

Universidade de São Paulo  
Escola de Comunicações e Artes  
Centro de Estudos Latino-Americanos sobre Cultura e Comunicação  
Cultura, Educação e Relações Étnico Raciais

**Descolonização dos Currículos Escolares: Avanços e Desafios na Implementação da Lei  
10.639/03**

**Maiara de Oliveira**

**São Paulo  
2024**

Universidade de São Paulo  
Escola de Comunicações e Artes  
Centro de Estudos Latino-Americanos sobre Cultura e Comunicação  
Cultura, Educação e Relações Étnico Raciais

**MAIARA DE OLIVEIRA**

Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Cultura, Educação e Relações Étnico Raciais pelo CELACC-USP, em 2024, sob orientação da Prof<sup>ª</sup> Dra. Maria da Glória Calado.

**Descolonização dos Currículos Escolares: Avanços e Desafios na Implementação da Lei 10.639/03**

**São Paulo  
2024**

# **Descolonização dos Currículos Escolares: Avanços e Desafios na Implementação da Lei 10.639/03<sup>1</sup>**

**Maiara de Oliveira<sup>2</sup>**

## **Resumo**

Este artigo, de caráter bibliográfico, busca analisar a relação entre as escolhas curriculares feitas no âmbito escolar e a formação da identidade de educandos/as negros/as. Com base nisso, recorreu-se a bibliografias que buscam discutir o tema, apresentando apontamentos e possibilitando uma análise crítica às mudanças que ocorreram no entendimento da construção do documento e seus reflexos nas práticas em sala de aula. O presente artigo evidencia a importância dos movimentos sociais nas mudanças que ocorreram ao longo dos anos e os desafios contemporâneos.

**Palavras-chave:** Currículo. Relações étnico-raciais. Identidade.

## **Abstract**

This bibliographic article aims to analyze the relationship between curricular choices made within the school environment and the formation of the identity of black students. Based on this, bibliographies discussing the topic were consulted, providing insights and enabling a critical analysis of the changes that have occurred in the understanding of document construction and its reflections on classroom practices. The present article highlights the importance of social movements in the changes that have occurred over the years and contemporary challenges.

**Keywords:** Curriculum. Ethnic-racial relations. Identity.

---

<sup>1</sup> Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Cultura, Educação e Relações Étnico Raciais pelo CELACC-USP, em 2023, sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dra. Maria da Glória Calado.

<sup>2</sup> Pedagoga formada pelo Instituto Singularidades. Professora nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Pós-graduanda em Cultura, Educação e Relações Étnico Raciais.

## 1. Introdução

O debate sobre o papel da escola na formação das identidades raciais tem ganhado destaque, tanto no âmbito da educação básica quanto no meio acadêmico. A escola, frequentemente, é vista como um dos principais lugares onde ideias e conceitos sobre o "outro" e sobre si são transmitidos. Essa transmissão acontece por meio de decisões tomadas em níveis nacionais, como em normas e diretrizes, ou locais, através dos PPPs (Projeto Político Pedagógico) ou planejamentos semanais feitos por professores/as. Essas decisões exercem um impacto direto na autopercepção dos/as alunos/as. Nilma Lino Gomes (2012) observa que é nesse contexto de reflexões que a educação desempenha um papel crucial como um campo que entrelaça de maneira complexa a teoria e a prática.

Entre os documentos que orientam o trabalho pedagógico em sala de aula, encontra-se o currículo, que por muito tempo foi reduzido a uma simples lista de conteúdos a serem ensinados ao longo dos anos escolares. No entanto, cada vez mais se reconhece a necessidade de sua revisão, dada sua significância no processo de formação dos/as educandos/as.

Para compreender como as escolhas presentes nos currículos escolares moldam as identidades dos/as alunos/as, este artigo se propõe a realizar uma revisão bibliográfica, que ofereça um panorama histórico das reflexões sobre a construção desse documento e ressaltando a importância dessas mudanças, aliadas à compreensão do contexto brasileiro e suas dinâmicas culturais, na inclusão obrigatória do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras em todas as escolas do país. Sob a luz da teoria de estudiosos/as do currículo, o artigo está dividido em três partes, sendo a primeira uma contextualização histórica do documento; a segunda uma reflexão sobre sua influência na construção das identidades e, por fim, a terceira, expondo dados recentes que mostram os avanços e desafios existentes.

