

**Currículo afrorreferenciado e o selo escola antirracista:
política, limites e disputas**

Lilian Maria da Silva Mello¹

Resumo: O artigo analisa o currículo afrorreferenciado como estratégia de enfrentamento ao racismo estrutural e ao epistemocídio na educação básica brasileira. A partir do estudo de caso da Escola Municipal Maria Felipa e da implementação do Selo Escola Antirracista no estado do Ceará, a pesquisa discute os limites e possibilidades da política pública voltada à promoção da justiça curricular. Com base em abordagem qualitativa e perspectiva decolonial, examinam-se os dispositivos simbólicos que sustentam a exclusão das epistemologias negras do espaço escolar. Argumenta-se que o currículo é um território de disputa, e sua afrorreferenciação exige a ruptura com paradigmas eurocentrados, reorganizando conteúdos, metodologias, práticas avaliativas e relações pedagógicas. O artigo aponta para a importância da formação docente crítica, do financiamento público e da articulação com movimentos sociais como elementos fundamentais à efetividade da política. Conclui-se que o Selo pode ser um catalisador de transformações estruturais rumo à equidade racial nas escolas.

Palavras-chave: Currículo Afrorreferenciado; Educação Antirracista; Epistemocídio; Selo Escola Antirracista.

**Afro-referenced curriculum and the anti-racist school seal:
politics, limits, and disputes**

Abstract: This article examines the Afro-referenced curriculum as a strategy to confront structural racism and epistemocide in Brazilian basic education. Drawing on the case study of Maria Felipa Municipal School and the implementation of the Anti-Racist School Seal in Ceará, the study explores the limits and potentials of this public policy for promoting curricular justice. Employing a qualitative approach and a decolonial perspective, the research analyzes symbolic mechanisms that perpetuate the exclusion of Black epistemologies from schools. It argues that curriculum is a political site of dispute, and its Afro-referencing requires a rupture with Eurocentric paradigms through the reorganization of content, methodologies, assessment practices, and pedagogical relationships. The article underscores the importance of critical teacher training, public funding, and engagement with social movements as key to the effectiveness of this policy. It concludes that the Seal may act as a catalyst for structural changes toward racial equity in education.

Keywords: Afro-referenced curriculum; Anti-racist Education; Epistemocide; Anti-Racist School Seal.

**Currículo con referencia afro y el sello de escuela antirracista:
política, límites y disputas**

Resumen: El artículo analiza el currículo con referencias africanas como estrategia para combatir el racismo estructural y el epistemocidio en la educación básica brasileña. A partir del estudio de caso de la Escuela Municipal María Felipa y la implementación del Sello Escuela Antirracista en el estado de Ceará, la investigación discute los límites y las posibilidades de la política pública orientada a la promoción de la justicia curricular. Basándose en un enfoque cualitativo y una perspectiva descolonial, se examinan los dispositivos simbólicos que sustentan la exclusión de las epistemologías negras del espacio escolar. Se argumenta que el currículo es un territorio de disputa, y su referencia afroexige romper con los paradigmas eurocéntricos, reorganizando contenidos, metodologías, prácticas evaluativas y relaciones pedagógicas. El artículo señala la importancia de la formación crítica del profesorado, la financiación pública y la articulación con los movimientos sociales como

¹ Mestranda do curso Interdisciplinar em Humanidades (UNILAB). Graduada em Ciências Sociais – UECE, pesquisadora do GERE e licencianda em pedagogia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0506-6028>, e-mail: lilianmello22@gmail.com



elementos fundamentales para la eficacia de la política. Se concluye que el Sello puede ser un catalizador de transformaciones estructurales hacia la equidad racial en las escuelas.

Palabras-clave: Currículo con referencia afro; Educación antirracista; Epistemicidio; Sello Escuela Antirracista.

1 INTRODUÇÃO

A escola pública brasileira, ainda hoje, carrega em sua estrutura os reflexos de um projeto histórico de exclusão que se articulou à lógica colonial e à hierarquização de saberes. Nesse contexto, os conhecimentos oriundos de matrizes africanas foram, durante séculos, sistematicamente negados, silenciados ou marginalizados dentro do espaço escolar. A consolidação de uma educação antirracista, portanto, não se dá apenas por meio da presença física de estudantes negros/as nas escolas, mas requer o reconhecimento e a valorização de suas histórias, culturas e epistemologias como constituintes legítimos do conhecimento escolar.

Como aponta Achille Mbembe (2013), o colonialismo não apenas subjugou corpos e territórios, mas produziu uma ordem epistêmica em que o conhecimento eurocentrado passou a ser universalizado como forma legítima de interpretar o mundo. Esse processo estruturou o que ele denomina "regime de verdade", no qual tudo o que escapa às normas do pensamento ocidental moderno é desautorizado como irracional ou irrelevante. A escola pública brasileira, nesse cenário, tornou-se um dos principais aparatos de disseminação dessa ordem cognitiva colonial.

