raciais e nas taxas de evasão que afetam de maneira mais intensa estudantes negros. Ao considerar essas implicações, identifica-se que a ausência de pluralidade no currículo não é apenas uma

questão de representação simbólica, mas está diretamente relacionada à produção de desigualdades educacionais, que se desdobram em desigualdades sociais mais amplas. E nisso tudo, experiências pedagógicas que incorporam referências diversas demonstram que, quando os estudantes se reconhecem nos conteúdos trabalhados, há um aumento significativo no engajamento e na participação, o que evidencia a importância de repensar os critérios que orientam a seleção do conhecimento. Nesse percurso, a análise do currículo ganha densidade ao ser situada em um contexto mais amplo de relações sociais, indicando que as transformações necessárias envolvem não apenas mudanças no conteúdo, mas também na forma como o conhecimento é organizado, distribuído e valorizado no interior da escola, o que exige um movimento contínuo de revisão das práticas educativas, orientado por uma perspectiva que reconheça a diversidade como elemento constitutivo do processo formativo.

Sob outra perspectiva, quando o currículo como prática concreta que se realiza no cotidiano escolar, sua operacionalização não depende apenas de diretrizes formais, mas também de escolhas pedagógicas que refletem visões de mundo, valores e hierarquias historicamente construídas, o que implica reconhecer que o eurocentrismo se mantém não apenas nos documentos oficiais, mas, sobretudo, nas práticas reiteradas que orientam o ensino, a avaliação e a seleção de referências utilizadas em sala de aula, o que, por sua vez, contribui para a consolidação de um padrão que privilegia determinadas narrativas e marginaliza outras, produzindo efeitos diretos na forma como o conhecimento é acessado e apropriado pelos estudantes. Gomes (2017, p. 45) afirma que “[...] o currículo é um território em disputa, no qual se confrontam projetos de sociedade, de conhecimento e de formação humana”, o que evidencia que a presença ou ausência de determinados conteúdos não é neutra, mas resultado de decisões que expressam interesses e perspectivas específicas. Ao inserir essa discussão no campo da crítica curricular, percebe-se que, conforme Giroux (1983), “[...] as práticas pedagógicas estão profundamente ligadas às formas de poder que estruturam a sociedade” (p. 41), o que indica que a escola não atua de maneira isolada, mas como parte de um sistema mais amplo que regula o acesso ao conhecimento e define padrões de legitimidade. À luz desse quadro, a reprodução de referências eurocentradas no cotidiano escolar tende a reforçar uma lógica de exclusão que afeta diretamente estudantes negros, sobretudo quando suas experiências, histórias e produções culturais não encontram espaço nos conteúdos trabalhados, o que pode gerar um distanciamento progressivo em relação ao ambiente

escolar. Por exemplo, ao analisar práticas comuns em diferentes níveis de ensino, como a escolha de autores para leitura obrigatória ou a forma como determinados eventos históricos são abordados, percebe-se que há uma recorrência de perspectivas que privilegiam a centralidade europeia, enquanto outras contribuições permanecem pouco exploradas, o que limita o repertório dos estudantes e restringe suas possibilidades de identificação com o conhecimento. Gomes (2019, p. 62) afirma que “[...] a implementação de um currículo comprometido com a diversidade exige o reconhecimento das diferenças como constitutivas da sociedade”, reforçando que a transformação curricular envolve um deslocamento que vai além da inclusão pontual de conteúdos e alcança a forma como o conhecimento é organizado e valorizado. Nesse percurso, as experiências pedagógicas que buscam ampliar as referências trabalhadas em sala de aula, observa-se que há um impacto significativo na participação dos estudantes, que passam a estabelecer relações mais consistentes com o conteúdo, o que evidencia que a diversidade não é um elemento periférico, mas central para a construção de processos educativos mais significativos. Desse modo, ao situar o currículo como prática viva e dinâmica, evidencia-se que sua transformação depende de um movimento contínuo de revisão das escolhas pedagógicas, das referências mobilizadas e das formas de organização do conhecimento, abrindo espaço para que diferentes experiências possam ser reconhecidas como parte legítima do processo educativo, o que contribui para a construção de uma escola mais alinhada à realidade social e cultural dos sujeitos que a compõem.

A reflexão sobre o lugar das tradições africanas no redesenho cultural da escola brasileira incentiva professores e professoras a relacionarem-se com o mundo de possibilidades que a sociabilidade negra criou, para além das referências e práticas eurocêntricas, cuja reiteração e reprodução na escola brasileira ainda fazem desta mais um problema do que uma solução para os desafios de nossa sociedade. Ao não incorporar essas referências, a escola contribui para a continuidade de uma lógica que limita o reconhecimento da diversidade e restringe as possibilidades de construção de práticas pedagógicas mais plurais e significativas (Gomes, 2005, p. 14).

Em continuidade ao movimento analítico já delineado, a discussão avança para o núcleo conceitual que sustenta esta investigação, isto é, o desembranquecimento do currículo, entendido não como um ajuste pontual ou uma ampliação superficial de conteúdos, mas como uma inflexão estrutural que reposiciona as bases epistemológicas da escola, deslocando o centro de gravidade do conhecimento para incluir, de forma

legítima e contínua, saberes historicamente marginalizados, o que implica reconhecer que a organização curricular vigente não é neutra, mas resultado de processos históricos que consolidaram a hegemonia branca como referência dominante. Nesse percurso, Gomes (2012) afirma que “[...] pensar o currículo na perspectiva das relações étnico-raciais implica questionar profundamente os critérios de seleção e hierarquização dos saberes escolares” (p. 105), o que indica que o desembranquecimento não se limita à inserção de novos conteúdos, mas exige uma revisão crítica dos fundamentos que definem o que é considerado conhecimento válido. No meio disso tudo também, ao tensionar essa reflexão com contribuições de cunho crítico, evidencia-se que a própria ideia de neutralidade curricular funciona como mecanismo de ocultamento das relações de poder, como se pode observar quando, conforme aponta Silva (2007), “[...] o currículo opera como um espaço de produção de significados que naturaliza determinadas visões de mundo” (p. 78), o que reforça a necessidade de desestabilizar essa suposta neutralidade. Soma-se a isso, ao aprofundar essa análise, o desembranquecimento do currículo envolve uma reconfiguração que atinge tanto os conteúdos quanto as formas de ensinar, uma vez que não basta incluir autores negros se as práticas pedagógicas continuam baseadas em modelos que não dialogam com a experiência dos estudantes, o que exige a construção de práticas que valorizem a escuta, o diálogo e a participação ativa, permitindo que diferentes trajetórias sejam reconhecidas no espaço escolar. Sob essa conjuntura, a valorização das epistemologias negras assume um papel central, pois amplia o repertório de referências e contribui para a construção de uma educação que reconhece a pluralidade como elemento constitutivo do processo formativo, rompendo com a lógica que associa legitimidade a uma única matriz cultural. Por exemplo, ao incorporar produções intelectuais negras nas diferentes áreas do conhecimento, não apenas se amplia o conteúdo trabalhado, mas também se reconfigura a forma como o conhecimento é percebido, abrindo espaço para outras narrativas, outras experiências e outras formas de interpretar a realidade. A partir disso, o papel do professor ganha relevância, não como mero transmissor de conteúdos, mas como agente que atua na mediação crítica dessas relações, sendo responsável por problematizar os critérios que orientam o currículo e por criar condições para que o processo educativo se torne mais inclusivo e representativo. A partir disso, o desembranquecimento do currículo se apresenta como um movimento que articula dimensões epistemológicas, pedagógicas e políticas, exigindo uma revisão contínua das práticas escolares, de modo que a escola possa se constituir como um espaço

que reconhece e valoriza a diversidade de saberes, contribuindo para a construção de uma formação mais coerente com a realidade social brasileira.

Quando se desloca o foco para a materialização concreta do desembranquecimento do currículo, considera-se que essa proposta não se restringe a uma revisão teórica, mas exige transformações efetivas na forma como o conhecimento é organizado, apresentado e problematizado no cotidiano escolar, o que implica reconhecer que a centralidade das epistemologias negras não pode ser tratada como elemento complementar, mas como parte constitutiva da estrutura curricular, alterando, inclusive, os critérios que definem “o que é ensinado” e “como é ensinado”, o que demanda um reposicionamento das práticas pedagógicas em direção a uma abordagem que valorize a experiência dos estudantes e estabeleça relações mais horizontais no processo educativo. Gomes (2012, p. 110) afirma que “[...] o trabalho com as relações étnico-raciais na escola exige uma mudança de postura que vá além do conteúdo e alcance as práticas e as concepções pedagógicas”, o que indica que a transformação curricular envolve uma revisão ampla das formas de ensinar, não se limitando à inclusão de novos temas. Por sua vez, ao integrar essa discussão com a perspectiva crítica de Freire (1996, p. 68), observa-se que “[...] ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”, o que reforça a necessidade de construir práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem as experiências dos estudantes como parte legítima do processo de ensino e aprendizagem. Levando isso em conta, o desembranquecimento do currículo passa a envolver a criação de estratégias que promovam o diálogo, a escuta e a participação direta, rompendo com modelos que privilegiam a transmissão unilateral de conhecimento e abrindo espaço para a construção coletiva de sentidos. Ao considerar situações concretas, como a reformulação de projetos pedagógicos ou a reorganização de planos de ensino, a inclusão de referências negras pode gerar impactos significativos na dinâmica da sala de aula, ampliando o engajamento dos estudantes e fortalecendo vínculos com o conhecimento. E nisso tudo aí, essa transformação exige um posicionamento ativo do professor, que passa a atuar não apenas como mediador de conteúdos, mas como sujeito que problematiza as relações de poder presentes no currículo e contribui para a construção de um ambiente mais inclusivo. Gomes (2017, p. 52) afirma que “[...] a educação para as relações étnico-raciais demanda uma prática pedagógica comprometida com a justiça social e com a valorização das diferenças”, reforçando que o desembranquecimento do currículo não é um processo automático, mas resultado de escolhas conscientes que envolvem dimensões

políticas e pedagógicas. A partir dessas considerações, a transformação curricular depende de um movimento contínuo de revisão das práticas educativas, no qual a diversidade deixa de ser tratada como tema específico e passa a orientar a organização do conhecimento de forma mais ampla, contribuindo para a construção de experiências educativas que dialogam de maneira mais consistente com a realidade social dos estudantes e ampliam suas possibilidades de participação no espaço escolar.

