

Nem preta, nem branca, queimadinha de sol: masculinidades pretas e afrodiaspóricas na educação pública paulista

Damião Rochaⁱ

Thiago Francysco Rodrigues Cassianoⁱⁱ

Bas'llele Malomaloⁱⁱⁱ

Resumo

O estudo investiga práticas racistas em uma escola pública paulista. Utilizando o diário de bordo, um pesquisador preto, afrodiaspórico e retinto, o outro pesquisador pardo implicado e o outro pesquisador preto retinto africano, dedicados aos estudos étnico-raciais a partir do Brasil, analisam o silenciamento e as formas de resistência étnico-racial associadas às masculinidades pretas e afrodiaspóricas no contexto educacional. Sua fundamentação teórica Frantz Fanon (2008), Bas'llele Malomalo (2021). Os marcos regulatórios: a Lei nº 10.639/03 e a BNCC, que abordam a inclusão da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar. Concluindo, sinalizamos a urgência/emergência de transformações culturais e educacionais que valorizem saberes afrodiaspóricos e afro-indígenas que fortaleçam identidades pretas no ambiente escolar.

Palavras-chave: educação antirracista; resistência afro diaspórica; racismo estrutural.

Neither black nor white, just sun-kissed: black and afro-diasporic masculinities in São Paulo's public education system

Abstract

This study investigates racist practices in a public school in São Paulo. Using a logbook, one Black, Afro-diasporic, and dark-skinned researcher, another involved mixed-race researcher, and another Black researcher of African descent, dedicated to ethnic-racial studies from a Brazilian perspective, analyze the silencing and forms of ethnic-racial resistance associated with Black and Afro-diasporic masculinities in the educational context. Their theoretical foundation draws on Frantz Fanon (2008), Bas'llele Malomalo (2021), and the regulatory frameworks: Law No. 10.639/03 and the BNCC (National Common Core Curriculum), which address the inclusion of Afro-Brazilian history and culture in the school curriculum. In conclusion, we highlight the urgency/emergency of cultural and educational transformations that value Afro-diasporic and Afro-Indigenous knowledge and strengthen Black identities in the school environment.

Keywords: anti-racist education; afro-diasporic resistance; structural racism.

ⁱ Pós-Doc. pela UEPA. Doutor em Educação pela UFBA. Docente da Universidade Federal do Tocantins (UFT), dos programas PPPGE/UFT, PGEDA/UFPA/UFT. E-mail: damiao@mail.uft.edu.br - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-5788-7517>.

ⁱⁱ Mestre em Educação pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Professor de Códigos e Linguagens – Arte na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. E-mail: thiagocassiano@mail.uft.edu.br - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0502-4223>.

ⁱⁱⁱ Doutor em Sociologia pela UNESP. Docente no curso de Licenciatura em Ciências Sociais, do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Humanidades (MIH/UNILAB). E-mail: escolaafricana@gmail.com - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-7889-3385>.

Ni negros ni blancos, simplemente bronceados: las masculinidades negras y afrodescendientes en el sistema de educación pública de São Paulo

Resumen

Este estudio investiga las prácticas racistas en una escuela pública de São Paulo. Mediante un cuaderno de bitácora, un investigador negro, afrodiáspórico y de piel oscura, otro investigador mestizo y un tercer investigador negro de ascendencia africana, dedicado a los estudios étnico-raciales desde una perspectiva brasileña, analizan el silenciamiento y las formas de resistencia étnico-racial asociadas a las masculinidades negras y afrodiáspóricas en el contexto educativo. Su fundamento teórico se basa en Frantz Fanon (2008), Bas'Illele Malomalo (2021) y los marcos normativos: la Ley N° 10.639/03 y el BNCC (Currículo Básico Común Nacional), que abordan la inclusión de la historia y la cultura afrobrasileña en el currículo escolar. En conclusión, resaltamos la urgencia de transformaciones culturales y educativas que valoren el conocimiento afrodiáspórico y afroindígena y fortalezcan las identidades negras en el entorno escolar.

Palabras clave: *educación antirracista; resistencia afrodiáspórica; racismo estructural.*

1 INTRODUÇÃO

O trabalho analisa o caso *nem preta, nem branca, queimadinha de sol* (2022), visibilizando práticas racistas e hegemônicas na cultura escolar de uma instituição pública de ensino no estado de São Paulo. Reflete a experiência vivenciada durante nossa atuação como professor na área de códigos e linguagens do ensino de Arte no Ensino Médio, em uma unidade escolar pública paulista. As questões observadas nesse contexto motivaram a investigação e a divulgação dos resultados científicos, especialmente nos campos da educação, currículo, formação de professores e relações étnico-raciais.

A questão deste estudo são práticas racistas na cultura escolar, que não apenas reforçam desigualdades raciais, mas também configuram o ambiente educacional que dificulta a expressão e valorização das identidades afrodiáspóricas, silenciando saberes e experiências na construção de um espaço educativo inclusivo.

Para embasar esta investigação, utilizamos o instrumento metodológico diário de bordo dos sentidos e permissões na docência de artes, teatro e processos criativos (2018-2024). Este instrumento de pesquisa registra de forma contínua os eventos, discussões e influências, tanto epistêmicas quanto subjetivas, experienciadas durante a prática educacional de professores afrodiáspóricos. Assim, buscamos contribuir para a construção do conhecimento acadêmico no contexto regional, ampliando a compreensão sobre as dinâmicas raciais e pedagógicas do ambiente da escola.

O uso dos diários de bordo como instrumento de pesquisa qualitativa, conforme Oliveira e Strohschoen (2017) ressaltam que esses registros constituem tecnologia essencial para pesquisadores nas áreas da educação, permitindo que nos posicionemos como agentes orgânicos nos fenômenos e ações investigados. No contexto da produção de conhecimento educacional, é fundante que esse saber esteja intrinsecamente conectado à realidade dos sujeitos implicados, uma vez que tanto a linguagem quanto a educação são processos dinâmicos, constituídos por indivíduos singulares e coletivos (Oliveira; Strohschoen, 2017).