Desde a promulgação da Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira na educação básica, multiplicaram-se iniciativas em torno da temática racial. Como apontam Gomes e Jesus (2013), a implementação da Lei 10.639/2003 ainda encontra entraves como práticas pedagógicas superficiais, baixa formação docente e o tratamento pontual da questão racial, muitas vezes limitada a datas comemorativas.

Embora a legislação represente um avanço normativo importante, ela não rompe, por si só, com os dispositivos simbólicos que sustentam a supremacia epistêmica branca.

O currículo precisa ser compreendido como um território de disputa simbólica, onde se definem não apenas os conteúdos escolares, mas também os modos de conhecer, os sujeitos legitimados como produtores de saber e os projetos de sociedade em disputa. Como discutem Achille Mbembe (2013) e Walter Mignolo (2003), a colonialidade não se limitou à dominação territorial e econômica, mas instituiu uma hierarquia epistêmica que naturalizou a supremacia do pensamento ocidental como parâmetro universal de racionalidade. Mignolo (2008), ao tratar da "desobediência epistêmica", defende a urgência de insurgências cognitivas que rompam com essa matriz colonial do saber. No campo educacional, essa crítica é amplificada por autores como Sacristán (2000), que concebe o currículo como um espaço politicamente construído e atravessado por disputas sociais, e Moreira e Silva (1994), que argumentam que os conteúdos escolares não são neutros, mas resultam de embates entre diferentes projetos culturais e ideológicos.

Assim, o currículo torna-se um território estratégico onde se disputa a legitimidade dos saberes, a identidade dos sujeitos e o projeto de sociedade que a escola pretende construir. Nesse horizonte, como defende Boaventura de Sousa Santos (2021), a luta por uma justiça cognitiva implica romper com o epistemocídio, conceito também mobilizado por Sueli Carneiro (2005) — e ampliar as fronteiras do que é reconhecido como saber. O currículo afrorreferenciado, nesse sentido, emerge como proposta de ruptura com as estruturas coloniais que organizam a escola, deslocando as epistemologias brancas do centro da produção de conhecimento.

A definição curricular é, antes de tudo, uma escolha política e ideológica sobre o que merece ser ensinado, por quem e para quem. Como argumenta Michael Apple (2006), o currículo oficial frequentemente reflete os interesses dos grupos dominantes, que decidem quais conhecimentos serão privilegiados e quais permanecerão ausentes ou desvalorizados. Assim, a crítica à monoculturalidade do currículo é também uma crítica à seletividade do sistema escolar em relação às vozes que autoriza a falar.

Walter Mignolo (2008) contribui para esse debate ao propor a desobediência epistêmica como forma de enfrentamento ao pensamento único. A proposta de um currículo que dialogue com experiências negras, indígenas e periféricas não significa apenas “incluir”

novos conteúdos, mas reconfigurar a lógica de validação e transmissão do saber. Essa perspectiva propõe uma virada epistemológica, em que os saberes subalternizados deixam de ocupar posições decorativas ou exóticas e passam a estruturar as práticas pedagógicas cotidianas.

Nesse processo, o papel do Estado revela-se ambivalente: ao mesmo tempo em que pode reforçar desigualdades históricas, também possui potencial para promover transformações. A criação do Selo Escola Antirracista pelo Governo do Estado do Ceará, com incentivo do Movimento Negro Unificado e outros movimentos sociais em 2023, inscreve-se nesse campo de disputas, buscando formalizar diretrizes voltadas à equidade racial no âmbito educacional, ainda que seus alcances e limitações sigam em aberto e em constante negociação. O Selo busca reconhecer escolas que desenvolvem projetos pedagógicos com enfoque antirracista, funcionando como uma política pública indutora de mudanças curriculares e formativas.

Entretanto, mais do que premiar boas práticas, o desafio maior está em transformar o cotidiano das escolas, seus materiais didáticos, suas relações pedagógicas e sua visão de mundo. A efetivação de uma educação antirracista exige uma profunda revisão dos fundamentos epistemológicos que sustentam o currículo escolar.

O presente artigo, portanto, propõe analisar o currículo afrorreferenciado como uma estratégia de enfrentamento ao racismo estrutural e ao epistemicídio na educação básica. Tomando como objeto de análise a experiência da Escola Municipal Maria Felipa, busca-se compreender em que medida essa política pública tem potencial para fomentar práticas pedagógicas decoloniais, que valorizem a diversidade epistêmica e contribuam para a construção de uma escola efetivamente democrática e plural.

Nesse sentido, o debate sobre justiça curricular se amplia, evidenciando que o desafio não se limita à modificação de conteúdos, mas à transformação das estruturas simbólicas que sustentam a exclusão epistêmica.

