


**DA IGUALDADE CONSTITUCIONAL À JUSTIÇA PEDAGÓGICA: EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E LAICIDADE NO FUTURO DA ESCOLA BRASILEIRA****FROM CONSTITUTIONAL EQUALITY TO PEDAGOGICAL JUSTICE: ANTI-RACIST EDUCATION AND SECULARISM IN THE FUTURE OF BRAZILIAN SCHOOLS** <https://doi.org/10.63330/aurumpub.035-062>**Arneles de Alencar**Escola Nêgo Bispo de Saberes Afro-Brasileiros  
IFRS/Viamão – RS, 2026**RESUMO**

O presente ensaio analisa a distância histórica e estrutural entre o princípio da igualdade formal estabelecido pela Constituição Federal de 1988 e sua efetivação concreta no campo educacional brasileiro, perguntando em que medida o sistema educacional tem sido capaz de transformar garantias constitucionais em práticas pedagógicas efetivamente antirracistas. Embora o texto constitucional assegure, em seu artigo 5º, inciso VI, a liberdade de consciência e de crença, reafirmando o caráter laico do Estado, tais garantias encontram obstáculos quando confrontadas com práticas pedagógicas marcadas pela centralidade de epistemologias eurocêntricas e pela marginalização de saberes afro-brasileiros, indígenas e quilombolas. A análise dialoga com contribuições teóricas do pensamento crítico do currículo e com perspectivas antirracistas e decoloniais, destacando autores como Abdias Nascimento, Antônio Bispo dos Santos, Nilma Lino Gomes e Kabengele Munanga. A partir dessa reflexão, propõe-se um modelo de reorganização epistemológica da escola pública brasileira baseado em três dispositivos institucionais: Sistema de Confluência Epistêmica Territorial, Avaliação por Justiça Epistêmica e Laboratório de Descolonização Curricular. Defende-se que a superação do racismo estrutural na educação exige mais do que a inclusão temática de conteúdos nos currículos, requerendo uma transformação nas formas de produção, circulação e legitimação do conhecimento escolar.

**Palavras-chave:** Educação antirracista; Constituição Federal; Estado laico; Currículo crítico; Justiça epistêmica.

**ABSTRACT**

This essay analyzes the historical and structural distance between the principle of formal equality established by the 1988 Federal Constitution and its concrete implementation in the Brazilian educational field, questioning to what extent the educational system has been able to transform constitutional guarantees

into effectively anti-racist pedagogical practices. Although the constitutional text ensures, in its article 5, item VI, freedom of conscience and belief, reaffirming the secular nature of the State, such guarantees encounter obstacles when confronted with pedagogical practices marked by the centrality of Eurocentric epistemologies and the marginalization of Afro-Brazilian, Indigenous, and Quilombola knowledge. The analysis engages with theoretical contributions from critical curriculum thinking and with anti-racist and decolonial perspectives, highlighting authors such as Abdias Nascimento, Antônio Bispo dos Santos, Nilma Lino Gomes, Kabengele Munanga. Based on this reflection, a model for the epistemological reorganization of the Brazilian public school system is proposed, based on three institutional devices: Territorial Epistemic Confluence System, Evaluation through Epistemic Justice, and Laboratory for Curricular Decolonization. It is argued that overcoming structural racism in education requires more than the thematic inclusion of content in curricula, demanding a transformation in the forms of production, circulation, and legitimation of school knowledge.

**Keywords:** Anti-racist education; Federal Constitution; Secular state; Critical curriculum; Epistemic justice.

## 1 INTRODUÇÃO

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 representa um marco jurídico na consolidação do Estado democrático de direito, fundamentado nos princípios da dignidade da pessoa humana, da igualdade e do respeito à diversidade. Entre seus dispositivos fundamentais, destaca-se o artigo 5º, inciso VI, que assegura a liberdade de consciência e de crença, estabelecendo que “é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos” (Brasil, 1988). Entretanto, a existência de garantias legais não implica automaticamente sua materialização nas práticas institucionais. No campo educacional, observa-se uma persistente tensão entre os princípios constitucionais e a estrutura curricular vigente, que frequentemente privilegia epistemologias ocidentais universalizantes e marginaliza conhecimentos produzidos por povos historicamente subalternizados. Nesse sentido, o currículo escolar não pode ser compreendido como um conjunto neutro de conteúdos. Como afirma Michael Apple, “o currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos; ele faz parte de uma tradição seletiva que privilegia determinados grupos sociais” (2006, p. 63). Tal compreensão permite analisar a escola como espaço de disputa simbólica, no qual diferentes projetos de sociedade e concepções de conhecimento entram em conflito. A análise do currículo sob essa perspectiva revela que a invisibilização de saberes afro-brasileiros, indígenas e quilombolas não se trata apenas de ausência temática, mas de expressão de estruturas históricas de poder que hierarquizam formas de conhecimento. Diante desse cenário, este ensaio busca responder à seguinte questão de pesquisa: de que maneira o sistema