Partindo de um deslocamento mais incisivo no modo de conceber o currículo, observa-se que o desembranquecimento exige uma ruptura com práticas que tratam a diversidade como elemento periférico, isto é, como algo a ser incluído em momentos específicos, datas comemorativas ou atividades isoladas, o que, na prática, mantém intacta a estrutura central que privilegia referências eurocentradas, e, por isso, torna-se necessário assumir que a transformação curricular implica reconfigurar o próprio eixo organizador do conhecimento, alterando critérios, abordagens e formas de legitimação dos saberes, o que exige uma revisão que atinge tanto os conteúdos quanto as metodologias de ensino. Gomes, (2012, p. 112) afirma que “[...] a inserção das temáticas étnico-raciais não pode ocorrer de maneira fragmentada, pois exige uma mudança na lógica de organização do currículo”, o que evidencia que práticas pontuais não são suficientes para promover mudanças efetivas no ambiente escolar. Ao trazer essa reflexão para o campo da prática pedagógica, observa-se a necessidade de desenvolver estratégias que envolvam os estudantes como sujeitos ativos no processo educativo, permitindo que suas experiências e referências sejam incorporadas ao trabalho pedagógico. Em seguida, a valorização das epistemologias negras passa a operar como elemento estruturante, contribuindo para a ampliação do repertório cultural e para a construção de uma educação que reconhece a pluralidade como condição constitutiva da sociedade. Dito isso, ao considerar o cotidiano escolar, a permanência de práticas superficiais, como a abordagem folclorizada da cultura negra, tende a reforçar estereótipos e a limitar a potência transformadora do currículo, o que indica a necessidade de avançar para práticas que promovam uma leitura crítica das relações raciais. Gomes (2017, p. 58) afirma que “[...] o enfrentamento do racismo na escola exige práticas pedagógicas que problematizem as desigualdades e promovam a valorização das identidades negras”, o que evidencia que o papel do professor não se restringe à mediação de conteúdos, mas envolve um posicionamento político que contribui para a construção de um ambiente mais inclusivo. Pensando nisso, o desembranquecimento do currículo passa a demandar um compromisso

contínuo com a revisão das práticas pedagógicas, das referências utilizadas e das formas de organização do conhecimento, de modo que a diversidade deixe de ser tratada como exceção e passe a constituir o próprio fundamento do processo educativo, produzindo efeitos que se estendem para além da sala de aula e alcançam a forma como os sujeitos se inserem e participam da vida social.

Para ensinar o pensamento crítico, é necessário desafiar os estudantes a questionarem as estruturas que moldam suas percepções, incentivando-os a reconhecerem como os sistemas de dominação operam na vida cotidiana. A educação não pode ser reduzida à mera transmissão de informações; ela deve constituir-se como uma prática que envolva os estudantes na problematização ativa do conhecimento, promovendo a compreensão de como raça, classe e gênero influenciam o que é ensinado e como é ensinado. Quando os estudantes são convidados a trazer suas próprias experiências para a sala de aula, a aprendizagem se torna um processo transformador, e não uma recepção passiva de ideias<sup>6</sup> (Hooks, 2010, p. 9, tradução nossa).

Convém deslocar a análise para a dimensão prática do ensino antirracista como desdobramento direto do desembranquecimento do currículo, pois não se trata apenas de alterar conteúdos, mas de reorganizar as relações pedagógicas que sustentam o processo educativo, o que implica rever a forma como o professor conduz a aula, como seleciona exemplos, como interpreta os saberes trazidos pelos estudantes e, sobretudo, como constrói espaços de diálogo que rompem com a lógica transmissiva e verticalizada do ensino, permitindo que diferentes vozes sejam reconhecidas no interior da sala de aula, o que transforma a dinâmica pedagógica em um processo mais aberto, situado e sensível às experiências concretas dos sujeitos. Gomes (2012, p. 115) afirma que “[...] a educação para as relações étnico-raciais exige práticas pedagógicas que dialoguem com a realidade dos sujeitos e reconheçam suas experiências como parte do processo educativo”, o que indica que a transformação curricular não pode ocorrer dissociada da transformação das práticas de ensino. Nesse mesmo eixo, Freire (1996) destaca que “[...] ensinar exige a escuta do outro e o reconhecimento de sua leitura de mundo” (p. 113), reforçando que a

---

<sup>6</sup> A reflexão de bell hooks reforça a ideia de que a transformação curricular não pode se limitar à inclusão pontual de conteúdos, pois exige uma mudança na própria lógica pedagógica que orienta o processo de ensino. Ao destacar que o pensamento crítico envolve a problematização das estruturas que moldam percepções e a compreensão dos sistemas de dominação presentes no cotidiano, a autora sustenta a argumentação de que o desembranquecimento do currículo demanda práticas pedagógicas capazes de envolver os estudantes como sujeitos ativos, incorporando suas experiências e referências no processo educativo. Dessa forma, a citação evidencia que a valorização das epistemologias negras e a superação de abordagens superficiais dependem de um engajamento crítico que reconfigure não apenas o que se ensina, mas também como se ensina, contribuindo para a construção de uma educação mais plural e transformadora. Ver referências.

construção do conhecimento não se limita à transmissão de conteúdos previamente definidos, mas envolve um processo de interação no qual os estudantes participam ativamente da produção de sentidos. Ao considerar essa perspectiva, o ensino antirracista exige a criação de estratégias pedagógicas que valorizem a experiência dos estudantes, incorporando suas referências culturais, suas histórias e suas formas de interpretar a realidade, o que contribui para a construção de um ambiente mais inclusivo e participativo. Em articulação com isso, essa abordagem implica superar práticas que reduzem a temática racial a momentos isolados, como atividades comemorativas ou abordagens superficiais, que, em vez de promover reflexão crítica, tendem a reforçar estereótipos e a limitar o alcance do debate. Gomes (2017, p. 60) afirma que “[...] a construção de uma educação antirracista exige a superação de práticas pedagógicas que tratam a diversidade de forma superficial e descontextualizada”, o que evidencia a necessidade de desenvolver propostas que integrem essa discussão de maneira transversal ao currículo. Ao avançar nessa direção, o papel do professor assume contornos mais complexos, pois envolve não apenas a mediação de conteúdos, mas também a capacidade de problematizar as relações sociais que atravessam o espaço escolar, criando condições para que o processo educativo se torne mais crítico e reflexivo. Dentro dessa realidade, a prática pedagógica passa a ser entendida como um espaço de intervenção, no qual o conhecimento é construído a partir do diálogo entre diferentes perspectivas, o que amplia as possibilidades de aprendizagem e fortalece a participação dos estudantes. Dessa maneira, o ensino antirracista, articulado ao desembranqueamento do currículo, se configura como um movimento que reorienta o processo educativo em direção a práticas mais inclusivas, nas quais a diversidade deixa de ser tratada como exceção e passa a constituir o próprio fundamento da organização pedagógica, abrindo caminhos para experiências educativas mais significativas e alinhadas à realidade social dos sujeitos envolvidos.