Ao repensar o currículo a partir de uma perspectiva afrorreferenciada, propõe-se uma inflexão política e pedagógica que desloca o olhar hegemônico e inscreve no centro da prática escolar os saberes ancestrais afro-brasileiros.

Mais do que a inclusão temática, essa proposta desafia a estrutura escolar a ressignificar sua função como espaço público de produção, circulação e legitimação de saberes.

Com isso, a adoção de políticas públicas como o Selo Escola Antirracista pode representar uma possibilidade concreta de romper com o ciclo de invisibilização e promover uma reconfiguração dos modos de ensinar, aprender e conviver.

Além disso, é preciso compreender que o enfrentamento ao racismo educacional não ocorre de forma homogênea. As condições locais, as trajetórias das comunidades escolares e o grau de comprometimento das gestões públicas interferem diretamente nos caminhos percorridos por cada instituição.

Nesse cenário, reconhecer as experiências bem-sucedidas e os desafios enfrentados por escolas que ousam trilhar caminhos antirracistas é fundamental para ampliar a discussão e inspirar outras práticas transformadoras.

A articulação entre teoria e prática, legislação e realidade cotidiana, é um dos elementos centrais na construção de uma educação comprometida com a equidade racial.

Ao invés de permanecer restrita à lógica da “inclusão” de temas afro-brasileiros, a proposta curricular afrorreferenciada propõe uma virada estrutural no modo como a escola produz sentidos, subjetividades e relações de poder.

É nesse contexto que este artigo se insere: ao analisar as experiências e implicações do Selo Escola Antirracista no Ceará, busca-se compreender em que medida uma política pública institucionalizada pode contribuir para deslocamentos curriculares significativos e para a afirmação de outras epistemologias no chão da escola. Ao tensionar o campo educacional a partir de uma perspectiva crítica e decolonial, pretende-se contribuir com a construção de uma escola mais justa, plural e verdadeiramente democrática.

A luta por uma escola afrorreferenciada, portanto, não se limita à inserção de temas afro-brasileiros no currículo, mas demanda uma reestruturação da lógica de poder que sustenta o campo educacional. Isso implica repensar desde a formação inicial de docentes até os processos de produção e circulação dos materiais pedagógicos, a fim de romper com epistemologias eurocentradas. Nesse horizonte, como defende bell hooks (2013), uma

pedagogia verdadeiramente comprometida com a libertação deve promover o reconhecimento mútuo, a escuta ativa e a valorização de múltiplas formas de existência, acolhendo saberes diversos e experiências historicamente marginalizadas.

A formação docente, portanto, precisa ser entendida como elemento central da política pública antirracista. Mais do que cursos esporádicos ou ações pontuais, é necessário construir um projeto formativo continuado, que valorize os saberes docentes, dialogue com as experiências territoriais e possibilite a reelaboração das práticas pedagógicas. A formação crítica e antirracista deve provocar deslocamentos epistemológicos, desestabilizando as hierarquias raciais que estruturam o campo educacional. A atuação docente, nesse sentido, é atravessada por disputas simbólicas e políticas, o que exige um posicionamento ativo na promoção da igualdade racial.

Além disso, a construção de redes de apoio entre escolas, universidades, movimentos sociais e instâncias de gestão pública pode fortalecer os processos formativos e garantir maior sustentabilidade às ações do Selo. Essas redes têm o potencial de criar espaços de troca, acompanhamento e avaliação contínua das práticas implementadas, evitando que o selo se torne apenas um instrumento de validação burocrática. Trata-se, portanto, de promover uma cultura institucional antirracista, na qual o enfrentamento ao racismo seja compreendido como responsabilidade coletiva e permanente.

Este artigo tem como objetivos: (1) analisar as disputas epistêmicas em torno da implementação do currículo afrorreferenciado, com ênfase no tensionamento entre a Lei 10.639/2003 e as estruturas eurocêntricas do sistema educacional; (2) examinar o Selo Escola Antirracista como estratégia de operacionalização dessa política, destacando seus critérios e desafios; e (3) discutir, a partir do estudo de caso da Escola Maria Felipa, as condições necessárias para uma efetiva ruptura com o epistemicídio. Ao articular esses três eixos: disputa curricular, política pública e prática pedagógica, o artigo busca oferecer uma análise crítica e original sobre os limites e potencialidades das iniciativas voltadas à justiça curricular e ao reconhecimento das epistemologias negras no cotidiano educacional.

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa foi conduzida a partir de uma abordagem qualitativa (Bogdan; Biklen, 1994), com foco na análise documental e bibliográfica, visando compreender os sentidos atribuídos ao currículo afrorreferenciado e à política do Selo Escola Antirracista. O estudo está ancorado em uma perspectiva crítica e decolonial, fundamentada no entendimento de que o conhecimento não é neutro, mas socialmente situado e atravessado por relações de poder que silenciam saberes não hegemônicos (Santos, 2007). Assim, a metodologia adotada busca tensionar as estruturas que sustentam as hierarquias epistêmicas no interior da escola pública brasileira, reconhecendo o currículo como campo de disputa política e simbólica (Apple, 2006).