educacional brasileiro pode transformar o princípio constitucional da igualdade em práticas pedagógicas efetivamente comprometidas com a justiça epistêmica e o enfrentamento do racismo estrutural? Para responder a essa questão, o artigo analisa criticamente as estruturas epistemológicas do currículo escolar e propõe um modelo de reorganização institucional da escola pública baseado em três dispositivos: Sistema de Confluência Epistêmica Territorial, Avaliação por Justiça Epistêmica e Laboratório de Descolonização Curricular.

## 2 METODOLOGIA

Este artigo constitui um ensaio teórico fundamentado na tradição da teoria crítica da educação e em perspectivas antirracistas e decoloniais. O método adotado consiste em análise teórico-conceitual de literatura especializada e reflexão crítica sobre os fundamentos epistemológicos da escola pública brasileira. Além de caracterizar-se como **ensaio teórico**, o presente estudo mobiliza um conjunto de procedimentos metodológicos articulados que permitem examinar criticamente a relação entre igualdade constitucional, racismo estrutural e organização curricular da escola brasileira. O primeiro procedimento consiste em **análise teórico-conceitual**, baseada na leitura crítica de obras clássicas e contemporâneas da sociologia da educação, dos estudos decoloniais e do pensamento negro brasileiro. Esse tipo de abordagem busca examinar conceitos, categorias analíticas e tradições teóricas para compreender a formação histórica de determinados fenômenos sociais. Segundo **Antônio Joaquim Severino**, a análise conceitual constitui um procedimento típico da pesquisa teórica nas ciências humanas, permitindo examinar criticamente categorias explicativas presentes na literatura acadêmica (Severino, 2016). De modo semelhante, **Pedro Demo** destaca que o ensaio teórico pode operar como forma legítima de produção científica quando fundamentado em revisão crítica de autores e na construção argumentativa rigorosa (Demo, 2000). Nesse sentido, o artigo mobiliza categorias como **colonialidade do poder**, **racismo estrutural**, **violência simbólica** e **justiça epistêmica**, dialogando com autores como Quijano, Bourdieu, Munanga, Gomes e Fricker.

### 2.1 ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO CURRICULAR

O ensaio também opera com uma **análise crítica do discurso educacional**, investigando como o currículo e os sistemas de conhecimento escolar refletem relações de poder e hierarquias culturais. Essa abordagem aproxima-se da tradição da **sociologia crítica do currículo**, que compreende o conhecimento escolar como construção social e política. Como afirma **Michael Apple**, o currículo expressa uma “tradição seletiva” que legitima determinadas formas de conhecimento em detrimento de outras (Apple, 2006). Do mesmo modo, **Basil Bernstein** demonstra que o discurso pedagógico organiza hierarquias de acesso ao conhecimento legítimo (Bernstein, 1996). Tal perspectiva permite compreender a invisibilização de

epistemologias afro-brasileiras e indígenas não apenas como lacuna temática, mas como **efeito estrutural de relações de poder na produção do conhecimento escolar**.

## 2.2 ABORDAGEM DECOLONIAL E CRÍTICA DA COLONIALIDADE DO SABER

O estudo também se insere na **abordagem decolonial**, que analisa a persistência das hierarquias coloniais na organização do conhecimento e das instituições sociais. Segundo **Aníbal Quijano**, a modernidade instaurou uma estrutura de poder baseada na articulação entre raça, trabalho e conhecimento, denominada colonialidade do poder (Quijano, 2005). Essa estrutura organiza hierarquias epistemológicas duradouras nas sociedades latino-americanas. No campo educacional, **Walter Mignolo** argumenta que a superação dessas hierarquias exige práticas de **desobediência epistêmica**, isto é, a valorização de epistemologias historicamente marginalizadas (Mignolo, 2008). Assim, o ensaio utiliza a abordagem decolonial como ferramenta analítica para examinar como o currículo escolar reproduz hierarquias epistemológicas herdadas do colonialismo.