Importa destacar que o desembranqueamento do currículo também exige uma revisão profunda das formas pelas quais o conhecimento é validado no interior da escola, uma vez que a definição do que é considerado legítimo não se estabelece de maneira neutra, mas resulta de processos históricos que privilegiaram determinadas matrizes culturais em detrimento de outras, o que implica reconhecer que a incorporação de epistemologias negras demanda não apenas inclusão de conteúdos, mas uma reavaliação dos critérios que orientam a seleção, a organização e a hierarquização dos saberes

escolares, o que tensiona diretamente as bases tradicionais do currículo. Gomes (2012) afirma que “[...] a discussão sobre currículo e relações raciais implica repensar os próprios fundamentos do conhecimento escolar” (p. 118), o que evidencia que a transformação proposta não se limita à ampliação do repertório, mas envolve uma mudança na forma de conceber o conhecimento. Ao inserir essa problemática no campo mais amplo da teoria crítica, observa-se que, conforme aponta Santos (2010), “[...] não há justiça social sem justiça cognitiva” (p. 56), o que reforça a necessidade de reconhecer a pluralidade de saberes como condição para a construção de uma educação menos desigual. Sob esse prisma, a presença de epistemologias negras no currículo contribui para deslocar a ideia de universalidade que historicamente orientou a produção do conhecimento escolar, abrindo espaço para outras formas de interpretar a realidade, o que amplia as possibilidades de leitura do mundo por parte dos estudantes. Ao considerar práticas pedagógicas concretas, percebe-se que essa reconfiguração pode se materializar na forma como os conteúdos são problematizados em sala de aula, na escolha de referências bibliográficas e na valorização de experiências que tradicionalmente foram excluídas dos processos educativos, o que contribui para a construção de um ambiente mais plural e representativo. Gomes (2019, p. 70) afirma que “[...] a valorização das epistemologias negras no currículo implica reconhecer outros modos de produção de conhecimento historicamente invisibilizados”, o que indica que o desembranquecimento envolve um movimento de ampliação que atinge diferentes dimensões do processo educativo. Em meio a esse quadro, o professor assume um papel fundamental, atuando como mediador crítico que questiona as bases do conhecimento escolar e cria condições para que diferentes perspectivas possam emergir no espaço da sala de aula. Ao se consolidar como prática pedagógica, essa perspectiva contribui para a construção de experiências educativas que dialogam de maneira mais consistente com a diversidade social, permitindo que os estudantes se reconheçam no conhecimento trabalhado e ampliem suas possibilidades de participação no processo educativo, o que, progressivamente, desloca o currículo de uma lógica excludente para uma configuração mais aberta, sensível às diferenças e comprometida com a pluralidade de saberes que compõem a realidade social.

Ao aprofundar essa discussão, destaca-se que esse processo também envolve uma crítica direta às formas pelas quais a neutralidade é frequentemente mobilizada no discurso educacional, funcionando como estratégia que oculta desigualdades e legitima a permanência de uma matriz eurocentrada como padrão universal, o que implica

reconhecer que a ausência de posicionamento diante das relações raciais não representa imparcialidade, mas sim a reprodução de estruturas históricas de poder que continuam organizando o espaço escolar, influenciando tanto o conteúdo quanto as práticas pedagógicas. Gomes (2012, p. 120) ressalta que “[...] a ideia de neutralidade no currículo precisa ser questionada, pois ela esconde relações de poder que privilegiam determinados grupos sociais”, evidenciando que o currículo não pode ser analisado apenas como instrumento técnico, mas como espaço atravessado por disputas que definem “o que é ensinado” e “como é ensinado”. Ao incorporar essa crítica no campo das práticas pedagógicas, a manutenção de uma postura supostamente neutra pode contribuir para a invisibilização de experiências e saberes que não se alinham à matriz dominante, o que afeta diretamente a forma como os estudantes se relacionam com o conhecimento e com a escola. Freire (1996) afirma que “[...] não há educação neutra, ela é sempre um ato político (p. 79)”, reforçando que toda prática educativa envolve escolhas que expressam determinadas visões de mundo, ainda que essas escolhas não sejam explicitadas. Em meio a isso, o desembranqueamento do currículo exige que o professor assuma uma postura crítica, reconhecendo que sua atuação não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve a problematização das relações sociais que atravessam o espaço escolar, o que demanda uma formação que articule dimensões pedagógicas e políticas. Ao analisar situações concretas, como a seleção de materiais didáticos ou a abordagem de temas históricos, a ausência de questionamento em relação à neutralidade pode reforçar padrões que mantêm a centralidade de determinadas narrativas, limitando o alcance das discussões e restringindo as possibilidades de construção de um conhecimento mais plural. Gomes (2017, p. 65) afirma que “[...] a construção de uma educação comprometida com a equidade racial exige o reconhecimento do caráter político do currículo e das práticas pedagógicas”, indicando que o enfrentamento do racismo na escola passa necessariamente pela superação da ideia de neutralidade. Seguindo por esse rumo, o desembranqueamento do currículo se configura como um movimento que exige não apenas a inclusão de novos conteúdos, mas uma mudança na postura pedagógica, na forma como o conhecimento é apresentado e na maneira como as relações são construídas no espaço escolar, o que contribui para a formação de sujeitos mais críticos, capazes de reconhecer e questionar as desigualdades presentes na sociedade, produzindo deslocamentos que repercutem na forma como a escola se organiza e se posiciona diante das demandas sociais contemporâneas.

A história da democracia ao longo do século XX foi em grande parte narrada por aqueles que tinham interesse, não necessariamente democrático, em promover um determinado tipo de democracia, ao mesmo tempo em que tornavam invisíveis ou, quando isso não era possível, demonizavam outras formas. Esse processo revela que aquilo que frequentemente é apresentado como universal ou neutro é, na verdade, resultado de escolhas históricas específicas que privilegiam determinadas perspectivas em detrimento de outras. Tais dinâmicas demonstram que a neutralidade é frequentemente mobilizada como uma forma de ocultar relações de poder, mantendo estruturas que continuam a definir quais vozes são ouvidas e quais são silenciadas (Santos, 2016, p. 14, tradução nossa).

Sob um ângulo mais atento às implicações formativas do desembranquecimento do currículo, esse movimento incide diretamente na constituição das identidades dos estudantes, uma vez que o reconhecimento ou a negação de determinados saberes no espaço escolar interfere na forma como os sujeitos se percebem, se posicionam e atribuem valor às suas próprias trajetórias, o que torna evidente que a escola não apenas transmite conteúdos, mas participa ativamente da construção de sentidos sobre pertencimento, diferença e legitimidade, e, por isso, a ausência de referências negras no currículo não pode ser vista como uma simples lacuna, mas como um elemento que produz efeitos concretos na formação subjetiva dos estudantes. Gomes (2012, p. 122) afirma que “[...] a invisibilidade de determinados grupos no currículo contribui para a construção de identidades fragilizadas e para o não reconhecimento de si no espaço escolar”, o que indica que a exclusão simbólica atua de maneira profunda na experiência educativa, afetando o engajamento, a autoestima e a permanência dos estudantes. Logo, ao desenvolver essa reflexão no campo das práticas pedagógicas, nota-se que a incorporação de epistemologias negras possibilita não apenas ampliar o repertório de conteúdos, mas também oferecer referências positivas que dialogam com a realidade dos estudantes, fortalecendo vínculos com o processo de aprendizagem e contribuindo para a construção de uma relação mais significativa com o conhecimento. Gomes (2017) afirma que “[...] a valorização das identidades negras no currículo é fundamental para a construção de uma educação comprometida com a equidade” (p. 68), reforçando que o reconhecimento das diferenças não deve ser tratado como elemento secundário, mas como parte central da organização do ensino. Ao observar experiências pedagógicas que incorporam essas perspectivas, conforme a autora, percebe-se que há mudanças importantes na dinâmica da sala de aula, com aumento da participação dos estudantes, maior abertura ao diálogo e ampliação das formas de expressão, o que evidencia que o currículo, ao se tornar mais

plural, contribui para a construção de um ambiente mais inclusivo. Ao passo que isso ocorre, essa transformação exige uma atuação consciente do professor, que precisa estar preparado para lidar com as tensões que emergem ao problematizar as relações raciais no espaço escolar, o que demanda formação contínua e disposição para rever práticas consolidadas. Gomes (2019, p. 74) afirma que “[...] a educação das relações étnico-raciais implica um compromisso ético e político com a transformação das práticas escolares”, indicando que o desembranquecimento do currículo não se realiza de forma automática, mas depende de um engajamento efetivo dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Desse modo, ao incidir sobre a formação dos estudantes e sobre as práticas pedagógicas, esse movimento contribui para a construção de experiências educativas que ampliam horizontes, fortalecem identidades e promovem uma relação mais crítica com o conhecimento, produzindo efeitos que se estendem para além da escola e se refletem na forma como os sujeitos se inserem e participam da sociedade.