A primeira etapa do trabalho consistiu na coleta e sistematização de documentos legais, orientações normativas e editais relacionados ao Selo Escola Antirracista, especialmente os produzidos pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE). Esses materiais foram analisados com o objetivo de compreender os critérios, os objetivos e os fundamentos que sustentam a proposta institucional. A análise documental considerou também marcos legais como a Lei 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004), articulando-os às discussões contemporâneas sobre políticas públicas educacionais voltadas à equidade racial.

Na segunda etapa, foi realizada uma revisão crítica da literatura científica sobre currículo, educação antirracista e epistemologias negras. Essa revisão fundamentou-se em autoras e autores que discutem o conceito de justiça cognitiva (Santos, 2007), o epistemicídio (Carneiro, 2005), a interculturalidade crítica (Walsh, 2009) e a desobediência epistêmica (Mignolo, 2008). Também foram incorporadas as contribuições de Grada Kilomba (2019) e bell hooks (2013), cujos trabalhos iluminam a importância da escuta das vozes subalternizadas e da reconstrução das narrativas históricas a partir de uma pedagogia do engajamento e do reconhecimento.

A terceira etapa da pesquisa envolveu a análise de uma experiência pedagógica concreta, selecionada como estudo de caso: a Escola Municipal Maria Felipa, localizada em Salvador/BA. Essa escolha se justifica pelo reconhecimento público da escola como referência na adoção de práticas curriculares afrorreferenciadas e na valorização da identidade

negra no ambiente escolar. Foram examinados documentos institucionais da escola (projeto político-pedagógico, planos de ação, relatórios de atividades), bem como publicações acadêmicas que analisam sua trajetória. A análise procurou identificar como os princípios do currículo afrorreferenciado são incorporados nas práticas escolares e quais desafios são enfrentados na construção de uma proposta educativa decolonial.

O estudo de caso, conforme proposto por Robert Yin (2001), permite uma investigação aprofundada de uma experiência singular, considerando a complexidade de seus contextos e relações. A opção metodológica pelo estudo de caso está alinhada ao objetivo de compreender os sentidos atribuídos ao currículo afrorreferenciado em uma realidade educacional específica, sem a pretensão de generalização estatística, mas com foco na compreensão intensiva e situada da experiência.

O tratamento dos dados coletados foi orientado por uma estratégia de triangulação entre as fontes documentais, bibliográficas e institucionais. Essa triangulação, conforme orientam Denzin e Lincoln (2005), permite maior consistência analítica e fortalece a validade interpretativa da pesquisa. A análise foi conduzida com base em categorias previamente definidas, como: reconhecimento epistêmico, ruptura curricular, práticas pedagógicas antirracistas e política pública. Essas categorias emergem tanto da literatura consultada quanto da leitura crítica dos materiais empíricos examinados.

Ao adotar esse percurso metodológico, busca-se não apenas descrever as iniciativas observadas, mas interpretar criticamente seus sentidos e contradições, reconhecendo que toda política educacional está sujeita a disputas, apropriações e resistências. Trata-se de uma abordagem que valoriza a complexidade das práticas escolares e reconhece a escola como espaço atravessado por múltiplas rationalidades e projetos em disputa (Apple, 2006).

A pesquisa não se propõe a oferecer respostas conclusivas ou soluções prontas, mas a iluminar aspectos da realidade educacional que possam contribuir para o fortalecimento de uma escola comprometida com a equidade racial e a valorização das epistemologias negras. Ao tornar visíveis as práticas que se propõem a romper com o modelo hegemônico de produção do conhecimento, pretende-se fomentar o debate sobre as possibilidades de

construção de um currículo que reconheça a diversidade epistêmica e promova a justiça educacional.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A implementação do Selo Escola Antirracista, proposta pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará em 2023, com incentivo do Movimento negro e outros movimentos sociais, insere-se em um contexto de crescente demanda por políticas públicas que não apenas reconheçam a diversidade étnico-racial da população brasileira, mas que transformem essa diversidade em eixo estruturante da prática pedagógica. Nesse sentido, o currículo torna-se o centro da disputa, pois é por meio dele que se definem os conteúdos ensinados, os saberes legitimados e os sujeitos reconhecidos como produtores de conhecimento.

A criação do Selo, portanto, deve ser compreendida como uma tentativa de induzir transformações estruturais no currículo, deslocando seu eixo normativo eurocentrado e possibilitando a emergência de rationalidades outras, especialmente as oriundas da experiência negra.