## 2.3 MÉTODO PROPOSITIVO-NORMATIVO EM TEORIA EDUCACIONAL

Por fim, o ensaio adota um **método propositivo-normativo**, típico de estudos em filosofia da educação e teoria crítica. Nesse tipo de abordagem, a análise não se limita à descrição da realidade, mas busca elaborar **modelos institucionais capazes de enfrentar problemas estruturais identificados na análise teórica**. Segundo **Boaventura de Sousa Santos**, a crítica social pode assumir também um caráter propositivo ao formular alternativas institucionais baseadas em epistemologias plurais e justiça cognitiva (Santos, 2010). Nesse sentido, os dispositivos apresentados no artigo: **Sistema de Confluência Epistêmica Territorial, Avaliação por Justiça Epistêmica e Laboratório de Descolonização Curricular**, configuram instrumentos teórico-normativos voltados à reorganização epistemológica da escola. Por tratar-se de um ensaio teórico, o estudo não apresenta dados empíricos, constituindo um modelo analítico a ser explorado em pesquisas futuras.

## 3 RACISMO ESTRUTURAL, CURRÍCULO E COLONIALIDADE DO SABER

A permanência de desigualdades raciais na educação brasileira está profundamente relacionada ao legado colonial que estruturou as formas de produção do conhecimento no país. Para Aníbal Quijano, a colonialidade do poder constitui um dos pilares do sistema mundial moderno, organizando hierarquias raciais e epistemológicas que persistem mesmo após o fim do colonialismo formal (Quijano, 2005). No campo educacional, essa lógica manifesta-se na centralidade da racionalidade eurocêntrica como parâmetro universal de conhecimento. Já Walter Mignolo denomina de “desobediência epistêmica” o movimento intelectual e político de ruptura com essa matriz colonial de poder, defendendo a valorização de

epistemologias plurais (Mignolo, 2008). No Brasil, autores vinculados ao pensamento negro têm denunciado há décadas as implicações desse processo. Entre essas contribuições destaca-se a crítica de Abdias Nascimento ao mito da democracia racial, entendido como mecanismo ideológico de ocultação das desigualdades raciais. Em sua obra clássica, o autor argumenta que a chamada democracia racial constituiu historicamente uma estratégia de mascaramento do racismo estrutural brasileiro:

“Devemos compreender ‘democracia racial’ como significando a metáfora perfeita para designar o racismo estilo brasileiro: não tão óbvio como o racismo dos Estados Unidos e nem legalizado qual o apartheid da África do Sul, mas eficazmente institucionalizado nos níveis oficiais de governo assim como difuso no tecido social, psicológico, econômico, político e cultural da sociedade do país [...] monstruosa máquina ironicamente designada ‘democracia racial’ que só concede aos negros um único ‘privilégio’: aquele de se tornarem brancos, por dentro e por fora” (Nascimento, 1978, p. 93).

Essa interpretação encontra respaldo nas análises de Kabengele Munanga, que aponta que o mito da democracia racial operou historicamente como mecanismo ideológico destinado a ocultar conflitos raciais e a naturalizar desigualdades estruturais no Brasil. No mesmo sentido, Florestan Fernandes demonstrou que o processo de integração do negro na sociedade brasileira ocorreu sem ruptura estrutural com a ordem escravocrata, mantendo mecanismos de exclusão racial sob formas aparentemente democráticas. Para o autor, “a abolição não significou a integração do negro à sociedade de classes, mas a sua marginalização dentro dela” (Fernandes, 1978).

#### **4 CURRÍCULO, PODER E VIOLÊNCIA SIMBÓLICA**

A compreensão crítica do currículo exige reconhecer sua relação com estruturas de poder. Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron demonstraram que o sistema escolar exerce uma forma específica de dominação simbólica, capaz de legitimar desigualdades sociais ao apresentar como universais conhecimentos que refletem capitais culturais de grupos dominantes (Bourdieu; Passeron, 1992) e para Basil Bernstein, os códigos pedagógicos organizam quem pode acessar o conhecimento legítimo e de que forma esse conhecimento é transmitido, evidenciando que o discurso pedagógico é estruturado por relações de controle simbólico (Bernstein, 1996). No contexto brasileiro, essa lógica contribui para a marginalização de epistemologias afro-brasileiras e indígenas, frequentemente reduzidas a manifestações culturais periféricas, sem reconhecimento de sua densidade histórica, filosófica e política. Também, Nilma Lino Gomes argumenta que o enfrentamento do racismo na escola exige reconhecer o movimento negro como produtor de conhecimento e não apenas como objeto de estudo (Gomes, 2017).