Para Pedro Demo (2003) a práxis educativa na escola formal visa promover a autonomia, o pensamento crítico, político e participativo, transcendendo os limites dos muros da escola. Ao abordar as práticas racializadoras no contexto da educação pública paulista, é importante considerarmos as vivências e percepções dos agentes envolvidos. A partir desse pressuposto fizemos análise compreensivista que privilegia a observação dos atores sociais em suas capacidades de produzirem suas próprias tradições, protagonismos e estruturas sociais, em vez de simplesmente atuarem sobre/com eles. A mobilização do ato de pesquisar a partir desse *ethos* e dessa ética configura-se como um constructo para a etnopesquisa implicada (Macedo, 2010, p. 2).

O referencial teórico se ancorou nas obras de Frantz Fanon (2008), em *Pele Negra, Máscaras Brancas*, e Bas'Illele Malomalo (2021), em *Anterioridade e Feitura da Sociologia Africana*, dentre outros. Esses aportes teóricos são articulados aos documentos normativos que orientam a educação nacional, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), o currículo paulista do ensino médio (São Paulo, 2020), além da Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003), que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas.

A interpretação do diário de bordo se fundamentou no método da pesquisa fenomenológica implicada, que retrata a relação engajada dos pesquisadores e a realidade fenomênica, que conforme Roberto Macedo (2012), essa abordagem não se limita à descrição do fenômeno, mas compromete-se com o fenômeno educacional de maneira profunda, reconhecendo e incorporando as dinâmicas subjetivas e implicadas, tanto na produção quanto na recepção das questões sociais postas em suspensão.

Nesse contexto, Macedo (2012) enfatiza que a pesquisa é uma prática reflexiva e situada que promove o diálogo teoria/prática como experiência vivenciada. Para nós, pesquisa implicada, tem o sentido de investigação,

[...] engajada e constituída na base por etnocompreensões, intercriticamente construídas; sensibilizada por uma ideia de política de pesquisa e de conhecimento de possibilidades emancipacionistas, a etnopesquisa implicada se identifica com a heterogeneidade do protagonismo dos movimentos sociais e das ações afirmativas em educação a partir da sua orientação *etno* e seu *arké* crítico. Emerge aqui, neste sentido, o que transversaliza sua característica, ou seja, o trabalho ineliminável com a cultura e sua dinâmica relacional com o poder, com os etnométodos dos atores sociais e a heterogeneidade enquanto política de conhecimento, de compreensão e de conquista social, como dimensões entretecidas, imbricadas. Heurística, engajamento, pertencimento e afirmação, aparecem aqui como perspectivas indissociáveis (Macedo, 2012, p. 179).

A partir dessa perspectiva os procedimentos metodológicos da pesquisa contribuíram na produção de dados da experiência fenomênica. Os referenciais teóricos desempenharam importante base no fortalecimento das questões exploradas no estudo.

Partimos da perspectiva de que o racismo estrutural e a racialização são constitutivos da sociedade brasileira contemporânea e são analisados não apenas como questões pessoais isoladas, mas como atos históricos e estruturais. A partir do entendimento de raça, pudemos abordar os racismos. E o racismo está vinculado ao preconceito e a discriminação.

Apreendido o conceito de raça, já é possível falar de *racismo*, mas não sem antes diferenciar o racismo de outras categorias que também aparecem associadas à ideia de raça: *preconceito* e *discriminação*. Podemos dizer que o *racismo* é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam.

Embora haja relação entre os conceitos, o racismo difere do *preconceito racial* e da *discriminação racial*. O *preconceito racial* é o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias. Considerar negros violentos e inconfiáveis, judeus avaros ou orientais “naturalmente” preparados para as ciências exatas são exemplos de preconceitos.

A *discriminação racial*, por sua vez, é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados. Portanto, a discriminação tem como requisito fundamental o *poder*, ou seja, a possibilidade efetiva do uso da força, sem o qual não é possível atribuir

vantagens ou desvantagens por conta da raça. Assim, a discriminação pode ser *direta* ou *indireta* (Almeida, 2019, p. 22).

O racismo tem historicamente excluído e silenciado o homem e a mulher pretos¹ e afrodiáspóricos nos processos de construção do conhecimento desde os tempos coloniais, reforçando estereótipos a exemplo de “inculto”, “intelectualmente inferior e subordinado” em contraponto aos homens brancos colonizadores.

Os estereótipos, oriundos da pseudociência como a frenologia, têm sido sistematicamente desenvolvidos e disseminados pelo poder hegemônico branco (Cassiano, 2024b). Por isso é importante refletir o que nos adverte Kabengele Munanga (2005, p.15): “não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade”.

Ao abordarmos o racismo e a racialização, nos é imprescindível discutir a presença ou ausência de políticas públicas nas áreas da educação, saúde, justiça social, entre outras, voltadas para a comunidade preta e afrodiáspórica, pois os racismos têm pautado diversas formas de negligência social das masculinidades pretas.

Diante dessas questões, nosso trabalho busca construir ambiência de enfrentamentos à dominação hegemônica que tem marginalizado o homem preto na sociedade e, conseqüentemente também na escola, como instituição social, impedindo-o de ser produtor e mediador de saberes e conhecimentos.

A educação inspirada nos princípios revolucionários (*liberté, égalité, fraternité*), liberdade, igualdade e solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania ativa. Todavia a escola condicionada como estrutura social que é, ainda espelha culturalmente, estruturas remanescentes da casa grande e senzala do período colonial, onde as masculinidades pretas e afrodiáspóricas são silenciadas, apagadas e invisibilizadas.

Quando masculinidades pretas desafiam a ordem colonial em que o branco manda, o preto obedece, são comumente submetidas às formas de desvalorização, questionamento de seu profissionalismo e intelectualidade.

Sobre a necessidade de uma produção de conhecimentos e saberes sem hierarquias e anticolonial, Garcia (2001, p. 21) nos indaga sobre o que pesquisamos e para quem pesquisamos, em tempos de métricas qualis, questionando se:

[...] pesquisamos para a academia ou para as agências de fomento ou para as escolas onde a complexidade da realidade desafia a cada dia a competência docente? Pesquisamos para ganhar pontos nos relatórios internos e externos, para publicar e vender livros, para adquirir/consolidar prestígio, ou nossa pesquisa é parte de nosso compromisso político com a luta pela transformação da sociedade? Escrevemos para nossos pares ou para as professoras que estão na sala de aula? Quem, afinal, se beneficia com as nossas pesquisas e nossos escritos? Com que projeto de sociedade nossas pesquisas estão comprometidas e a que projeto de sociedade nossas pesquisas se opõem, ou, simplesmente, nós pretendemos neutros? (Garcia, 2001, p. 21).