A concepção de um currículo afrorreferenciado envolve, necessariamente, a ruptura com paradigmas de neutralidade e universalidade que historicamente sustentaram a exclusão das epistemologias africanas e afro-brasileiras do espaço escolar. Não existe conhecimento desvinculado de um lugar de enunciação, e o currículo brasileiro, ao longo do século XX, consolidou-se como um dispositivo de reprodução da modernidade colonial, validando exclusivamente saberes eurocentrados como legítimos e universais. A proposta de afrorreferência curricular emerge, portanto, como contranarrativa, como mecanismo de descolonização do saber escolar e de reposicionamento das subjetividades negras no campo educativo.

O Selo Escola Antirracista atua, nesse cenário, como instrumento de reconhecimento institucional das escolas que assumem a centralidade das relações étnico-raciais na organização do seu currículo. Contudo, mais do que uma certificação simbólica, ele funciona como uma política de indução que busca incentivar escolas a refletirem

criticamente sobre seus projetos político-pedagógicos, promovendo a revisão de conteúdos, metodologias e estratégias de gestão a partir da ótica da justiça racial. Como tal, o Selo só produz efeitos concretos quando atravessa o cerne da experiência escolar: o currículo. Não se trata apenas de desenvolver projetos pontuais ou inserir datas comemorativas no calendário escolar, mas de estruturar o ensino a partir de princípios epistêmicos que valorizem a ancestralidade africana, reconheçam o racismo como tecnologia de exclusão e promovam a justiça curricular. Como argumenta Almeida (2019), o racismo não é um desvio ou uma falha do sistema, mas uma engrenagem estrutural que organiza a sociedade brasileira e impacta diretamente a forma como o conhecimento é produzido, transmitido e legitimado na escola.

Na edição de 2023, dezenas de escolas cearenses participaram da primeira convocatória pública para obtenção do Selo. Três unidades escolares obtiveram destaque, com pontuações de 990, 950 e 809, respectivamente, conforme previsto em edital. A participação dessas escolas não apenas revela o potencial mobilizador da proposta, mas também evidencia a existência de experiências já em curso que dialogam com os princípios da afroreferência. Em todas elas, a valorização dos saberes afro-brasileiros não foi uma ação isolada, mas parte de uma política pedagógica articulada, que envolveu formação docente, diálogo com lideranças comunitárias e reestruturação de conteúdos curriculares.

A análise da experiência da Escola Maria Felipa, situada em Salvador, contribui para ilustrar como um currículo afroreferenciado pode se materializar no cotidiano escolar. A escola desenvolve, há anos, uma proposta curricular baseada na valorização da história e cultura negra, com ações integradas entre os componentes curriculares e práticas extracurriculares que envolvem a comunidade. A matriz curricular inclui conteúdos como história dos reinos africanos, filosofia bantu, literatura negra e práticas de oralidade herdadas das culturas afro-diaspóricas. A pedagogia adotada é crítica e participativa, reconhecendo os estudantes como sujeitos históricos inseridos em uma coletividade que resiste e transforma.

Esse tipo de prática tensiona os limites da escola pública brasileira, historicamente moldada para a reprodução da lógica branca, disciplinadora e hierárquica. Como argumenta Sueli Carneiro (2005), o racismo epistêmico naturalizou o não lugar dos/as negros/as na

produção do conhecimento, convertendo-os em meros objetos da pedagogia da inclusão. O currículo afrorreferenciado, ao contrário, reivindica um lugar de autoria, reconectando os saberes escolares às tradições, histórias e lutas da população negra. A pedagogia que daí decorre é de ruptura, e não de assimilação: ela desafia os cânones, questiona os manuais e interroga a própria estrutura do conhecimento legitimado.

No entanto, mesmo experiências que são publicamente reconhecidas como exitosas, como a da Escola Maria Felipa, indicam, conforme descrito em publicações acadêmicas, que a consolidação de um currículo antirracista enfrenta desafios persistentes. Entre os obstáculos frequentemente mencionados na literatura, destacam-se a ausência de formação docente específica, a carência de materiais didáticos adequados e as resistências institucionais. Tais entraves são relacionados, em parte, à permanência de uma concepção fragmentada da educação para as relações étnico-raciais, muitas vezes reduzida a um tema transversal tratado de modo periférico. Essa percepção limita o alcance de propostas mais profundas e sustenta a permanência de currículos que continuam a invisibilizar a contribuição dos povos africanos e afro-brasileiros na formação da sociedade brasileira (Santos; Pinto; Chirinéa, 2018).

A crítica à neutralidade dos currículos tradicionais e a necessidade de reconhecer as disputas políticas e culturais que os travessam são temas centrais nas análises de Apple (2003). No contexto brasileiro, avançar para uma educação antirracista implica valorizar epistemologias negras, reconhecer práticas culturais afro-diaspóricas e transformar os espaços escolares em territórios de escuta, resistência e mudança. O Selo Escola Antirracista pode ser um instrumento relevante nesse processo, desde que seja compreendido não apenas como uma iniciativa simbólica, mas como parte de uma estratégia mais ampla de descolonização do currículo.