## **5 EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E JUSTIÇA EPISTÊMICA**

A construção de uma educação antirracista requer a superação do universalismo abstrato que historicamente estruturou o currículo escolar brasileiro. Paulo Freire já afirmava que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 1987, p. 79), indicando que o processo educativo deve partir da realidade concreta dos sujeitos. Bell hooks, por sua vez, destacava que a sala de aula pode tornar-se um espaço de transformação social quando reconhece e valoriza experiências diversas de conhecimento (Hooks, 2013). Nesse horizonte, a noção de justiça epistêmica emerge como categoria central para repensar a escola. Trata-se de reconhecer que diferentes grupos sociais produzem conhecimentos legítimos e que a exclusão dessas epistemologias constitui forma de injustiça cognitiva. Assim, a igualdade constitucional prevista na Constituição de 1988 só se concretiza plenamente quando acompanhada de equidade nos critérios de reconhecimento intelectual e cultural.

## **6 PROPOSTAS DE REORGANIZAÇÃO EPISTEMOLÓGICA DA ESCOLA**

A partir da análise desenvolvida, este estudo propõe três dispositivos institucionais integrados voltados à promoção da justiça pedagógica no sistema educacional brasileiro. Esses dispositivos são apresentados como estruturas institucionais capazes de reconfigurar as formas de produção, circulação e legitimação do conhecimento escolar.

### **6.1 SISTEMA DE CONFLUÊNCIA EPISTÊMICA TERRITORIAL (SCET)**

Ao discutir a pluralidade de epistemologias presentes na sociedade brasileira, torna-se necessário problematizar as categorias tradicionais utilizadas para classificar os povos formadores do país. Até o momento, o presente estudo utilizou as expressões euro-cristã monoteísta e afro-panorâmica politeísta, como tentativa de deslocar o senso comum que reduz tais matrizes às categorias raciais simplificadas de “brancos”, “negros” e “índios”. A própria classificação racial herdada do período colonial foi analisada por Lélia Gonzalez, que demonstra como a formação cultural brasileira está marcada por processos de apagamento das matrizes africanas e indígenas. Para a autora, a ideologia da mestiçagem operou simultaneamente como mecanismo de valorização simbólica e de negação política da população negra (Gonzalez, 1988). Essa crítica aproxima-se da reflexão desenvolvida por Antônio Bispo dos Santos, para quem o processo colonial ultrapassa a dimensão territorial e alcança a esfera do pensamento. Nas palavras do autor, “a colonização não é apenas ocupação de terra, é ocupação da mente” (Bispo, 2015, p. 47). Essa perspectiva dialoga com a reflexão de Achille Mbembe, para quem os processos coloniais não se limitaram à dominação territorial, mas instituíram regimes duradouros de produção de subjetividades e hierarquias raciais. Segundo Mbembe, as estruturas de poder herdadas do colonialismo continuam organizando a distribuição desigual da vida e da morte nas sociedades contemporâneas (Mbembe, 2018). Essa

compreensão também aproxima-se das análises do Aníbal Quijano, para quem a modernidade colonial instaurou uma “colonialidade do poder”, estrutura que organiza hierarquias raciais e epistêmicas duradouras nas sociedades latino-americanas (Quijano, 2005). Neste modo, a construção de um currículo comprometido com a justiça epistêmica exige reconhecer o território como espaço legítimo de produção de conhecimento. Inspirado no conceito de confluência elaborado por Nêgo Bispo, o **SCET** propõe que cada escola construa, em diálogo com a comunidade, um inventário vivo de saberes do território. Tal sistema reconhece a comunidade como co-autora curricular e valoriza oralidade, corporeidade e territorialidade como formas legítimas de produção do conhecimento.