A resposta que damos em nossa pesquisas, informam sobre nossa ação social para além dos muros da Universidade, pois, a afirmação do protagonismo de homens pretos e de membros da diáspora africana na produção científica e na edificação de saberes no campo da educação, reveste-se de urgência e emergência, uma vez que a Universidade em seus atos acadêmicos, ainda reproduz práticas, com vestígios do iluminismo dos séculos XVII e XVIII. Ao racismo científico que atravessa nossos corpos e subjetividades, se junta à falta de representatividade negra na docência e na pesquisa em educação.

Para Cassiano e Sampaio (2024), no estudo *Partilha sensível e a corda de nó(s): emancipação e autonomia no ensino de artes*, o conceito “transver” que significa ver o mundo com os olhos, a memória e a imaginação, nos implica também a enxergar com um olhar sensível-afetivo para além da visão física, pautados que estamos, por um olhar humanístico e afetivo, lúdico e criativo.

Educar nosso olhar, e nesse sentido, como mencionam Cassiano e Sampaio (2024), precisamos transver as estruturas coloniais que sustentam a educação brasileira, uma vez que o pensamento ocidental historicamente negligenciou os saberes cosmológicos afro-indígenas, relegando-os à ignorância intelectual com o propósito de subalternizá-los.

A esse respeito, Rufino (2019) argumenta que os conhecimentos afro-indígenas, junto às suas sabedorias ancestrais, historicamente marginalizados e deslegitimados, têm resistido às tentativas de epistemicídio. Esses saberes emergem como uma força de contraposição ao apagamento cultural e epistêmico, mantendo-se vivos e relevantes diante das estruturas de opressão e silenciamento.

Para a construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva e equitativa, é imprescindível que a comunidade negra, preta e parda assuma o protagonismo de sua própria história e seus saberes ancestrais. Este movimento visa combater o

epistemicídio negro e o silenciamento sistemático enfrentado pela população negra imposta pelos brancos desconstruções. Nas palavras de Cassiano (2024b),

[...] os brancos desconstruções são aqueles que se denominam antirracistas, mas insistem em não abordar os privilégios imputados pelo racismo, mencionam compreender tal situação, mas é preciso ser um homem preto e afrodiáspórico para compreender o quão doloroso é estar em um espaço e ser atacado por olhares de descontentamento com sua presença em função de sua identidade étnico-racial (Cassiano, 2024b, p. 151).

A análise desse fenômeno revela a importância da crítica radical, comprometida com a transformação social, descolonizando epistemologias e práticas educacionais, reconhecendo e incorporando os saberes ancestrais afro-indígenas como parte central na construção de uma nova episteme social e educacional.

Posto isso, consideramos que a valorização das epistemologias e cosmologias pretas e da diáspora africana devem ser alicerçadas entre/para a população preta e afrodiáspórica. Lembramos aqui Emicida (2021) ao dizer que: “[...] tudo, tudo, tudo, tudo que nós temos é nós”, apesar que o colonizador branco tem, ao longo da história, elaborado artifícios disfarçados de “mea culpa” (Fanon, 2008), para se desvincular das responsabilidades associadas aos seus atos, responsabilizando o racializado por sua própria condição de racialização, em vez de atribuir ao racista a responsabilidade por sua prática racista criminosa.

A legislação brasileira incumbe o Estado e a sociedade civil organizada a demanda medidas de reconhecimento dos afrodescendentes. E esse reconhecimento,

[...] implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros.

[...]

Assim sendo, sistemas de ensino e estabelecimentos de diferentes níveis converterão as demandas dos afro-brasileiros em políticas públicas de Estado ou institucionais, ao tomarem decisões e iniciativas com vistas a reparações, reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à constituição de programas de ações

afirmativas, medidas estas coerentes com um projeto de escola, de educação, de formação de cidadãos que explicitamente se esboçam nas relações pedagógicas cotidianas. Medidas que, convém, sejam compartilhadas pelos sistemas de ensino, estabelecimentos, processos de formação de professores, comunidade, professores, alunos e seus pais (CNE, 2004, s/p).

Nessa perspectiva compreendemos que as propostas de enfrentamentos das/pelas masculinidades pretas e afrodiaspóricas, não estão nas mãos do colonizador branco cisheteronormativo, nem no paradigma ocidental, pois o racista, em sua essência, tende a negar sua própria condição de racializador. E alinhando-se a essa visão, Malomalo (2021) reafirma a importância do desenvolvimento de estudos e pesquisas com abordagem cosmovisional ancestral africana, considerando-a um caminho essencial para fortalecer a filosofia cosmológica ancestral africana.

A partir desse pressuposto, aprendemos com Djamila Ribeiro (2019) que,

O primeiro ponto a entender é que falar sobre racismo no Brasil é, sobretudo, fazer um debate estrutural. É fundamental trazer a perspectiva histórica e começar pela relação entre escravidão e racismo, mapeando suas consequências. Deve-se pensar como esse sistema vem beneficiando economicamente por toda a história a população branca, ao passo que a negra, tratada como mercadoria, não teve acesso a direitos básicos e à distribuição de riquezas (Ribeiro, 2019, p.9).

Diante disso, as experiências vivenciadas, no nosso caso, foram analisadas com o intuito de destacar as dinâmicas complexas e as interações entre os diversos atores sociais e culturais envolvidos, longe de também racializar a escola pública, pois o que queremos é promover reflexão crítica sobre as experiências enfrentadas por educadores pretos afrodiaspóricos retintos em contextos educacionais predominantemente brancos, contribuindo assim para a compreensão das multifacetadas realidades fenomênicas que permeiam suas práticas pedagógicas e seus corpos negros, pois corpos negros são marcadores sociais de racismos.