Uma dimensão que se impõe na análise do desembranquecimento do currículo diz respeito à superação de abordagens superficiais que historicamente marcaram o tratamento da temática racial na escola, sobretudo aquelas que reduzem a presença da cultura negra a momentos isolados, datas comemorativas ou representações estereotipadas, o que, na prática, mantém intacta a estrutura curricular dominante e limita o alcance das transformações necessárias, exigindo, portanto, uma revisão que ultrapasse a lógica da inclusão pontual e avance em direção a uma integração efetiva e contínua dos saberes negros no cotidiano escolar, o que implica repensar não apenas o conteúdo, mas também a forma como ele é trabalhado, problematizado e articulado com a realidade dos estudantes. Gomes (2012, p. 125) afirma que “[...] a abordagem da cultura negra na escola não pode se restringir a práticas folclorizadas que esvaziam seu significado histórico e político”, evidenciando que a superficialidade no tratamento dessas questões contribui para a manutenção de visões distorcidas e limitadas. Ao ampliar essa reflexão, observa-se que a crítica às práticas comemorativas não significa a rejeição dessas iniciativas, mas a necessidade de inseri-las em um projeto pedagógico mais amplo, no qual a discussão sobre as relações raciais esteja integrada de forma transversal ao currículo, permitindo que os estudantes desenvolvam uma leitura mais crítica e contextualizada da realidade. Freire (1996, p. 97) afirma que “[...] ensinar exige criticidade e a capacidade de problematizar o mundo”, o que reforça a importância de práticas pedagógicas que não apenas apresentem conteúdos, mas promovam a reflexão sobre as relações sociais que os

constituem. Nessa perspectiva, a superação de abordagens superficiais exige a construção de estratégias que articulem teoria e prática, permitindo que os estudantes estabeleçam conexões entre o conhecimento escolar e suas experiências de vida, o que contribui para a construção de um aprendizado mais significativo. Gomes (2017) afirma que “[...] o enfrentamento do racismo na escola exige ações pedagógicas contínuas e articuladas, que ultrapassem iniciativas isoladas” (p. 72), o que evidencia que o desembranquecimento do currículo depende de um trabalho sistemático, orientado por princípios que reconheçam a diversidade como elemento central do processo educativo. Considerando tudo isso, o papel do professor se amplia, exigindo não apenas domínio de conteúdos, mas também a capacidade de desenvolver práticas que problematizem as relações raciais e promovam o diálogo entre diferentes perspectivas. Na sequência, a escola passa a se constituir como espaço em que o conhecimento é constantemente revisto, questionado e reconstruído, permitindo que novas referências sejam incorporadas e que diferentes experiências possam ser reconhecidas como parte legítima do processo educativo, o que contribui para a construção de práticas que não apenas ampliam o repertório dos estudantes, mas também fortalecem sua capacidade de interpretar e intervir na realidade social de maneira mais crítica e consciente.

Importante reconhecer que o desembranquecimento do currículo também implica uma redefinição do próprio papel do professor no interior da prática educativa, uma vez que sua atuação deixa de se restringir à mediação técnica de conteúdos e passa a assumir uma dimensão política mais explícita, vinculada à problematização das desigualdades raciais e à construção de um ambiente pedagógico que valorize a diversidade de saberes e experiências, o que exige uma postura ativa diante das relações sociais que atravessam o espaço escolar, mobilizando escolhas conscientes que impactam diretamente a forma como o conhecimento é organizado e compartilhado com os estudantes. Gomes (2012, p. 130) afirma que “[...] o professor, ao trabalhar com a educação das relações étnico-raciais, precisa reconhecer seu papel na construção de práticas que enfrentem o racismo no cotidiano escolar”, o que evidencia que a docência envolve um compromisso que ultrapassa a transmissão de conteúdos e se insere no campo das disputas por reconhecimento e equidade. Ao articular essa discussão com o pensamento freireano, observa-se que Freire (1996) afirma que “[...] ensinar exige tomada de posição e compromisso com a transformação social” (p. 98), reforçando que a prática educativa não é neutra e que o professor atua como sujeito que intervém na realidade, contribuindo para

a formação de estudantes mais críticos. Diante disso, a atuação docente passa a envolver a criação de estratégias pedagógicas que promovam o diálogo, a escuta e a problematização das experiências dos estudantes, permitindo que o processo educativo se torne mais significativo e conectado à realidade social. Essa reconfiguração exige também a superação de práticas que reproduzem modelos tradicionais de ensino, muitas vezes baseados na repetição de conteúdos descontextualizados, o que limita as possibilidades de construção de um conhecimento mais plural. Gomes (2017) afirma que “[...] a formação docente para as relações étnico-raciais exige uma revisão crítica das práticas pedagógicas e das concepções de ensino” (p. 75), indicando que o desembranquecimento do currículo está diretamente relacionado à formação dos professores e à sua capacidade de desenvolver práticas que enfrentem as desigualdades. Com tudo isso, o professor assume a função de mediador crítico, atuando na construção de um ambiente que favoreça a participação dos estudantes e a valorização de diferentes perspectivas, o que contribui para a ampliação das possibilidades de aprendizagem. Ao se materializar no cotidiano escolar, essa atuação docente contribui para a construção de práticas educativas que não apenas ampliam o repertório de conteúdos, mas também promovem a formação de sujeitos mais conscientes de seu papel na sociedade, abrindo espaço para experiências educativas que se articulam de maneira mais consistente com as demandas sociais e com a necessidade de construção de uma educação comprometida com a igualdade racial.

Educar como prática da liberdade implica criar um espaço no qual os professores não sejam meros transmissores de conhecimento, mas participantes de um processo compartilhado de aprendizagem. Nesse contexto, a sala de aula torna-se um espaço em que a consciência crítica pode emergir, exigindo que os educadores assumam a responsabilidade de confrontar os sistemas de dominação que moldam a vida dos estudantes. Ensinar, portanto, demanda um compromisso com o enfrentamento das questões de raça, classe e gênero, não como temas abstratos, mas como realidades vividas que precisam ser trabalhadas por meio de uma prática pedagógica ativa e reflexiva (Hooks, 2010, p. 13, tradução nossa).

Outra camada relevante desse debate envolve a reconfiguração dos conteúdos curriculares como eixo estruturante do desembranquecimento, pois não se trata apenas de ampliar o repertório com novos autores ou temas, mas de alterar a lógica que define o que é central e o que é periférico no processo de ensino, o que implica reposicionar saberes negros não como complemento, mas como parte constitutiva da organização do conhecimento escolar, permitindo que diferentes matrizes epistemológicas dialoguem em

condições de legitimidade, o que modifica a forma como os estudantes acessam e interpretam os conteúdos trabalhados, produzindo efeitos na própria dinâmica da aprendizagem. Gomes (2012, p. 135) afirma que “[...] a inclusão de conteúdos relacionados à história e cultura afro-brasileira exige uma revisão dos currículos em sua totalidade”, o que indica que não basta inserir novos elementos sem alterar a estrutura que os organiza. Essa inflexão exige que os conteúdos sejam revisitados a partir de outras perspectivas, o que envolve, por exemplo, reexaminar narrativas históricas, ampliar referências na literatura, problematizar conceitos científicos e reconhecer contribuições intelectuais que foram sistematicamente invisibilizadas, criando condições para que o conhecimento escolar se torne mais plural e conectado à realidade social. Gomes (2017) afirma que “[...] o currículo precisa incorporar a diversidade de saberes como princípio organizador e não como exceção (p. 80)”, reforçando que a transformação não ocorre por acréscimo, mas por reorganização. Ao considerar esse movimento, percebe-se que a revisão dos conteúdos impacta diretamente a forma como o conhecimento é percebido pelos estudantes, pois amplia possibilidades de identificação e fortalece vínculos com o processo educativo, o que contribui para uma participação mais ativa. A presença de epistemologias negras no currículo também tenciona a ideia de universalidade<sup>7</sup> que historicamente orientou o ensino, abrindo espaço para outras formas de interpretação da realidade, o que enriquece o processo formativo e amplia horizontes. Essa reconfiguração demanda um trabalho contínuo, que envolve seleção criteriosa de materiais, planejamento pedagógico e articulação entre diferentes áreas do conhecimento, permitindo que os conteúdos dialoguem entre si e com as experiências dos estudantes. Em verdade, ao se efetivar no cotidiano escolar, essa transformação não apenas amplia o repertório cultural, mas também modifica as relações estabelecidas no processo educativo, criando condições

---

<sup>7</sup> A ideia de um conhecimento universal, historicamente associada à tradição ocidental moderna, sustenta a noção de que determinados saberes possuem validade geral, neutra e aplicável a todos os contextos, desconSIDERANDO as condições sociais, culturais e históricas de sua produção. Essa perspectiva, ao se afirmar como parâmetro legítimo de verdade, acaba por invisibilizar e desqualificar conhecimentos produzidos por grupos subalternizados, como populações negras, indígenas e periféricas, cujas experiências e formas de compreender o mundo são frequentemente tratadas como particulares, locais ou não científicas. Desse modo, a universalização de um modelo específico de conhecimento opera como mecanismo de exclusão epistemológica, reforçando hierarquias e limitando a pluralidade de vozes no campo educacional e científico. Questionar essa lógica implica reconhecer que todo conhecimento é situado e atravessado por relações de poder, o que abre espaço para a valorização de epistemologias diversas e para a construção de um horizonte mais inclusivo. Nessa direção, Boaventura de Sousa Santos propõe a necessidade de uma ecologia de saberes, capaz de promover o diálogo entre diferentes formas de conhecimento sem submetê-las a uma hierarquia excludente. Ver: Santos, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.

para que o conhecimento seja construído de maneira mais dialógica, situada e sensível às diferenças, o que favorece a emergência de práticas pedagógicas que dialogam com a diversidade e contribuem para a construção de uma escola mais comprometida com a igualdade racial.