A implementação de um currículo afrorreferenciado exige também que a escola assuma uma posição política nítida em relação ao enfrentamento do racismo. A proposta vai além de uma simples reformulação de conteúdos, a proposta exige a reorganização das relações escolares com base em princípios de equidade, reconhecimento e pluralidade epistêmica. Isso demanda a revisão dos modos de avaliação, dos critérios de excelência, da seleção de autores e referências bibliográficas, assim como das formas de gestão do tempo e

do espaço escolar. Como propõe Walsh (2009), a interculturalidade crítica deve ultrapassar a dimensão do contato superficial entre culturas e operar como ruptura ontológica, permitindo o surgimento de outras formas de pensar, sentir e existir na escola.

A análise dos projetos enviados pelas escolas participantes do Selo revela, por um lado, a potência criativa das comunidades escolares em mobilizar saberes ancestrais, produzir conteúdos originais e promover ações integradas; por outro, evidencia o risco de burocratização da política. Em alguns casos, houve adesão formal ao Selo sem a correspondente reformulação do projeto pedagógico, o que sinaliza para a necessidade de acompanhamento contínuo, avaliação qualitativa e construção de indicadores que não se limitem à documentação, mas que incorporem o impacto pedagógico das ações realizadas.

Além disso, torna-se urgente investir na formação inicial e continuada de professores, considerando que muitos docentes não tiveram, em sua trajetória formativa, acesso a conteúdos que abordassem criticamente a questão racial. Essa lacuna compromete a eficácia da política e reduz o potencial transformador do currículo.

A formação docente antirracista demanda uma postura ética, política e epistemológica capaz de enfrentar a naturalização do racismo e promover práticas pedagógicas que desconstroem estruturas colonialistas presentes nos currículos e no saber escolar. Essa concepção está alinhada ao que propõem Almeida, Souza e Giorgi (2022), ao discutirem a necessidade de práticas formativas que não apenas transmitam conteúdos, mas que produzam rupturas epistemológicas e subjetividades comprometidas com a transformação social. Segundo os autores, práticas antirracistas de formação docente devem possibilitar aos sujeitos implicarem-se em seus processos investigativos, tomando como ponto de partida suas experiências, pertencimentos e vivências em contextos marcados por desigualdades estruturais. Nesse sentido, a formação crítica e antirracista torna-se um campo de resistência e de produção de novas epistemologias, desafiando a hegemonia de saberes eurocentrados e positivistas, ao mesmo tempo em que afirma os conhecimentos produzidos por sujeitos racializados, generificados e localizados nas margens das estruturas de poder.

A proposta de afrorreferência curricular exige, portanto, um reordenamento simbólico e estrutural da escola. Mais do que apenas de ensinar sobre a África ou a

escravidão, mas de reconhecer as cosmologias africanas, os modos de vida afro-brasileiros e as epistemologias negras como fontes legítimas de conhecimento escolar. Esse movimento de reconfiguração curricular exige coragem institucional, compromisso político e articulação em rede. Nesse processo, a escola é convocada a tensionar seu papel historicamente reproduutor, assumindo-se como um território de reinvenção pedagógica e epistêmica. Quando articulado a um projeto pedagógico crítico e com respaldo em políticas estruturantes, o Selo Escola Antirracista pode ganhar densidade política e funcionar como dispositivo indutor de responsabilidade coletiva em torno da justiça racial no currículo. No entanto, seu potencial transformador está condicionado à continuidade das ações, ao financiamento adequado e à escuta ativa das comunidades escolares.

A proposta de justiça curricular, embora ancorada em diretrizes legais como a Lei 10.639/2003, precisa ser compreendida no interior de um campo de forças onde diferentes projetos de sociedade e de educação disputam a hegemonia. Nesse sentido, o currículo afrorreferenciado não é uma solução técnica ou neutra, mas uma proposição política que tensiona o projeto educacional dominante, exigindo o deslocamento do olhar eurocentrado e a incorporação de rationalidades historicamente deslegitimadas. A presença de negros/as nas escolas públicas brasileiras não garante, por si só, uma educação antirracista, é necessário transformar o conteúdo, o método e o sentido daquilo que se ensina.

Nesse ponto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), enquanto política normativa nacional, constitui um desafio e uma oportunidade. Se, por um lado, a BNCC reconhece em seus fundamentos a diversidade e os direitos humanos, por outro, ainda opera majoritariamente a partir de uma lógica de padronização e homogeneização dos saberes, o que dificulta a incorporação plena das epistemologias negras.

Dessa forma, o currículo afrorreferenciado deve se afirmar também como contraponto às fragilidades estruturais reveladas na implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, sobretudo no que tange à formação inicial e continuada de professores, à ausência de apoio técnico e pedagógico por parte dos entes federados e à baixa institucionalização das práticas antirracistas nos sistemas de ensino. Essas lacunas revelam que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apesar de formalmente incorporar o ensino

da história e cultura afro-brasileira e indígena, não assegura sua efetiva transversalidade nos currículos, tampouco oferece diretrizes operacionais suficientes para integrar essas temáticas de forma sistemática e não episódica.