2 NEGRA? SÓ SE FOR QUEIMADINHA DE SOL!

Passamos a descrição do evento Beleza Negra, organizado por estudantes do ensino médio em homenagem ao Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra no Brasil, comemorado no dia 20 de novembro, que nos oportunizou o contexto para

discutirmos a importância da conscientização e celebração da cultura afro-brasileira no ambiente escolar.

Instituído pela Lei 12.519/2011, o Dia da Consciência Negra não apenas rememora Zumbi dos Palmares, um ícone da resistência à escravização de pessoas, mas também é um marco para a promoção da igualdade racial.

A realização deste evento em um espaço escolar, onde se entrelaçam diferentes classes sociais e pertencimentos étnico-raciais, nos apontou sobre a complexidade das interações sociais e culturais afrodiaspóricas que permeiam a vida cultural na escola. A diversidade cultural é fundamental para fomentar diálogos antirracistas, a vivência de identidades plurais e a desconstrução de preconceitos raciais.

A análise do diário de bordo narrada em primeira pessoa do singular, possibilita-nos uma perspectiva intimista e reflexiva sobre as dinâmicas interativas vividas durante o evento na escola. A partir dessa metodologia, foram construídos *insights* sobre as experiências dos participantes, as tensões e as alianças formadas, bem como as estratégias utilizadas para a promoção da consciência racial e a valorização da cultura negra.

Posto isso, ao considerar o papel central dos estudantes na organização do evento Beleza Negra, evidenciamos a necessidade de valorizar suas vozes e experiências, reconhecendo-os como agentes ativos na luta contra a desigualdade racial e a promoção da diversidade racial e étnica (indígenas, negros, brancos, pardos e amarelos), contribuindo para a formação de uma escola antirracista. Passemos a um relato implicado.

Embora eu não fosse professor dos estudantes organizadores do evento, sendo o único docente afrodiaspórico retinto, tendo por base as pesquisas antirracistas, fui solicitado para mediar questões relacionadas à organização da “Semana da Consciência Negra” por eles promovida. Os estudantes organizadores, em sua maioria por afrodiaspóricos retintos e de pele clara, propuseram um evento focado nas identidades pretas e descendentes da diáspora africana, contrastando com a compreensão globalista do grêmio estudantil, majoritariamente composto por estudantes brancos, que tinham uma visão mais inclusiva e generalizada do evento.

Por determinação da gestão escolar, o grêmio estudantil foi integrado à organização do evento, resultando em discordâncias entre os grupos. Enquanto os organizadores buscavam um protagonismo preto e afrodiaspórico, o grêmio favorecia uma abordagem mais ampla e abrangente. Esse desacordo culminou em tensões entre os estudantes envolvidos.

Parte do corpo docente reagiu de maneira hostil às propostas dos estudantes organizadores. Foram proferidas declarações como: “Todos são humanos, agora ficam com essa palhaçada de separar”; “O negro é o pior racista”; e “meu tetravô era negro, todo mundo tem parte escrava no sangue”. Alguns afirmaram que os brancos estavam sendo vítimas de “racismo reverso” e que o discurso atual sobre racismo era exagerado, lamentando que sua geração não enfrentasse tais “mimimis”. Em um episódio particularmente hostil, uma professora de Educação Física declarou: “poderíamos vir fantasiados de negros assim acaba essa palhaçada [...] essas coisas devem ser assim, os professores mandam e os estudantes obedecem!”. Os estudantes organizadores procuraram-me em busca de apoio diante dessas adversidades. A partir desse momento, alguns professores passaram a fazer piadas sarcásticas e expressões de racismo explícito, como: “agora não pode falar que o café é preto. O certo é dizer café afrodescendente porque pode ser acusado de racismo” e “cuidado para não ser acusado de apropriação cultural quando for fazer feijoada no almoço de domingo”, estas últimas ditas com risos por uma professora de Educação Especial formada em pedagogia (Cassiano, 2024a).

No diário de bordo, Cassiano (2024a), menciona que esses fenômenos já foram descritos por Adilson Moreira (2019) como exemplos de racismo recreativo, visando subalternizar e inferiorizar pessoas com base em sua etnia, o que de certa forma, proporciona “prazer” ao agressor.

Na nossa investigação, dos cerca de cinquenta professores da escola, apenas um dos autores deste trabalho e duas professoras brancas posicionaram-se a favor dos estudantes racializados. Uma delas foi a professora de história, que defendeu o evento como uma oportunidade de expressão e protagonismo para as questões pretas. Segundo ela: “É crucial reconhecer que, ao longo do ano, o foco já está predominantemente no branco. Como educadores, devemos apoiar os estudantes no combate ao racismo, não cercear seus direitos de expressão”.

O apoio público de uma professora gerou uma reação adversa entre alguns membros da comunidade escolar, que passaram a acusá-la de incentivar a divisão racial e influenciar negativamente os estudantes. Esse cenário alimentou um ambiente de hostilidade na escola.

Por outro viés, a diretora da escola em uma reunião convocada pelos estudantes para resolverem o impasse, adotou uma postura autoritária e colonizadora, determinando o cancelamento do evento e encerrando a discussão. Esta atitude reflete conforme Freire (2014) a opressão e autoritarismo que são impostos na educação.

Posteriormente, foi organizada uma segunda reunião, envolvendo estudantes, membros do corpo gestor e professores selecionados. Na segunda reunião, os estudantes relataram que as gestoras insistiram em suas posições, desqualificando o discurso afro-centralizado como irrelevante e potencialmente prejudicial, alimentando mais preconceitos. Durante a discussão, os estudantes, com idades entre 17 e 18 anos, expressaram claramente sua frustração com a tentativa de culpar injustamente o professor afrodiáspórico retinto por questões que não estava envolvido. O ápice ocorreu quando uma integrante do corpo gestor escolar, uma mulher branca, afirmou ser negra devido ao seu cabelo crespo recentemente alisado e à ascendência de seu pai.

Essas declarações provocaram irritação e hostilidade entre os estudantes, destacando a manutenção de discursos pluralistas. Um dos estudantes, em resposta irônica à alegação da gestora, disse: “negra, só se for queimada, queimadinha de sol!”. A reunião foi encerrada e, posteriormente, alguns estudantes se desculparam pelo tumulto, embora eu tenha frisado que não deveriam se sentir culpados pelo processo de racialização que os afeta.