No âmbito desta discussão, considerando a ampliação do debate para o plano das políticas educacionais, percebe-se que o desembranqueamento do currículo, tal como proposto por Nilma Lino Gomes, não pode se restringir ao espaço da sala de aula, pois sua efetivação depende de processos institucionais mais amplos, que envolvem diretrizes legais, orientações curriculares e decisões político-administrativas que estruturam o funcionamento da escola, o que implica reconhecer que a relação entre currículo e políticas públicas não é periférica, mas constitutiva da forma como o conhecimento é organizado e distribuído no sistema educacional, sendo, portanto, fundamental analisar como determinadas legislações, como a Lei 10.639/2003<sup>8</sup> e a Lei 11.645/2008<sup>9</sup>, se articulam com essa perspectiva crítica. Gomes (2019, p. 82) afirma que “[...] a implementação de políticas educacionais voltadas para as relações étnico-raciais exige

---

<sup>8</sup> A Lei nº 10.639/2003 representa um marco na educação brasileira ao instituir a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas de Educação Básica, configurando-se como uma política pública voltada ao enfrentamento do racismo e à valorização das contribuições dos povos negros na formação social do país. Ao alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, essa normativa busca romper com a invisibilização histórica dessas temáticas nos currículos escolares, promovendo a inclusão de conteúdos que problematizem a escravidão, a resistência negra, as culturas africanas e afro-brasileiras, bem como suas influências nas dimensões culturais, sociais e políticas do Brasil. Sua implementação, no entanto, revela desafios que envolvem desde a formação docente até a produção de materiais didáticos adequados, evidenciando que a mudança legal, embora fundamental, não garante por si só a transformação das práticas pedagógicas. Ainda assim, a Lei nº 10.639/2003 inaugura um movimento importante de revisão curricular e de construção de uma educação comprometida com a equidade racial e com o reconhecimento da diversidade cultural. Ver: 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. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

<sup>9</sup> A Lei nº 11.645/2008 amplia o escopo das políticas educacionais voltadas à equidade ao tornar obrigatória a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos currículos da Educação Básica, consolidando um avanço importante na valorização da diversidade étnico-racial no Brasil. Ao modificar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, essa normativa reconhece a centralidade dos povos indígenas e afro-brasileiros na formação histórica, social e cultural do país, buscando enfrentar processos históricos de invisibilização e estereotipação. No âmbito escolar, sua implementação implica a revisão de conteúdos, práticas pedagógicas e materiais didáticos, exigindo também investimento na formação docente para que essas temáticas sejam abordadas de forma crítica, contextualizada e contínua, e não apenas de modo pontual ou folclorizado. Ainda que represente um marco legal significativo, sua efetivação enfrenta desafios estruturais que evidenciam a necessidade de articulação entre políticas públicas, gestão educacional e compromisso pedagógico, de modo a garantir uma educação que reconheça e valorize a pluralidade de saberes e identidades presentes na sociedade brasileira. Ver: 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”. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

mais do que dispositivos legais, requer mudanças efetivas nas práticas institucionais”, o que evidencia que a existência de leis não garante, por si só, transformações concretas. Diante disso, observa-se que, embora essas normativas representem avanços importantes ao reconhecer a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, sua materialização encontra limites que se manifestam na ausência de formação adequada para os professores, na insuficiência de materiais didáticos e na resistência de determinadas instituições em incorporar essas mudanças de forma estruturada. Gomes (2012) sublinha que “[...] as políticas educacionais voltadas à diversidade precisam ser acompanhadas de ações que garantam sua efetivação no cotidiano escolar” (p. 140), indicando que a distância entre o texto legal e a prática pedagógica constitui um dos principais desafios para a consolidação de uma educação antirracista. Ao analisar esse cenário, a institucionalização do currículo antirracista exige sua incorporação no projeto político-pedagógico das escolas, de modo que não seja tratado como um elemento adicional, mas como parte integrante da proposta educativa, o que implica uma revisão das diretrizes que orientam o ensino, bem como a construção de estratégias que articulem diferentes áreas do conhecimento. Junto a isso, a formação docente continuada assume papel central no desenrolar desse processo, uma vez que a implementação dessas políticas depende diretamente da capacidade dos professores de desenvolver práticas que dialoguem com essa perspectiva, o que demanda investimento em programas formativos que abordem as relações étnico-raciais de maneira crítica e contextualizada. Concomitantemente, a revisão dos materiais didáticos se apresenta como uma necessidade urgente, considerando que muitos deles ainda reproduzem visões eurocentradas e não contemplam a diversidade de saberes que compõem a realidade brasileira. Gomes (2017, p. 88) afirma que “[...] a construção de uma educação antirracista depende de um compromisso institucional que envolva currículo, formação docente e materiais pedagógicos”, o que reforça a ideia de que a transformação não ocorre de forma isolada, mas exige uma ação articulada em diferentes níveis. No interior dessa realidade, o enfrentamento das resistências institucionais e do racismo estrutural presente nas escolas torna-se parte do processo de implementação dessas políticas, exigindo estratégias que promovam o diálogo, a sensibilização e a construção coletiva de práticas pedagógicas mais inclusivas. No rumo dessa abordagem, a consolidação de políticas educacionais comprometidas com a equidade racial contribui para a construção de uma escola que reconhece a diversidade como elemento central de sua organização,

fortalecendo identidades historicamente marginalizadas e ampliando as possibilidades de acesso ao conhecimento, o que se traduz em práticas educativas mais coerentes com as demandas de uma sociedade plural e desigual.

Outro aspecto que precisa ser colocado em evidência refere-se à forma como as políticas educacionais, ainda que formalmente orientadas para a promoção da equidade racial, são atravessadas por contradições que limitam sua efetividade, sobretudo porque a institucionalização de diretrizes antirracistas ocorre em um contexto marcado por disputas políticas, por diferentes concepções de educação e por práticas históricas que tendem a reproduzir desigualdades, o que faz com que muitas dessas iniciativas permaneçam no plano normativo, sem alcançar mudanças estruturais no cotidiano escolar, exigindo, portanto, uma leitura crítica que vá além da celebração dos avanços legais e se debruce sobre as condições concretas de sua implementação. Gomes (2018, p. 91) afirma que “[...] as políticas públicas voltadas para a diversidade racial enfrentam limites quando não dialogam com as práticas e culturas institucionais das escolas”, evidenciando que a transformação não se dá apenas por meio de diretrizes formais. Nesse ponto, observar que a Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008, embora representem marcos importantes no reconhecimento da necessidade de inclusão das temáticas étnico-raciais no currículo, não foram acompanhadas, em muitos contextos, por políticas consistentes de formação docente, financiamento adequado e produção de materiais didáticos que sustentem sua aplicação, o que resulta em uma “implementação fragmentada” e, muitas vezes, simbólica. Santos (2010) afirma que “[...] a ausência de condições materiais e institucionais compromete a efetividade das políticas educacionais voltadas para a justiça cognitiva (p. 60)”, o que reforça a ideia de que a democratização do conhecimento depende de um conjunto de fatores articulados. Ao analisar o cotidiano das escolas, a presença dessas legislações nem sempre se traduz em práticas pedagógicas que problematizem o racismo ou valorizem a diversidade de saberes, o que evidencia a necessidade de estratégias que promovam a articulação entre políticas públicas e práticas educativas, garantindo que as diretrizes legais se concretizem em ações efetivas. Para Gomes (2019, p. 95), “[...] a consolidação de uma educação antirracista depende da articulação entre políticas públicas, formação docente e práticas pedagógicas”, indicando que a transformação exige um movimento integrado que envolva diferentes dimensões do sistema educacional. Diante desse contexto, a institucionalização da perspectiva antirracista demanda não apenas a existência de leis, mas a construção de condições que

possibilitem sua efetivação, o que inclui investimento em formação continuada, revisão de materiais didáticos e fortalecimento de espaços de diálogo no interior das escolas. Ao se desenvolver nessa linha, a implementação dessas políticas pode contribuir para a construção de uma educação menos desigual, na qual o currículo se torne um instrumento de reconhecimento e valorização das diferenças, abrindo caminhos para a formação de sujeitos que atuem de forma crítica e consciente na sociedade, o que se traduz em práticas educativas que ultrapassem a reprodução de conteúdos e se orientam pela transformação das relações sociais.

À partir do fim da década de 1980, o pluralismo e a diversidade foram desaparecendo, e o debate, ou o não debate, passou a centrar-se na democracia liberal, enquanto está sub-repticiamente se transformava em algo bem distinto: a coexistência com uma crescente desigualdade social e com formas de exclusão que comprometem a participação efetiva de amplos setores da população. Esse processo revela que a formalização de direitos não garante, por si só, a sua realização concreta, uma vez que as condições materiais, institucionais e políticas continuam a limitar a efetividade das transformações propostas<sup>10</sup> (Santos, 2016, p. 14).