Esse enfrentamento exige que os educadores e educadoras assumam um papel ativo na ressignificação dos conteúdos, integrando ao planejamento escolar saberes ancestrais, produções culturais negras, vozes periféricas e experiências contra-hegemônicas. Para isso, é fundamental o suporte de políticas públicas estruturadas, o que, conforme a literatura recente, ainda ocorre de maneira esparsa, descontinuada e frágil.

Outro ponto importante a ser considerado é a articulação entre currículo e avaliação. Em muitas escolas, as práticas avaliativas ainda estão ancoradas em modelos classificatórios e excludentes, que reforçam desigualdades ao invés de corrigi-las. Um currículo afrorreferenciado, no entanto, demanda também uma avaliação que reconheça os diferentes modos de aprender, que valorize saberes orais, comunitários e culturais, e que seja capaz de acolher os sujeitos em suas especificidades. Como defende Freire (1996), avaliar é um ato dialógico, ético e político, e, nesse sentido, precisa ser repensado à luz dos princípios da justiça racial.

A construção de uma gestão escolar democrática também se mostra fundamental para a consolidação de práticas antirracistas no cotidiano das escolas. A efetividade da adesão ao Selo Escola Antirracista tende a ser maior quando envolve não apenas a equipe gestora, mas também a comunidade escolar como um todo, ainda que tal articulação enfrente limites concretos de tempo, formação e estrutura.

O engajamento de professores, estudantes, funcionários, famílias e lideranças comunitárias permite que as ações propostas não fiquem restritas aos formulários exigidos pelo edital, mas se tornem parte orgânica do projeto político-pedagógico da escola. Como aponta Arroyo (2013), a escola precisa se reconhecer como parte de um território vivo, com memórias, conflitos e saberes que a atravessam.

Nesse aspecto, as experiências relatadas por algumas escolas cearenses participantes do Selo revelam iniciativas inspiradoras, como a criação de coletivos estudantis negros/as, semanas culturais com ênfase nas tradições afro-brasileiras, reformulações nos planos de

ensino, além de parcerias com terreiros de candomblé e grupos culturais locais. Tais práticas não apenas reafirmam a presença negra na escola, mas tensionam os modos de ensinar e aprender, promovendo uma pedagogia do pertencimento e da escuta ativa. Ao mesmo tempo, essas ações mostram que o Selo pode funcionar como catalisador de mudanças quando articulado a um projeto pedagógico de base coletiva.

No entanto, um dos limites mais recorrentes mencionados pelas escolas diz respeito à ausência de financiamento específico para a implementação das ações. A falta de recursos destinados à compra de livros, à organização de eventos culturais, à contratação de formadores externos ou à valorização da hora de planejamento pedagógico constitui um entrave estrutural. Esse cenário revela uma contradição das políticas educacionais brasileiras, que muitas vezes reconhecem a importância do combate ao racismo em seus discursos, mas não destinam orçamento público compatível com essa prioridade.

Outro aspecto relevante diz respeito ao risco de institucionalização superficial da política. Há o perigo de que o Selo Escola Antirracista se torne apenas mais uma estratégia de marketing institucional, servindo à lógica da competição entre escolas, sem de fato promover rupturas nos currículos e nas práticas pedagógicas. Para evitar esse esvaziamento, é necessário que a política venha acompanhada de mecanismos de monitoramento qualitativo, avaliações participativas, escuta ativa das escolas e diálogo constante com os movimentos sociais que a impulsionaram. A construção de redes colaborativas entre escolas, universidades e coletivos antirracistas pode fortalecer essa dimensão crítica e vigilante da política.

Nesse sentido, as universidades desempenham um papel estratégico. Elas podem atuar como instâncias formadoras, produtoras de conhecimento e avaliadoras externas das ações desenvolvidas nas escolas. Parcerias entre cursos de licenciatura e escolas públicas, projetos de extensão com foco em práticas afrorreferenciadas e a produção de material didático crítico são caminhos possíveis para garantir a sustentabilidade e a profundidade da política. Essa aproximação, no entanto, precisa ocorrer de forma horizontal, evitando posturas tuteladoras e promovendo a valorização do saber escolar e comunitário como conhecimento legítimo.

Além das universidades, os movimentos sociais negros também são interlocutores fundamentais nesse processo. A construção do Selo contou com a atuação do Movimento Negro Unificado e de outras entidades que historicamente pautam a equidade racial no campo educacional. Ouvi-los, incluí-los nas comissões avaliadoras, convidá-los para formações e fóruns deliberativos fortalece o caráter democrático da política e garante sua coerência com os princípios de justiça racial e epistêmica.