## 6.2 AVALIAÇÃO POR JUSTIÇA EPISTÊMICA (AJE)

A Avaliação por Justiça Epistêmica (AJE) pode ser incorporada ao contexto educacional brasileiro não necessariamente como substituição imediata do sistema avaliativo vigente, mas como um processo gradual de reorganização das práticas de avaliação. Tal proposta pode ser articulada aos próprios princípios já presentes na legislação educacional brasileira, que reconhece a necessidade de processos avaliativos mais amplos, contínuos e qualitativos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece que a avaliação da aprendizagem deve ocorrer de forma contínua, cumulativa e qualitativa, valorizando diferentes processos de construção do conhecimento e não apenas a aferição pontual por meio de provas escritas. De modo semelhante, a Base Nacional Comum Curricular incentiva práticas pedagógicas que considerem os contextos sociais, culturais e territoriais dos estudantes, reforçando a importância de uma educação sensível à diversidade da sociedade brasileira. Nesse sentido, observa-se que já existe uma base normativa favorável à adoção de práticas avaliativas mais plurais e contextualizadas.

A implementação da Avaliação por Justiça Epistêmica pode ser compreendida a partir de quatro eixos estruturais principais. O primeiro eixo refere-se à diversificação dos instrumentos de avaliação. Nesse contexto, as instituições de ensino podem reduzir a centralidade da prova tradicional e incorporar um conjunto mais amplo de estratégias avaliativas, como portfólios reflexivos, projetos interdisciplinares, pesquisas de campo no território, produções audiovisuais, artísticas ou científicas, bem como seminários e debates argumentativos. Essa diversidade amplia as possibilidades de expressão do conhecimento e contribui para reduzir processos de exclusão associados a modelos avaliativos altamente padronizados.

O segundo eixo envolve a integração entre conhecimento escolar e território. A perspectiva da justiça epistêmica parte do pressuposto de que a produção de conhecimento não ocorre exclusivamente no espaço acadêmico. Dessa forma, práticas avaliativas podem incluir investigações sobre problemas locais da comunidade, diálogos com saberes populares, indígenas, quilombolas ou comunitários e projetos que aproximem a escola das realidades sociais em que está inserida. Nesse modelo, o estudante demonstra sua

aprendizagem ao produzir conhecimento situado e contextualizado, e não apenas ao reproduzir conteúdos previamente estabelecidos. Nessa perspectiva, as reflexões de Paulo Freire permanecem centrais ao enfatizar que a educação deve reconhecer os diferentes saberes presentes na experiência social dos educandos. Como afirma o autor, “não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes” (Freire, 1996, p. 68), indicando a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem múltiplas formas de produção do conhecimento.

O terceiro eixo diz respeito à formação docente em epistemologias plurais. Para que a Avaliação por Justiça Epistêmica se consolide, torna-se necessário investir em processos de formação continuada de professores que abordem temas como epistemologias do Sul, educação intercultural, avaliação formativa e metodologias participativas. Tal formação contribui para ampliar a compreensão docente sobre a pluralidade de saberes presentes na sociedade brasileira e sobre as possibilidades pedagógicas de valorização dessas diferentes matrizes de conhecimento.

O quarto eixo refere-se à reformulação institucional dos critérios de avaliação. Redes de ensino, universidades e institutos federais podem desenvolver matrizes avaliativas que considerem não apenas a memorização de conteúdos, mas também a compreensão conceitual, a capacidade de análise crítica das desigualdades sociais e a produção de conhecimento aplicado à realidade. Dessa forma, a avaliação passa a valorizar competências relacionadas ao pensamento crítico, à contextualização e à capacidade de intervenção social.

Em síntese, a implementação da Avaliação por Justiça Epistêmica no Brasil implica compreender a avaliação como um processo democrático de reconhecimento de saberes, alinhado à diversidade social e cultural do país. Tal proposta não significa abandonar o rigor acadêmico, mas ampliar os critérios de validação do conhecimento, tornando as instituições educacionais mais inclusivas, plurais e socialmente comprometidas.

Embora a valorização da pluralidade de saberes não seja uma ideia completamente nova, estando presente em correntes como a pedagogia crítica e em autores como Paulo Freire, a proposta da Avaliação por Justiça Epistêmica apresenta um elemento inovador ao transformar esse princípio em um modelo sistemático de avaliação institucional. No contexto brasileiro, grande parte das escolas e universidades ainda opera predominantemente com modelos avaliativos centrados em provas escritas, notas quantitativas e verificação de conteúdos.