Frente a esse quadro, os desafios que atravessam a institucionalização da perspectiva antirracista nas políticas educacionais, especialmente aqueles relacionados às resistências que emergem no interior das próprias escolas, uma vez que tais resistências não se configuram apenas como oposição explícita, mas também como práticas silenciosas que mantêm estruturas já consolidadas, dificultando a incorporação efetiva de mudanças no currículo e nas práticas pedagógicas, o que evidencia que a transformação pretendida por essas políticas esbarra em dimensões culturais e institucionais que não se alteram automaticamente com a promulgação de leis. Gomes (2018, p. 97) pontua que “[...] o racismo institucional se manifesta de forma difusa nas práticas escolares, dificultando a implementação de políticas voltadas para a equidade racial”, indicando que a escola, enquanto instituição social, reproduz padrões que vão além das intenções normativas. Ao ampliar essa análise, observa-se que a fragilidade na formação docente

---

<sup>10</sup> A reflexão de Boaventura de Sousa Santos evidencia que a formalização de direitos e diretrizes não assegura, por si só, sua efetivação no plano concreto, sobretudo quando persistem desigualdades estruturais e limitações institucionais que dificultam sua implementação. Ao destacar a coexistência entre avanços normativos e a manutenção de exclusões sociais, o autor reforça a argumentação de que as políticas educacionais voltadas para a equidade racial enfrentam obstáculos que vão além do campo legal, exigindo condições materiais, políticas e pedagógicas que garantam sua realização no cotidiano escolar. Nesse sentido, a citação sustenta a ideia de que a institucionalização da perspectiva antirracista depende de um movimento articulado entre legislação, práticas educativas e estruturas institucionais, sendo insuficiente a existência de normas sem a construção de mecanismos que assegurem sua efetividade. Ver referências.

constitui um dos principais entraves para a efetivação dessas políticas, pois muitos professores não tiveram acesso, em sua trajetória formativa, a discussões aprofundadas sobre as relações étnico-raciais, o que limita sua atuação no enfrentamento dessas questões no cotidiano escolar. Freire (1996) afirma que “[...] ensinar exige pesquisa e reflexão permanente sobre a prática” (p. 32), reforçando que a atuação docente demanda um movimento contínuo de formação e atualização. Em face dessa situação, a ausência de programas estruturados de formação continuada contribui para a manutenção de práticas que não dialogam com a perspectiva antirracista, o que evidencia a necessidade de políticas públicas que invistam na qualificação dos professores, oferecendo subsídios teóricos e metodológicos que possibilitem o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais críticas. Ao considerar experiências concretas, percebe-se que, em muitas escolas, a implementação das diretrizes relacionadas às relações étnico-raciais ocorre de maneira pontual, sem continuidade ou integração com o projeto pedagógico, o que compromete seu alcance e limita seus efeitos. Gomes (2019) afirma que “[...] a consolidação de práticas educativas voltadas para a equidade racial depende de ações contínuas e articuladas no interior das instituições escolares (p. 102)”, o que evidencia que a transformação exige planejamento e acompanhamento sistemático. Pensando nisso, o enfrentamento das resistências institucionais demanda estratégias que promovam o diálogo entre os diferentes atores da comunidade escolar, criando espaços de reflexão que possibilitem a construção coletiva de práticas mais inclusivas. Ao se consolidar nesse horizonte, a implementação de políticas educacionais comprometidas com a perspectiva antirracista pode contribuir para a construção de uma escola que não apenas reconhece a diversidade, mas a incorpora como princípio estruturante de sua organização, favorecendo a emergência de práticas pedagógicas que dialogam com a realidade dos estudantes e ampliam as possibilidades de construção de uma educação mais menos injusta.

Dessa forma, é preciso deslocar o foco para a dimensão estrutural da institucionalização das políticas antirracistas, pois a consolidação de um currículo comprometido com a equidade racial depende de sua incorporação efetiva nas diretrizes que orientam o funcionamento das redes de ensino, o que envolve não apenas a existência de marcos legais, mas também a construção de mecanismos que assegurem sua continuidade e sua integração com os diferentes níveis da organização escolar, garantindo que as propostas não se percam em iniciativas isoladas ou desarticuladas, o que demanda

uma atuação coordenada entre gestores, professores e demais agentes educacionais. Gomes (2019) afirma que “[...] a efetivação de uma educação antirracista requer a institucionalização de práticas e políticas que garantam sua permanência no sistema educacional (p. 108)”, evidenciando que a transformação não pode depender exclusivamente da iniciativa individual de professores. Ao observar o funcionamento das políticas públicas, percebe-se que muitas delas enfrentam dificuldades relacionadas à descontinuidade administrativa, à ausência de monitoramento e à falta de articulação entre diferentes programas, o que compromete sua capacidade de produzir mudanças duradouras. Para Gomes (2018, p. 102), “[...] a fragilidade na implementação das políticas educacionais voltadas para a diversidade está relacionada à ausência de estratégias que garantam sua continuidade”, indicando que a permanência dessas ações depende de planejamento e acompanhamento sistemático. No escopo dessa análise, a inserção do currículo antirracista no projeto político-pedagógico das escolas se apresenta como uma estratégia fundamental, pois permite que as diretrizes relacionadas às relações étnico-raciais sejam incorporadas de forma estruturada, orientando tanto a seleção de conteúdos quanto as práticas pedagógicas. Ao considerar experiências que caminham nessa direção, a institucionalização dessas propostas contribui para a construção de práticas mais consistentes, evitando que a temática seja tratada de forma episódica. Gomes (2017) endossa que “[...] a incorporação das relações étnico-raciais no projeto pedagógico das escolas é condição para a construção de uma educação comprometida com a equidade (p. 93)”, reforçando que a transformação exige integração entre diferentes dimensões do processo educativo. Ao ampliar essa análise, a construção de políticas educacionais efetivas depende da articulação entre legislação, formação docente, materiais didáticos e práticas pedagógicas, o que implica a necessidade de investimento contínuo e de acompanhamento das ações desenvolvidas. Ao se efetivar de maneira estruturada, essa institucionalização contribui para a construção de uma escola que não apenas reconhece a diversidade, mas a incorpora em sua organização, permitindo que o currículo se torne um instrumento de democratização do conhecimento e de valorização das diferentes formas de saber, o que amplia as possibilidades de construção de uma educação mais justa e alinhada às demandas sociais contemporâneas.

Por essa via, a relação entre políticas públicas e currículo passa a exigir uma leitura que ultrapasse o plano normativo e alcance os modos concretos pelos quais as diretrizes são traduzidas no cotidiano das escolas, pois a existência de leis como a 10.639/2003 e a

11.645/2008, embora represente um marco importante, não garante, por si só, a transformação das práticas pedagógicas, sobretudo quando se mantém uma lógica de implementação fragmentada, em que os conteúdos relacionados às relações étnico-raciais aparecem de forma pontual, sem alterar a estrutura do conhecimento escolar, o que acaba por limitar o alcance dessas políticas e reduzir seu potencial formativo. Diante disso, Gomes (2012, p. 131) afirma que “[...] a implementação das políticas de educação para as relações étnico-raciais ainda enfrenta entraves que vão desde a resistência institucional até a falta de preparo dos profissionais da educação”, o que evidencia que a efetividade dessas leis depende de um conjunto de condições que ultrapassam sua formulação jurídica. Em diálogo com essa análise, a permanência de práticas curriculares centradas em referências eurocêntricas não se altera automaticamente com a inclusão de novos conteúdos, pois o problema reside também na forma como o conhecimento é organizado e legitimado, o que exige uma revisão mais profunda das bases que sustentam o currículo. Conforme aponta Silva, “[...] o currículo é um espaço de significação onde se definem identidades e se estabelecem relações de poder” (2007, p. 92), indicando que qualquer tentativa de mudança precisa considerar essas dimensões. Ao trazer essa discussão para o campo das políticas educacionais, percebe-se que a ausência de mecanismos de acompanhamento e avaliação das ações voltadas para a educação das relações étnico-raciais contribui para a sua fragilização, pois, sem monitoramento, as propostas tendem a perder força ao longo do tempo, sendo substituídas por outras demandas institucionais. Essa realidade se expressa, por exemplo, na dificuldade de integrar essas temáticas aos materiais didáticos, que muitas vezes continuam reproduzindo visões limitadas sobre a história e a cultura negra, o que impacta diretamente a forma como os estudantes constroem suas referências. Gomes destaca que “[...] a transformação curricular exige uma intervenção direta nos modos de produção e circulação do conhecimento escolar” (2019, p. 88), apontando que não se trata apenas de incluir novos conteúdos, mas de alterar a lógica que organiza o ensino. Esse movimento implica reconhecer que o currículo é atravessado por disputas e que sua reconfiguração depende de decisões políticas que envolvem diferentes atores, desde os formuladores de políticas até os professores que atuam na sala de aula. Ao considerar essas múltiplas dimensões, a institucionalização de uma perspectiva antirracista exige a criação de estratégias que garantam sua continuidade, evitando que as ações se restrinjam a projetos temporários ou iniciativas isoladas, o que reforça a necessidade de integrar essas diretrizes aos processos

de planejamento escolar e às políticas de formação docente. Levando isso em conta, a consolidação de práticas pedagógicas comprometidas com a igualdade racial passa a depender de uma articulação entre diferentes níveis do sistema educacional, o que implica não apenas a revisão dos conteúdos, mas também a transformação das relações que se estabelecem no interior da escola, criando condições para que a diversidade seja efetivamente reconhecida como parte constitutiva do processo educativo.

Uma obra sobre a superação do racismo na escola será sempre um libelo contra uma das mais perversas formas de violência perpetradas cotidianamente na sociedade brasileira. Os destinatários naturais deste livro são os professores e as professoras da Educação Básica. É a esse grupo que se tenta municiar e estimular, com a sugestão de atitudes práticas de desconstrução e reversão da ideologia e dos estereótipos racistas no cotidiano escolar. A reflexão sobre o lugar das tradições africanas no redesenho cultural da escola brasileira incentiva a construção de práticas que ultrapassem o plano formal e se realizem de maneira efetiva nas relações pedagógicas (Gomes, 2005, p. 10).