Por fim, é necessário reconhecer que o currículo afrorreferenciado só se efetiva plenamente quando atravessa todas as dimensões da vida escolar. Essa perspectiva curricular deve estar presente nos conteúdos, nos autores estudados, nas referências visuais e estéticas da escola, nas formas de avaliação, nos espaços de convivência, na linguagem utilizada pelos profissionais, nas formas de gestão e nas políticas de acolhimento. Trata-se de uma proposta que vai além da inclusão de temas: ela exige a reconstrução profunda da escola como espaço público de produção de conhecimento.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do currículo afrorreferenciado e da política pública do Selo Escola Antirracista revela a urgência de uma reestruturação profunda dos processos educativos no Brasil, sobretudo no que tange à inclusão e valorização das epistemologias negras no cotidiano escolar. A experiência da Escola Municipal Maria Felipa demonstrou que é possível construir práticas pedagógicas ancoradas na justiça curricular, desde que haja compromisso político, formação crítica de docentes e articulação com os territórios e movimentos sociais.

No entanto, a efetivação de um currículo afrorreferenciado não se resume à inserção pontual de conteúdos sobre a história e cultura afro-brasileira. Trata-se de uma proposta epistemológica que exige a desconstrução dos paradigmas eurocentrados que historicamente sustentaram o sistema educacional brasileiro. O enfrentamento ao racismo estrutural no espaço escolar demanda a articulação entre currículo, avaliação, gestão e relações pedagógicas, reconhecendo os desafios contextuais de sua implementação.

Embora o Selo Escola Antirracista possa representar um avanço institucional no reconhecimento de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade racial, sua

efetividade depende da superação de obstáculos estruturais e da manutenção de um caráter crítico e participativo da política. Todavia, como demonstrado, seus impactos dependem da superação de desafios estruturais, como a ausência de recursos, o risco de burocratização da política e a resistência de setores que ainda naturalizam a monoculturalidade do currículo.

Consolidar uma escola verdadeiramente democrática exige o deslocamento da branquitude como centro epistêmico e a valorização de saberes historicamente silenciados. A luta por justiça curricular, assim, não se limita à reforma do conteúdo escolar, mas demanda a reinvenção das formas de ensinar, aprender e conviver. O currículo afrorreferenciado se inscreve como uma resposta histórica às exclusões estruturais do campo educacional, assumindo centralidade nos debates sobre justiça social e reconhecimento epistêmico.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019. 264 p. ISBN 978-85-98349-75-6
- ALMEIDA, F. S. DE .; SOUZA, A. M. R. DE .; GIORGI, M. C.. PRÁTICAS ANTIRRACISTAS NA FORMAÇÃO DOCENTE: RUPTURAS EPISTEMOLÓGICAS E PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES EM DISCURSOS ACADÉMICOS DISCENTES. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 22, n. 2, p. 277–295, maio 2022.
- ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. 3. Porto Alegre, Bookman, 2006.
- BOGDAN, R.C; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria dos métodos**. Porto: Porto Editora. LDA. 1994.
- CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. . Acesso em: 29 maio 2025.
- DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **Handbook of Qualitative Research**. 3rd ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 19–33, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000100003>

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade/ bell hooks; tradução de Marcelo Brandão Cipolla. - São Paulo : Editora WMF Martins Fontes, 2013.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação:** episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MBEMBE, Achille. **Critique de la raison nègre.** Paris: La Découverte, 2013.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais / projetos globais:** colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. 1. ed. Tradução: Eliana Lorenzetti, Miguel Retondar e Sergio Uribe. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. 505 p. ISBN 978-8570413239.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Traduzido por Ângela Lopes Norte. **Cadernos de Letras da UFF**, v. 34, p. 287-324, 2008. Dossiê: Literatura, língua e identidade.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa ; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Curriculum, cultura e sociedade.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999. 154 p. ISBN 85-249-0546-8.

SANTOS, B. DE S.. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos CEBRAP** , n. 79, pág. 71–94, nov. 2007.

SANTOS, Elisabete Figueroa dos; PINTO, Eliane Aparecida Toledo; CHIRINÉA, Andréia Melanda. A Lei nº 10.639/03 e o epistemicídio: relações e embates. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 949-967, jul./set. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623665332>. Acesso em: 29 maio 2025

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Descolonizar la universidad:** El desafío de la justicia cognitiva global. [Tradução de Paula Vasile] Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2021. Disponible em: <https://www.clacso.org/wp->

<content/uploads/2021/09/Descolonizar-universidad.pdf>. Acesso em 29 mai. 2025.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

WALSH, Catherine. (2009). Interculturalidad Crítica y Pedagogía De-Colonial: Apuestas (Des)De El In-Surgir, Re-Existir y Re-Vivir. **Educação On-Line**, (4). Recuperado de <https://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/1802>

Recebido em: 30/09/2025

Aceito em: 30/11/2025

Publicado online em: 08/12/2025