Vejamos! a diretora da escola, mulher branca, negou a existência de racismo na instituição, minimizando episódios como o mencionado. Isso ocorreu após eu ter advertido por escrito uma estudante que havia insultado um aluno preto retinto chamando-o de macaco durante uma aula.

Os traços coloniais na escola pública destacam a contínua luta dos caucasianos para manter as estruturas que subjagam o povo preto, perpetuando uma liberdade restrita. A resistência a esse sistema opressor, que insiste no paradigma de "branco manda e preto obedece", revela-se como uma batalha intensa contra os instrumentos afiados do racismo, destinados a conduzir o homem preto ao esgotamento mental através de formas sutis de violência

O relato de experiência evidencia as complexidades nas dinâmicas inter-raciais exacerbadas pelo racismo em contexto escolar, ilustrando conflitos, discriminações e resistências entre estudantes da diáspora africana e um corpo docente predominantemente branco, incluindo professores que se baseiam em preconceitos racializadores.

De acordo com Moreira (2019) o conceito de racismo recreativo enfatiza a necessidade de reconhecer que práticas, comportamentos ou discursos aparentemente benignos podem ter repercussões negativas significativas na

percepção de identidade e senso de pertencimento de grupos étnicos minoritários. O termo se refere a ações que, muitas vezes de maneira inconsciente ou sem intenção maliciosa, perpetuam estereótipos raciais, contribuem para a subalternização de grupos étnicos minoritários e fortalecem hierarquias raciais.

Essas manifestações de racismos podem ocorrer em situações cotidianas, como piadas ou comentários aparentemente inofensivos, mas que, na prática, sustentam estruturas de poder e privilégio fundamentadas na raça. Por tanto, este relato evidencia a necessidade de reformulação do sistema educacional, com o objetivo de estabelecer um ambiente equitativo para todos os estudantes, independentemente de sua origem étnico-racial. Além disso, lembramos as diretrizes da BNCC e da legislação vigente sobre a história e cultura afro-brasileira e indígena, que sublinham a valorização das diversidades étnico-raciais e culturais na educação.

O currículo paulista de 2020, orienta que a educação paulista está alinhada às Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM/2012). Essas diretrizes preconizam princípios que consideram as demandas contemporâneas, incluindo a valorização da diversidade e dos interesses dos jovens como elementos fundamentais para uma educação integradora e abrangente, conforme a BNCC.

O currículo paulista (2020) no que se refere ao ensino de humanidades e ciências sociais aplicadas, estabelece como habilidades:

Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos (São Paulo, 2020, p. 179 -180).

Nesse sentido, o enfrentamento das práticas racializadoras depende da compreensão dos processos históricos que moldaram a sociedade brasileira. Ao investigar o Brasil colonial e suas repercussões contemporâneas, é possível perceber a experiência do povo negro na atualidade, incluindo a formação na escola.

No entanto, estas ainda são experiências raras, muitas das quais isoladas e sem desdobramentos no plano institucional, ou seja, ações solitárias de alguns/umas educadores/as, na maioria negros(as) (Santana, 1991). A organização consecutiva do Prêmio “Educar para a Igualdade Racial” do Centro de Estudos das relações de Trabalho (Ceert) tem ilustrado a quase totalidade das ações desenvolvidas nas escolas sobre educação para as Relações étnico-raciais e ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que não são institucionais;

são ações individuais baseadas num esforço pessoal do/a educador/a em lidar com as questões raciais em sua sala de aula.

A abordagem das questões étnico-raciais na Educação Básica, depende muito da formação inicial de profissionais da educação básica. Eles ainda precisam avançar para além dos discursos, ou seja, se por um lado, as pesquisas acadêmicas em torno da questão racial e educação são necessárias, por outro lado precisam chegar à escola e sala de aula, alterando antes os espaços de formação docente (Brasil, 2006, p. 128).

Refletindo com Aníbal Quijano (2000) compreendemos que a separação dos sujeitos por cor e raça, teve origem na Europa durante o período colonial, visando diferenciar e hierarquizar as populações. Esta estrutura não existia previamente nas Américas antes da colonização europeia, o que evidencia como a colonialidade persiste em influenciar as dinâmicas sociais contemporâneas. E essas reflexões destacam a importância de uma educação antirracista que não apenas reconheça, mas também desafie as estruturas de poder e o privilégio que perpetuam a marginalização e a exclusão das comunidades pretas e afrodiáspóricas brasileiras.

3 DESAFIOS ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Lendo *Racismo Recreativo* (2019), discutimos o conceito de humor racista como uma forma de discurso de ódio. Seu autor explora como práticas humorísticas aparentemente inofensivas podem, na realidade, perpetuar estereótipos prejudiciais e reforçar estruturas de opressão racial.

O humor racista não apenas desumaniza grupos étnicos minoritários, mas também contribui para a manutenção de uma cultura que tolera e até mesmo celebra a discriminação racial sob uma fachada de entretenimento. Essa análise ressalta a necessidade de reconhecermos e confrontarmos o impacto insidioso do humor racista.

Somente após absorver as reflexões de Adilson Moreira (2019), respaldadas pelas ideias de Frantz Fanon (2008), pudemos discernir as negligências e perversidades presentes na dinâmica desta instituição escolar. [...] O problema em questão tornou-se um ataque que denominamos como "caça ao pretinho", promovido pelos professores brancos e até mesmo replicado por um professor preto retinto, não surgiu por acaso; representa um mecanismo de ataque do colonizador branco quando tem a hegemonia ameaçada. A crítica de outro homem preto às posições dos estudantes, alegando que estas reforçavam discriminação e racismo, inclusive contra os brancos, trouxe à mente as palavras incisivas de Malcolm X (1994) sobre o preto da casa grande. Malcolm X (1994), descreve o preto da casa

grande como domesticado, sem singularidade própria, absorvido pelas narrativas e identidade do colonizador branco. Assim, quando o "senhor" está doente, ele proclama: "nós estamos doentes". Esta é uma das perversidades do racismo: ele nos subtrai de nossa própria identidade (Cassiano, 2024a)

Para os agentes da racialização, certos espaços são considerados inadequados para serem ocupados por identidades masculinas afrodiáspóricas. O texto Professor homem, negro na escola da infância: reflexões e apontamentos de um iniciante de Claudionor Renato da Silva (2017), o artigo Professores/as negros/as na educação: a importância de reconhecê-los no currículo, de Rosângela Pereira de Oliveira e Shirley Souza (2024) e o estudo Professores/as negros/as na educação: a importância de reconhecê-los no currículo de Arboleya *et al.* (2015), trazem a problemática dos racismos na educação e nos currículos escolares. Nessa direção, tanto o relato de experiência quanto a revisão bibliográfica do nosso trabalho, destacam estereótipos e preconceitos que afetam profissionais pretos e da diáspora africana em ambientes educacionais situados.