Em outra direção analítica, a institucionalização de uma perspectiva antirracista no campo educacional revela tensões que atravessam tanto a formulação quanto a execução das políticas públicas, pois, embora exista um arcabouço legal que sustente a inclusão das relações étnico-raciais no currículo, persistem obstáculos que impedem sua materialização efetiva nas práticas escolares, o que evidencia uma distância entre o que está previsto nos documentos oficiais e o que se concretiza no cotidiano das salas de aula, sobretudo quando se observa a permanência de abordagens superficiais que não alteram os fundamentos do ensino. Gomes (2017, p. 73) pontua que “[...] a institucionalização da educação para as relações étnico-raciais exige mais do que normativas legais, demanda um compromisso político com a transformação das práticas escolares”, o que indica que a simples existência de leis não é suficiente para promover mudanças estruturais. Nessa mesma linha, ao discutir o papel das políticas educacionais, Saviani destaca que “[...] a legislação educacional só se efetiva plenamente quando encontra condições concretas de implementação no interior das instituições escolares” (2008, p. 56), reforçando a ideia de que o processo de mudança depende de múltiplos fatores, incluindo formação docente, gestão escolar e condições de trabalho. Ao considerar essa relação entre norma e prática, a ausência de uma formação continuada voltada para a educação das relações étnico-raciais contribui para a reprodução de práticas que não dialogam com os objetivos das políticas públicas, o que acaba por esvaziar seu potencial transformador. Esse cenário se evidencia, por exemplo, quando professores, mesmo reconhecendo a importância do

tema, não dispõem de ferramentas teóricas e metodológicas para incorporá-lo de forma consistente ao currículo, o que limita a construção de experiências pedagógicas mais significativas. Para Gomes (2019, p. 94), “[...] a formação docente é um elemento central para a consolidação de práticas antirracistas, pois é nela que se constroem as bases para a intervenção pedagógica”, apontando que o professor desempenha um papel fundamental nesse processo. Ao deslocar o olhar para a organização institucional das escolas, a incorporação de uma perspectiva antirracista exige a revisão dos projetos político-pedagógicos, de modo que essas diretrizes deixem de ser tratadas como temas transversais e passem a constituir um eixo estruturante da prática educativa, o que implica uma mudança na forma como o conhecimento é planejado, organizado e avaliado. Esse movimento também envolve a revisão dos materiais didáticos, que frequentemente apresentam lacunas ou abordagens limitadas sobre a história e a cultura afro-brasileira, o que impacta diretamente a construção das identidades dos estudantes. Ao mesmo tempo, a resistência institucional, muitas vezes marcada por silenciamentos ou pela naturalização de determinadas práticas, constitui um dos principais desafios para a implementação dessas políticas, evidenciando que o enfrentamento do racismo no espaço escolar exige ações que vão além do plano pedagógico e alcançam as relações sociais que se estabelecem no interior das instituições. Nesse contexto ampliado, a construção de uma escola comprometida com a equidade racial depende da capacidade de integrar diferentes dimensões da prática educativa, articulando políticas públicas, formação docente e organização curricular, de modo a criar condições para que a diversidade seja reconhecida não como um elemento acessório, mas como parte constitutiva do processo educativo, o que aponta para a necessidade de um compromisso contínuo com a transformação das estruturas que sustentam as desigualdades no campo da educação.

Sob esse prisma, a relação entre políticas educacionais e a construção de um currículo comprometido com a igualdade racial passa a exigir um deslocamento que alcance não apenas os documentos normativos, mas também as práticas que se consolidam no interior das instituições, pois, mesmo diante de avanços legais, a permanência de estruturas que naturalizam desigualdades revela a necessidade de intervenções mais profundas, capazes de incidir sobre os modos como o conhecimento é selecionado, organizado e transmitido, o que implica reconhecer que o currículo não se transforma por acréscimo de conteúdos, mas por reconfiguração de seus fundamentos. Dito isso, “[...] a educação das relações étnico-raciais exige uma mudança estrutural no

modo como a escola pensa e organiza o conhecimento”, afirma Gomes (2019, p. 102), evidenciando que o desafio não reside apenas na inclusão temática, mas na revisão das bases que sustentam a prática educativa. Nessa direção ampliada, a ausência de integração entre políticas públicas e projetos político-pedagógicos fragiliza a implementação de propostas antirracistas, pois, sem essa articulação institucional, as ações tendem a se dispersar, sendo tratadas como iniciativas pontuais que não alteram o cotidiano escolar de maneira consistente. Essa condição se torna visível quando se analisam práticas que, embora façam referência à diversidade, não problematizam as relações de poder que atravessam o espaço educativo, mantendo intactas as hierarquias que definem quais saberes são legitimados. Silva (2010, p. 134) ao discutir o currículo como campo cultural, afirma que “[...] as políticas curriculares precisam ser analisadas a partir das relações de poder que estruturam a produção do conhecimento”, o que reforça a necessidade de uma leitura crítica das políticas educacionais. Ao trazer essa reflexão para o contexto da formação docente, a fragilidade na preparação dos professores constitui um dos principais entraves para a efetivação dessas políticas, uma vez que a ausência de espaços formativos voltados para a educação das relações étnico-raciais limita a construção de práticas pedagógicas mais consistentes, capazes de dialogar com as experiências dos estudantes e com as demandas de uma sociedade marcada por desigualdades. Gomes (2017, p. 81) destaca que “[...] a formação de professores precisa incorporar a dimensão racial como elemento constitutivo da prática pedagógica”, indicando que a transformação do currículo passa, necessariamente, pela transformação do trabalho docente. Considerando esse conjunto de elementos, a institucionalização de uma perspectiva antirracista exige um esforço contínuo de revisão das práticas escolares, envolvendo desde a organização curricular até as relações que se estabelecem no cotidiano das salas de aula, o que implica reconhecer que a escola é um espaço de disputas, no qual diferentes projetos de sociedade se confrontam. Com base nisso, a consolidação de uma educação comprometida com a equidade racial depende da capacidade de articular políticas públicas, formação docente e práticas pedagógicas, criando condições para que a diversidade seja reconhecida como parte constitutiva do processo educativo, o que aponta para a necessidade de um compromisso coletivo com a transformação das estruturas que sustentam as desigualdades no campo educacional.

Diante das tensões acumuladas ao longo da análise, a consolidação de uma política educacional comprometida com a equidade racial passa a depender de uma

reconfiguração que alcance simultaneamente currículo, formação docente e cultura institucional, pois, sem essa convergência, as iniciativas tendem a permanecer fragmentadas, limitando seu alcance transformador e mantendo práticas que não enfrentam as desigualdades de forma consistente, o que evidencia a necessidade de uma ação integrada capaz de incidir sobre diferentes dimensões da vida escolar. Gomes (2019, p. 108) afirma que “[...] a construção de uma educação antirracista exige a incorporação de princípios que orientem tanto o currículo quanto as práticas pedagógicas e as relações institucionais”, indicando que a transformação não ocorre de maneira isolada, mas a partir de um conjunto articulado de mudanças. No rumo dessa abordagem, ao refletir sobre o papel da escola na produção de conhecimento, Apple ressalta que “[...] as instituições educacionais desempenham um papel central na definição do que é considerado conhecimento legítimo e, por isso, são espaços estratégicos de transformação social” (2011, p. 91), o que reforça a importância de intervir nas estruturas que organizam o ensino. Ao considerar esse cenário ampliado, a institucionalização de uma perspectiva antirracista implica reconhecer o currículo como um campo em disputa, no qual diferentes projetos de sociedade se confrontam, o que exige posicionamentos claros por parte dos sujeitos envolvidos no processo educativo, sobretudo no que diz respeito à valorização das epistemologias negras e à superação de abordagens que invisibilizam determinadas experiências. Esse movimento se torna particularmente relevante quando se observa que a ausência de representatividade nos conteúdos escolares impacta diretamente a forma como os estudantes constroem suas identidades, o que evidencia a necessidade de práticas pedagógicas que dialoguem com suas vivências e reconheçam a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo. Gomes (2017, p. 89) afirma que “[...] a valorização das identidades negras no currículo é condição fundamental para a construção de uma escola comprometida com a justiça social”, apontando que o reconhecimento não é apenas simbólico, mas possui implicações concretas na formação dos sujeitos. Ao ampliar essa discussão para o campo das políticas públicas, a efetividade das ações voltadas para a educação das relações étnico-raciais depende da capacidade de articular diferentes níveis de intervenção, envolvendo desde a elaboração de diretrizes até sua implementação no cotidiano escolar, o que exige a criação de mecanismos que garantam a continuidade dessas iniciativas. Esse processo também envolve o enfrentamento de resistências que se manifestam tanto no plano institucional quanto nas práticas cotidianas, o que demanda estratégias capazes de promover mudanças duradouras, sem se restringir

a ações pontuais ou comemorativas. A partir dessa perspectiva, a construção de uma escola menos desigual passa a depender de um compromisso coletivo com a transformação das estruturas que sustentam as desigualdades, o que implica reconhecer que a educação desempenha um papel central na produção de sentidos e na construção de novas possibilidades de existência, abrindo caminhos para a afirmação de identidades historicamente marginalizadas e para a democratização do acesso ao conhecimento, o que projeta, no interior da escola, a possibilidade de redefinir os horizontes da formação humana em uma sociedade marcada por profundas desigualdades.