Nesse sentido, a **AJE** pode ser considerada inovadora por três razões principais. Em primeiro lugar, apresenta uma inovação na lógica da avaliação, deslocando o foco da mera retenção de conteúdo para o reconhecimento de diferentes epistemologias, para a análise crítica das estruturas sociais e para a produção de conhecimento situado. Em segundo lugar, promove uma inovação institucional, ao propor a criação de matrizes avaliativas capazes de institucionalizar práticas avaliativas mais plurais, mesmo dentro de um

sistema educacional historicamente marcado por altos níveis de padronização. Por fim, a proposta introduz uma inovação político-epistemológica ao dialogar com o conceito de justiça epistêmica desenvolvido por Miranda Fricker. A autora analisa as desigualdades existentes no reconhecimento de saberes e vozes dentro das estruturas sociais, definindo injustiça epistêmica como situações nas quais determinados sujeitos têm seus conhecimentos desvalorizados ou deslegitimados. Segundo Fricker, trata-se de um prejuízo sofrido por indivíduos ou grupos especificamente em sua condição de sujeitos do conhecimento (Fricker, 2007).

Ao incorporar esse debate no campo da avaliação educacional, a proposta da AJE busca enfrentar formas de injustiça cognitiva e cultural presentes nas instituições de ensino. Ainda assim, é importante destacar que tal proposta não surge de forma isolada, mas dialoga com tradições teóricas já consolidadas, como a pedagogia crítica, a educação intercultural, a avaliação formativa e as metodologias participativas. Assim, pode-se afirmar que a Avaliação por Justiça Epistêmica é teoricamente enraizada, mas institucionalmente inovadora, uma vez que propõe transformar princípios amplamente debatidos na literatura educacional em um modelo concreto de avaliação aplicável às políticas educacionais e às práticas institucionais. A Avaliação por Justiça Epistêmica propõe substituir a lógica exclusivamente conteudista por uma matriz avaliativa baseada em três dimensões:

- reconhecimento de múltiplas matrizes epistemológicas;
- análise crítica das estruturas de desigualdade;
- produção de conhecimento situado no território.

Entende-se por justiça epistêmica a garantia de que diferentes tradições de conhecimento tenham condições equitativas de reconhecimento, circulação e validação no interior das instituições educacionais. Essa proposta rompe com a hegemonia da prova escrita como único instrumento de validação do saber.

### 6.3 LABORATÓRIO DE DESCOLONIZAÇÃO CURRICULAR

O Laboratório de Descolonização Curricular transforma o currículo em objeto de investigação escolar. Estudantes analisam criticamente livros didáticos e documentos curriculares a partir de categorias analíticas como:

- ausências epistêmicas;
- silenciamentos históricos;
- linguagem racializada;
- hierarquização de saberes.

Tal metodologia desloca o estudante da posição de receptor para analista crítico do conhecimento institucionalizado.

### 6.3.1 Inovações do Laboratório de Descolonização Curricular

A primeira inovação introduzida pelo laboratório consiste na transformação do currículo em objeto de pesquisa escolar. Nesse modelo, estudantes investigam livros didáticos, documentos curriculares e materiais pedagógicos utilizando categorias analíticas como ausências epistêmicas, silenciamentos históricos e hierarquização de saberes. Essa abordagem aproxima-se da tradição da sociologia crítica do currículo, que compreende o conhecimento escolar como resultado de disputas sociais e políticas. Como argumenta Michael Apple, o currículo representa uma “tradição seletiva”, na qual determinados conhecimentos são legitimados enquanto outros são marginalizados (Apple, 2006).

### 6.3.2 Ampliação das inovações do Laboratório Epistêmico Cartografia epistêmica do território

Uma das principais inovações do laboratório pode ser a implementação de **processos de cartografia epistêmica do território**, nos quais estudantes investigam e registram os diferentes sistemas de conhecimento presentes nas comunidades onde a escola está inserida.

Essa cartografia pode envolver entrevistas com mestres de saberes tradicionais, lideranças comunitárias, artistas populares, quilombolas, povos indígenas, trabalhadores rurais e outros sujeitos sociais cujos conhecimentos raramente são reconhecidos pelo currículo formal. O objetivo não é apenas registrar esses saberes, mas compreender suas lógicas próprias de produção e transmissão do conhecimento.

Essa perspectiva aproxima-se da proposta de **ecologia de saberes**, segundo a qual diferentes formas de conhecimento podem coexistir em diálogo sem que uma delas seja considerada superior às demais. Segundo Boaventura de Sousa Santos, a ecologia de saberes constitui uma alternativa epistemológica ao universalismo eurocêntrico, reconhecendo a pluralidade de racionalidades presentes nas sociedades contemporâneas (Santos, 2010).