4 COSMOVISÃO AFRICANA PARA UM CURRÍCULO ANTIRRACISTA

Malomalo (2021) ao tratar da cosmologia africana como conjunto de crenças, mitos, rituais e concepções sobre o universo e a existência humana compartilhados por diversas culturas e etnias africanas, enfatiza que as cosmovisões africanas não devem ser marginalizadas ou ignoradas nas narrativas acadêmicas e curriculares, mas integradas como componentes fundamentais do conhecimento humano.

No contexto de um "currículo antirracista que faça justiça curricular" (Rocha; Bassalo; Silva, 2023), a sociologia africana assume várias dimensões no sentido de desconstrução de estereótipos e preconceitos; valorizando o conhecimento local; o empoderamento e identidade, além de contribuir para o pensamento social global.

A educação, em todos os níveis e modalidades, é estratégica na transformação da atual situação em que se encontra a maioria dos negros e negras em nosso país, vítimas de preconceito e discriminação. Porém, não são apenas os(as) negros(as) que sofrem com as consequências deste quadro: "o racismo imprime marcas negativas na subjetividade dos negros e também na dos que os discriminam" (Parecer CNE/CP 3/2004).

Este trabalho se refere, portanto, à construção de estratégias educacionais que visem a uma pedagogia antirracista e à diversidade, promotora da igualdade racial, como tarefa de todos(as) os(as)

educadores/as, independentemente do seu pertencimento étnicorracial.

Para que a educação antirracista se concretize, é preciso considerar que o exercício profissional depende de ações individuais, coletivas, dos movimentos organizados e também das políticas públicas; assim como das ações das IES enquanto responsáveis pela inserção da Resolução CNE/CP 1/2004, criando as condições necessárias em seu interior para que avancemos ante o desafio que o cenário atual nos coloca (Brasil, 2006, p.125).

Por um currículo antirracista sobre o qual temos escrito em nossas produções, se constitui num projeto de formação humana, não podendo tratar os alunos como se fossem “alienígenas na sala de aula” (Silva, 2013), pois os componentes curriculares são “curriculum vitae” do curso, do percurso de uma vida, e, portanto, requer que não haja “culturas negadas e silenciadas no currículo” (Torres Santomé, 2013). O que se quer nos currículos?

Uma das finalidades fundamentais de toda intervenção curricular é a de preparar os/as alunos/as para serem cidadãos/as ativos/as e críticos/as, membros solidários e democráticos de uma sociedade solidária e democrática. Uma meta desse tipo exige, por conseguinte, que a seleção dos conteúdos do currículo, os recursos e as experiências cotidianas de ensino e aprendizagem que caracterizam a vida nas salas de aula, as formas de avaliação e os modelos organizativos promovam a construção dos conhecimentos, destrezas, atitudes, normas e valores necessários para ser bom/boa cidadão/a (Torres Santomé, 2013, p. 159).

Por outro olhar, as questões a partir de Malomalo (2021), demonstram que a sociologia africana é para um currículo antirracista um conteúdo de conhecimento poderoso para a escola e para as pessoas negras e brancas, assim como expressam os autores do texto “Por um currículo negro antirracista que faça justiça curricular” (Rocha; Filho; Oliveira, 2025). Deste modo, há ações muito importantes para que as IES trabalhem na perspectiva de uma educação antirracista. Vejamos!

Elaborar uma pedagogia antirracista e antidiscriminatória e construir estratégias educacionais orientadas pelo princípio de igualdade básica da pessoa humana como sujeito de direitos, bem como posicionar-se formalmente contra toda e qualquer forma de discriminação.

Responsabilizar-se pela elaboração, execução e avaliação dos cursos e programas que oferece, assim como de seu projeto institucional, projetos pedagógicos dos cursos e planos de ensino articulados à temática étnicorracial.

Capacitar os profissionais da educação para, em seu fazer pedagógico, construir novas relações étnico-raciais; reconhecer e alterar atitudes racistas em qualquer veículo didático-pedagógico; lidar positivamente com a diversidade étnicorracial.

Capacitar os profissionais da educação a incluírem a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos escolares, assim como novos conteúdos, procedimentos, condições de aprendizagem e objetivos que repensem as relações étnico-raciais.

Construir, identificar, publicar e distribuir material didático e bibliográfico sobre as questões relativas aos objetivos anteriores.

Incluir as competências anteriormente apontadas nos instrumentos de avaliação institucional, docente e discente, e articular cada uma delas à pesquisa e à extensão, de acordo com as características das IES (Brasil, 2006, p.126).

Uma educação antirracista promove nos currículos, conteúdos pedagógicos que façam enfrentamentos aos diversos tipos de racismos como um fenômeno histórico e estrutural, com atividades que reflitam o racismo individual, o racismo estrutural, o racismo institucional, o racismo religioso, o racismo recreativo, para que se desenvolva consciência negra numa sociedade que precisa de letramento racial, pois este não é um fenômeno do passado, é recorrente atualmente, e exige de cada um/uma de nós, agir contra quaisquer formas de preconceitos, estigmatizações, estereótipos e racismos contra pessoas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A nossa experiência em uma escola de ensino médio paulista nos fez compreendermos a prática de racialização no ambiente educacional. A análise de documentos oficiais e aspectos do currículo paulista, descreveram o quanto de silenciamento é imposto ao homem preto e à diáspora africana na produção de conhecimentos raciais na escola.