#### **4 CONCLUSÃO**

Ao retomar o percurso analítico desenvolvido, torna-se possível consolidar que a perspectiva antirracista fundamentada nas contribuições de Nilma Lino Gomes não se limita a um conjunto de orientações teóricas, mas se apresenta como uma chave interpretativa capaz de reorganizar, de modo estrutural, o sentido do currículo escolar, das práticas pedagógicas e das políticas educacionais. Ao longo da investigação, evidenciou-se que o currículo, longe de ser um instrumento neutro, está implicado em processos históricos de seleção, exclusão e legitimação de saberes, o que exige sua reconfiguração a partir de critérios que reconheçam a pluralidade epistemológica e a centralidade das experiências negras na produção do conhecimento. Em coerência com esse percurso, a incorporação da perspectiva antirracista desloca o eixo da organização curricular, substituindo uma lógica hierarquizante por uma lógica de reconhecimento, na qual diferentes formas de saber passam a ser consideradas constitutivas do processo educativo, o que redefine não apenas o que se ensina, mas também os sentidos atribuídos ao conhecimento no espaço escolar.

Outro aspecto que se consolida como achado fundamental diz respeito à necessidade de ver com mais clareza que o currículo como prática viva, atravessada por relações sociais concretas, o que implica reconhecer que sua transformação não ocorre apenas no plano documental, mas exige intervenções diretas no cotidiano das escolas. Ao longo da análise, verificou-se que a inclusão de conteúdos relacionados às relações étnico-raciais, quando realizada de maneira pontual ou desarticulada, não altera a estrutura excludente do currículo, permanecendo restrita a ações episódicas que pouco impactam a formação dos estudantes. Em contraste, a perspectiva defendida por Nilma Lino Gomes

aponta para uma reconfiguração mais profunda, que envolve a revisão dos critérios de validade do conhecimento, a reorganização das áreas de ensino e a inserção transversal das epistemologias negras, de modo a garantir que essas não sejam tratadas como complementares, mas como constitutivas do próprio currículo, o que amplia significativamente o alcance formativo da escola.

No campo das práticas pedagógicas, os resultados da pesquisa indicam que a efetivação de uma educação comprometida com a equidade racial depende de uma mudança substantiva na forma como o ensino é conduzido no cotidiano escolar. A valorização das experiências dos estudantes, a construção de práticas dialógicas e a problematização das desigualdades raciais emergem como elementos centrais nesse processo, evidenciando que o ensino não pode ser reduzido à transmissão de conteúdos previamente definidos. Ao contrário, ele se constitui como um espaço de produção coletiva de sentidos, no qual as vivências dos sujeitos passam a integrar o processo educativo de maneira ativa. Esse deslocamento altera profundamente a dinâmica da sala de aula, pois exige do professor uma postura que articule escuta, mediação e intervenção crítica, favorecendo a construção de vínculos mais consistentes entre o conhecimento escolar e as realidades vividas pelos estudantes.

Desse modo, a análise também permitiu evidenciar que o papel do professor assume uma dimensão ainda mais complexa nesse contexto, sendo compreendido como agente político e pedagógico na condução de práticas antirracistas. A atuação docente deixa de se restringir à aplicação de conteúdos e passa a envolver a mediação das relações raciais no espaço escolar, o que exige formação específica, reflexão contínua e posicionamento ético diante das desigualdades. Ao longo do estudo, ficou evidente que a ausência de formação adequada constitui um dos principais entraves à implementação de práticas pedagógicas alinhadas à perspectiva antirracista, o que reforça a necessidade de políticas educacionais que garantam formação inicial e continuada orientadas por esse compromisso. Levando isso em conta, a transformação das práticas pedagógicas está diretamente vinculada às condições institucionais oferecidas aos professores, o que evidencia a inseparabilidade entre currículo, prática docente e política educacional.

No plano das políticas públicas, os achados indicam que, embora existam avanços importantes no reconhecimento legal da educação para as relações étnico-raciais, persistem limites significativos no que diz respeito à sua implementação efetiva. A análise demonstrou que a existência de dispositivos legais não garante, por si só, a transformação

das práticas escolares, uma vez que fatores como resistência institucional, ausência de recursos e fragilidade na formação docente dificultam a consolidação dessas políticas no cotidiano das escolas. Olhando para isso tudo, a institucionalização da perspectiva antirracista se apresenta como condição indispensável, envolvendo a incorporação dessa orientação nos projetos político-pedagógicos, na produção de materiais didáticos e na organização das práticas escolares. Trata-se, portanto, de um processo que exige continuidade, articulação e compromisso político, de modo a assegurar que as mudanças propostas não se limitem ao plano normativo, mas se materializem de forma consistente nas práticas educativas.

Neste sentido, os resultados da pesquisa apontam que a adoção de uma perspectiva antirracista, fundamentada nas contribuições de Nilma Lino Gomes, possui um potencial transformador significativo, na medida em que promove não apenas a valorização das identidades negras, mas também a democratização do acesso ao conhecimento e a construção de uma escola mais equitativa. Logo, ao reconhecer a centralidade das relações étnico-raciais na organização do currículo e das práticas pedagógicas, abre-se espaço para a construção de processos educativos mais justos, nos quais diferentes sujeitos possam se ver representados, reconhecidos e valorizados. Esse movimento, longe de se restringir a um campo específico do conhecimento, atravessa toda a estrutura educacional, indicando que a construção de uma educação comprometida com a igualdade racial depende de transformações articuladas entre currículo, prática docente e políticas públicas, consolidando-se como um projeto educacional que responde às demandas históricas por justiça social e reconhecimento.

## REFERÊNCIAS

- ANZALDÚA, G. **Borderlands/La Frontera: The New Mestiza**. 4. ed. San Francisco: Aunt Lute Books, 2022.
- APPLE, M. W. **Ideology and Curriculum**. 3. ed. New York: Routledge, 1999.
- APPLE, M. W. **Education and Power**. New York: Routledge, 2011.
- APPLE, M. W. **Can Education Change Society?** New York: Routledge, 2019.
- BERNSTEIN, B. **Class, Codes and Control**. London: Routledge, 2003.
- COLLINS, P. H. **Black Feminist Thought**. New York: Routledge, 1999.
- COLLINS, P. H. **Intersectionality as Critical Social Theory**. Durham: Duke University Press, 2019.

- FANON, F. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FANON, F. **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.
- FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIROUX, H. A. **Pedagogy and the Politics of Hope**. New York: Routledge, 2024.
- GOMES, N. L. **Educação, identidade negra e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- GOMES, N. L. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- GOMES, N. L. **O movimento negro educador**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- GOMES, N. L. **Educação e relações raciais: desafios contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- GONZALEZ, L. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
- GONZALEZ, L. **Primavera para as rosas negras**. São Paulo: Ubu, 2022.
- GOODSON, I. F. **School Subjects and Curriculum Change**. London: Routledge, 1993.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HASENBALG, C. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 2022.
- HOOKS, B. **Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom**. New York: Routledge, 1994.
- HOOKS, B. **Teaching Community: A Pedagogy of Hope**. New York: Routledge, 2003.
- HOOKS, B. **Teaching Critical Thinking**. New York: Routledge, 2009.
- MBEMBE, A. **Crítica da razão negra**. São Paulo: n-1 edições, 2017.
- MBEMBE, A. **Necropolítica**. São Paulo: n-1 edições, 2021.
- MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2014.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2007.
- MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- MUNANGA, K. **Negritude: usos e sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

- MUNANGA, K. **Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil?**. Brasília: MEC, 2015.
- PINAR, W. F. **What is Curriculum Theory?**. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2004.
- PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico**. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- SANTOS, B. S. **Para uma sociologia das ausências**. Coimbra: Almedina, 2002.
- SANTOS, B. S. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2014.
- SANTOS, B. S. **A difícil democracia**. São Paulo: Boitempo, 2016.
- SANTOS, B. S. **O fim do império cognitivo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011.
- STENHOUSE, L. **An Introduction to Curriculum Research and Development**. London: Heinemann, 1975.
- TYLER, R. W. **Basic Principles of Curriculum and Instruction**. Chicago: University of Chicago Press, 1949.
- WALSH, C. **Pedagogías decoloniales**. Quito: Abya-Yala, 2013.
- WALSH, C. **On Decoloniality**. Durham: Duke University Press, 2019.
- WEBER, M. **Metodologia das ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 1949.

### **Contribuição dos autores**

Todos os autores contribuíram igualmente para o desenvolvimento deste artigo.

### **Disponibilidade dos dados**

Todos os conjuntos de dados relevantes para as conclusões deste estudo estão totalmente disponíveis no artigo.

### **Como citar este artigo (APA)**

Bertolini, B. L., Valladares-Torres, A. C. A., Sousa, T. S. R., Silva, J. S. da, Monken, D. F. V., Cruz Neto, C. da S., ... Silva, H. S. (2026). DESEMBRANQUECENDO O CURRÍCULO: RECONFIGURAÇÃO DOS CONTEÚDOS, DAS PRÁTICAS DE ENSINO E DAS POLÍTICAS ESCOLARES A PARTIR DA PERSPECTIVA ANTIRRACISTA DE NILMA LINO GOMES. *Veredas Do Direito*, 23(6), e236129. <https://doi.org/10.18623/rvd.v23.6129>