Ao realizar cartografias epistêmicas do território, o laboratório transforma a escola em **instituição produtora de conhecimento situado**, conectando o currículo escolar às experiências históricas e culturais da comunidade.

#### 6.3.2.1 Observatório de justiça epistêmica da escola

Outra inovação institucional consiste na criação de um **Observatório de Justiça Epistêmica**, integrado ao Laboratório de Descolonização Curricular.

Esse observatório teria a função de monitorar continuamente os materiais pedagógicos utilizados na escola, identificando: invisibilização de grupos sociais, ausências de autores afro-brasileiros e indígenas, representações racializadas ou estereotipadas e hierarquização implícita de saberes. Essa prática aproxima-se da tradição da **análise crítica do discurso educacional**, que busca compreender como as estruturas de

poder se manifestam nos conteúdos escolares. Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron demonstraram que o sistema educacional exerce uma forma de **violência simbólica**, ao naturalizar como universais conhecimentos que correspondem às experiências culturais de grupos dominantes (Bourdieu; Passeron, 1992).

Ao instituir um observatório permanente de justiça epistêmica, a escola passa a **monitorar criticamente seus próprios mecanismos de produção e legitimação do conhecimento**, reduzindo a reprodução inconsciente dessas desigualdades.

### 6.3.2.2 Produção de contra-narrativas curriculares

Uma terceira inovação importante do laboratório consiste na produção de **contra-narrativas curriculares**. Após analisar criticamente livros didáticos e documentos educacionais, os estudantes podem elaborar: capítulos alternativos de livros didáticos, dossiês históricos, podcasts educativos, exposições temáticas e materiais didáticos comunitários. Essa prática desloca o estudante da posição de consumidor de conhecimento para **autor de interpretações históricas e sociais**.

Tal proposta dialoga com a pedagogia crítica de Paulo Freire, que concebe o processo educativo como prática de investigação e produção coletiva de conhecimento (Freire, 1996).

Além disso, também se aproxima da ideia de **desobediência epistêmica**, proposta por Walter Mignolo, que defende a necessidade de produzir narrativas que desafiem as estruturas coloniais de conhecimento (Mignolo, 2008).

### 6.3.2.3 Resultado teórico dessa ampliação

Com essas inovações, o laboratório de descolonização curricular passa a operar em **três níveis simultâneos: nível pedagógico** (desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes), **nível epistemológico** (pluralização das matrizes de conhecimento reconhecidas pela escola) e **nível institucional** (monitoramento e transformação das estruturas curriculares). Assim, o laboratório deixa de ser apenas uma estratégia didática e torna-se **um dispositivo institucional de justiça epistêmica dentro do sistema educacional**.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de uma educação democrática e antirracista no Brasil exige mais do que reformas curriculares formais. É necessário enfrentar as bases históricas e epistemológicas que sustentam a reprodução das desigualdades no sistema educacional. Ao articular igualdade constitucional, laicidade do Estado e justiça epistêmica, este estudo propõe uma arquitetura institucional capaz de transformar a escola em espaço de produção plural de conhecimento. Mais do que cumprir dispositivos legais, trata-se de

reconstruir o sentido social da educação pública como território de cidadania, memória histórica e emancipação coletiva. A contribuição teórica deste artigo consiste em articular o conceito de justiça epistêmica ao campo da sociologia do currículo e das políticas educacionais, propondo um modelo analítico de reorganização epistemológica da escola pública brasileira.

## REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BERNSTEIN, Basil. **Pedagogy, symbolic control and identity**. London: Taylor & Francis, 1996.
- BISPO DOS SANTOS, Antônio. **Colonização, quilombos: modos e significações**. Brasília: INCTI/UnB, 2015.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.
- FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Ática, 1978.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FRICKER, Miranda. **Epistemic injustice: power and the ethics of knowing**. Oxford: Oxford University Press, 2007.
- GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- GONZALEZ, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. Revista Ciências Sociais Hoje. São Paulo: ANPOCS, 1988.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo: n-1 edições, 2018.
- MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política**. Cadernos de Letras da UFF, n. 34, 2008.
- MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 2004.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal**. Revista Crítica de Ciências Sociais, n. 78, 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2016.