A realidade fenomênica *nem preta, nem branca. queimadinha de sol!* se constitui numa luta de resistência da comunidade preta afrodiáspórica. Este movimento de resistência tem sido impulsionado pelas novas gerações de adolescentes e jovens na escola, que abre uma janela na escola com a implementação da Lei 12.990/2014, no sentido de fortalecendo da consciência negra.

Há pessoas humanas no Brasil que criminalizam pessoas humanas negras, pessoas humanas lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, intersexuais, agregando aspectos psicológicos e sociológicos do seu ódio à dignidade humana.

Todavia, o enfrentamento ao racismo tem sido uma agenda do movimento negro, em especial, e de diversos outros movimentos sociais e coletivos organizados. E a mobilização internacional colocou em pauta o racismo estrutural na agenda

educacional brasileira, a exemplo do movimento estadunidense *Black Lives Matter*, na tradução: *Vidas Negras Importam*, como contestação da abordagem policial desastrosa e violenta na cidade de Los Angeles, cidade do sul da Califórnia, para nos fazer lembrar: “Ninguém nasce odiando o outro pela cor de sua pele, ou por sua origem, ou sua religião. Para odiar as pessoas precisam aprender, e se elas aprendem a odiar, podem ser ensinadas a amar”, como continua nos ensinando Nelson Mandela.

Portanto, a inclusão da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar história e cultura afro-brasileira africana e indígena ao ser implementada a partir Lei nº 10.639/2003, alterada pela Lei nº 11.645/2008, como obrigatoriedade curricular, acrescentou os diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir dos dois grupos étnicos: o negro e o indígena.

O estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira, o negro e o indígena na formação da sociedade nacional, interrogam nossos currículos prescritos e nossas posturas professorais em relação à “questão negra” ao reivindicar uma educação antirracista.

Uma educação antirracista que se quer garante a participação de grupos do movimento negro, de grupos culturais negros, bem como da comunidade em que se insere a escola, a Universidade abarcando a “diversidade étnica, negra, indígena”. ... “é importante considerar que há alguma mudança no horizonte. A força das culturas consideradas negadas e silenciadas nos currículos tende a aumentar cada vez mais nos últimos anos” (Gomes, 2012, p. 102).

Por outro prisma, cabe-nos cobrar a responsabilidade do Estado brasileiro em promover e incentivar políticas de reparações, no que se refere a Constituição Federal de 1988, que assegura o dever de garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa, cidadão ou profissional. E ainda, para instituir o Estado democrático de direito, é necessário assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, destacando-se a dignidade da pessoa humana como princípio fundante da sociedade democrática.

Por outro prisma precisamos dar visibilidade aos diferentes grupos que formam o movimento negro, o feminismo negro, os núcleos de estudos afro-brasileiros, por isso, vimos debatendo o “problema negro/a” (relações raciais, racismo e antirracismo, intersecções entre raça, classe, gênero e sexualidades) do/no Brasil. Estes coletivos sociais têm pautado a implementação de ações, programas, projetos e políticas públicas governamentais ao incluírem como conteúdo de um “currículo legal”, as relações étnico-raciais e a história e cultura afro-brasileira, africana e indígena.

Em nossas investigações temos buscado a afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida, na escola e na Universidade, visando contribuir para o rompimento das imagens negativas, forjadas por diferentes meios de comunicação contra os negros e os povos indígenas; e valoriza a oralidade, a corporeidade e a arte, a exemplo da dança, da ritualística das religiões de matriz africana, que são marcas da cultura negra, questionando “a relação tradicional entre afro centrismo e eurocentrismo da cultura ocidental” (Silva, 2016).

Um currículo antirracista que faça justiça curricular “deve assegurar à escola, o espaço em que se ressignifica e se recria a cultura, as identidades, onde se pratica o respeito ao bem comum e à ordem democrática” (Rocha, 2020, p. 177).

Para não nos contentarmos em sermos antirracista, difundir e vivenciar práticas antirracistas nos parece ser um caminho, a exemplo, das recentes diretrizes internas, aprovadas pelo governo federal do Brasil, para prevenção do uso de linguagem racista, recomendando a não utilização de expressões linguísticas que reproduzem preconceitos históricos. A portaria normativa PGF/AGU Nº 88/205, considera linguagem racista toda forma de expressão, escrita ou verbal que perpetue estereótipos ou associações negativas relacionadas à raça, à cor, à origem ou à etnia; utilize termos historicamente associados à desumanização, à inferiorização ou à discriminação racial; reproduza conceitos, metáforas, comparações ou construções semânticas que reforcem hierarquias raciais; empregue expressões ofensivas, depreciativas ou que evocam violência racial; e incorpore, ainda que de forma não intencional, vocabulário ou formulações que sustentem preconceitos estruturais.

Este documento no âmbito do governo federal é educativo e proativo na perspectiva de uma educação antirracista ao orientar os órgãos da Procuradoria-Geral Federal a evitar o uso de linguagem racista em documentos oficiais e comunicações internas e externas.

É educador um documento institucional que promova revisão contínua de textos, modelos, formulários e instrumentos administrativos para eliminar expressões racialmente inadequadas; incentivando o uso de linguagem respeitosa e inclusiva, ao padronizar conceitos e parâmetros para identificar linguagem racista e orientar a substituição por expressões adequadas.

Nos sinaliza que fortalecer a cultura institucional de prevenção ao racismo em suas dimensões simbólicas e comunicacionais, difundindo práticas de escrita administrativa alinhadas aos direitos humanos e à igualdade racial, contribui para que a comunicação pública federal, e se conseguir um efeito multiplicador, constrói de forma ética e responsável, a diversidade racial brasileira.

Ao recomendar que na elaboração de documentos oficiais, comunicações administrativas e materiais institucionais e na realização de pronunciamentos oficiais deverá ser observado os princípios de uma educação antirracista é perspectival.

O governo orientar que a igualdade racial, o letramento racial sejam princípios orientadores de comunicação institucional responsável, nos sinaliza para uma política antirracista iniciática no Brasil.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ARBOLEYA, Arilda; CIELLO, Fernando; MEUCCI, Simone. Educação para uma vida melhor: trajetórias sociais de docentes negros. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 158, out/dez.2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/g7FJLJjsHFQNBDVsMT7nmHJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília: Presidência da República, [1996]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 12 jul. 2024.

BRASIL. **Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [2003]. Disponível em: Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 01 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: Secad, 2006. Disponível em:

https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf. Acesso em: 01 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 11**, de 30 de junho de 2009. Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino 296 Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de agosto de 2009, Seção 1, p. 11. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/parecer-ceb-2009>. Acesso em: 25 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.519, de 10 de novembro de 2011**. Institui o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra. Brasília: Presidência da República, [2011]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/lei/l12519.htm. Acesso em: 20 out. 2023.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizes_curriculares_ensino_medio.pdf. Acesso em: 12 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Estabelece o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [2014]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 12 jul. 2024.

BRASIL. **BNCC. Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_verseofinal_sit_e.pdf. Acesso em: 31 out. 2023.

CASSIANO, Thiago Francysco Rodrigues. **Nem preta, nem branca, queimadinha de sol**. Diário de bordo: sentidos e permissões na docência de artes, teatro e processos criativos. Palmas UFT, 2024a.

CASSIANO, Thiago Francysco Rodrigues. **Eu-Outro: Cosmovisão Africana e Corporeidade do Homem Preto na Educação Antirracista**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2024b.

CASSIANO, Thiago Francysco Rodrigues; SAMPAIO, Juliano de Camargo Sampaio Casimiro. Partilha sensível e a corda de nó(s): emancipação e autonomia no ensino de Artes. **Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso**, v. 19, n. 2, 2024. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/64340>. Acesso em: 13 mar. 2025.

CNE. Conselho nacional de Educação. **Parecer CNE/CP Nº 003/2004**, que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 13 mar. 2025.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

- EMICIDA. Principia - Ao Vivo part. Pastor Henrique Vieira. In: **AmarELO**. 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=h8gotN_Na28. Acesso em: 21 ago. 2023.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- GALLEGOS, Walter Lizandro Arias. La frenología y sus implicancias: un poco de historia sobre un tema olvidado. **Rev. chil. neuro-psiquiatr.** Santiago, v. 56, n. 1, p. 36-45, 2001. Disponível em: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-92272018000100036&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 13 mar. 2025.
- GARCIA, Regina Leite. Reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador. In: MOREIRA, Antônio Flávio; FOLLARI, Roberto; SOARES, Madga; GARCIA, Regina Leite (orgs.). **Para quem pesquisamos, para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 11-36.
- GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, jan/abr. 2012. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.htm>. Acesso em: 13 mar. 2025.
- GOULD, Stephen Jay. **A Falsa Medida do Homem**. 1991.
- IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. 2022. **Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil**. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/>. Acesso em: 12 nov. 2024.
- MACEDO, Roberto. Etnopesquisa implicada, currículo e formação. **Revista Espaço do Currículo**, v. 5, n. 1, jun./dez de 2012. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4538013/mod_resource/content/2/MACEDO_Roberto%20Sidnei_Etnopesquisa%20implicada.pdf. Acesso em: 28 jan. 2022.
- MALOMALO, Bass Lelé. Anterioridade e feitura da sociologia africana. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, maio de 2021. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/1228>. Acesso em: 28 fev. 2022.
- MORAIS, Regis de. **Sala de aula: que espaço é esse?** Campinas: Papirus, 1988.
- MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo**. São Paulo: Sueli Carneiro, Pólen, 2019.
- MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- OLIVEIRA, Aldeni Melo de; GEREVINI, Alessandra Mocellin; STROHSCHOEN, Andreia Aparecida Guimarães. Diário de Bordo: Uma Ferramenta Metodológica para o Desenvolvimento da Alfabetização Científica. **Revista Tempos Espaços Em**

Educação. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/6429>. Acesso em: 12 fev. 2022.

OLIVEIRA, Rosângela Pereira de; SOUZA, Shirley. Professores/as Negros/asna Educação: a importância de reconhecerem-se no Currículo. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 22, p. 1-19, 2024. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/54185/44832>. Acesso em: 20 jul. 2024.

SÃO PAULO (Estado). **Currículo Paulista – Nível Ensino Médio**. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2020/08/CURR%C3%8DCULO%20PAULISTA%20etapa%20Ensino%20M%C3%A9dio.pdf>. Acesso em: 04 jun.2023.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e a necessidade de um novo imaginário. **Culturas, identidades e poder**: diálogos contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2000.

ROCHA, Damião; BASSALO, Lucélia de Moraes Braga; SILVA, Jardinélio Reis da. Por um currículo paraense outro que faça justiça curricular. **Revista Espaço do Currículo**, v. 16, n. 1, p. 1–19, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/65425>. Acesso em: 25 mar. 2025.

ROCHA, Damião; SOARES FILHO, Valtuir; OLIVEIRA, William Vieira de. Por um currículo negro antirracista que faça justiça curricular. **Observatório de la Economía Latinoamericana**. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/oelv23n10-147> Acesso em: 25 mar. 2025.

ROCHA, José Damião. Justiça curricular em tempos supremacista, moralista conservador. *In*: HONORATO, Rafael Ferreira de Souza; SANTOS, Edilene da Silva (org.). **Políticas curriculares (inter)nacionais e seus (trans)bordamentos**. Rio de Janeiro: Ayvu, 2020. p. 175-185.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

SILVA, Claudionor Renato da. Professor homem, negro na escola da infância: reflexões e apontamentos de um iniciante. **Temas em Educação e Saúde**, Araraquara, v. 7, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/tes/article/view/9557>. Acesso em: 27 set. 2024.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. As culturas negadas e silenciadas no currículo. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013. p. 155-172.

X, Malcolm. **Como eu vejo a situação dos negros nos Estados Unidos**. São Paulo: 34, 1994.

NOTA:

¹ Neste estudo, o termo preto é utilizado em consonância com a classificação adotada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que integra as categorias preto e pardo na composição da população negra. Assim, o uso do termo refere-se não apenas a uma categoria censitária, mas também às dimensões sociais, históricas e subjetivas dos indivíduos que se reconhecem e/ou são socialmente identificados como pertencentes à população negra no contexto brasileiro.

Recebido em: 20/07/2024

Aprovado em: 13/04/2025

Publicado em: 24/04/2026



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.