Ainda que a obrigatoriedade citada acima tenha completado vinte anos em 2023, é notável a recente iniciativa das escolas brasileiras em direção a um currículo que efetivamente promova práticas antirracistas, contra-hegemônicas e a favor da descolonização do conhecimento. Evidentemente, a escolha do tema surge exatamente desse adiamento prolongado, que por muito tempo negligenciou o poder inerente às escolhas. Como afirmado por Silva (2004), "selecionar é uma operação de poder". Quando determinado tipo de conhecimento, identidade ou subjetividade é destacado como ideal, está sendo exercido o poder de escolha e isso nos convida a refletir sobre o papel da escola na formação social dos sujeitos.

## 2. Digressões históricas acerca das teorias do currículo

### 2.1 Teorias Tradicionais

A publicação, em 1918, do livro "The Curriculum" pelo pedagogo John Franklin Bobbitt representou um marco significativo na história dos estudos curriculares, especialmente considerando o contexto da época. Na obra, várias questões sobre o tipo de formação que as escolas deveriam proporcionar foram abordadas. No entanto, apesar de as respostas de Bobbitt buscarem transformações no sistema educacional, elas mantinham uma essência tradicionalista.

"Bobbitt propunha que a escola funcionasse da mesma forma que qualquer outra empresa comercial ou industrial. Tal como uma indústria, Bobbitt queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendia obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa e formas de mensuração que permitissem saber com precisão se eles foram realmente alcançados" (Silva, 2004, p. 23).

A grande referência para a criação do modelo educacional proposto por Bobbitt foi o notável engenheiro mecânico estadunidense Frederick Taylor, conhecido mundialmente por criar métodos para a administração comercial e industrial. Em 1949, os conceitos descritos por Bobbitt foram consolidados na publicação do livro *Basic Principles of Curriculum and Instruction* de Ralph Tyler, educador norte americano, no qual as ideias de desenvolvimento e organização foram fortemente valorizadas e dominou o campo do currículo em diversos países, incluindo o Brasil (SILVA, 2004).

Em sua teoria, Tyler apresenta três fontes das quais considera que provêm os objetivos educacionais, conforme nos apresenta Silva,

I. Estudos sobre os próprios aprendizes; II. Estudos sobre a vida contemporânea fora da educação; III. Sugestão dos especialistas das diferentes disciplinas. (...) Tyler expande o modelo de Bobbitt, ao incluir duas fontes que não eram contempladas por Bobbitt: a psicologia e as disciplinas acadêmicas. A segunda fonte é uma demonstração de certa continuidade relativamente ao modelo de Bobbitt (2004, p.25).

Ainda seguindo a lógica tradicional, com alguns ideais progressistas, surge a teoria de John Dewey que defendia a liberdade de pensamento e a democracia. O filósofo acreditava que a criança deveria ser educada de maneira integral, envolvendo os aspectos físicos,

intelectuais e emocionais. A partir disso, as teorias tradicionais curriculares passam a ser confrontadas criando assim um terreno fértil para o surgimento das teorias críticas.

## 2.2 Teorias Críticas

Os anos de 1960 e 1970 foram marcados por importantes movimentos sociais. Foi nesse momento que pessoas de diversos países passaram a protestar para garantir seus direitos. O cenário de transformação encadeou também discussões a respeito da estrutura tradicional da educação. Surgem então, segundo Silva (2004) as teorias críticas do currículo, provocando uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais. O autor elucida os propósitos das teorias críticas ao afirmar que,

(...) começam a colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. (...) As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas, o importante não é desenvolver técnicas de *como* fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender *o que* o currículo faz (SILVA, 2004, p.30).

Dentre os importantes nomes da teoria crítica, está o do filósofo francês Louis Althusser e seu ensaio “A ideologia e os aparelhos ideológicos de Estado”, lançado na década de 1970. Na obra, ele relaciona educação com ideologia, fazendo análises e críticas ao sistema educacional à luz de teorias marxistas. Para ele, a sociedade capitalista não se sustentaria se não houvesse recursos essenciais para manter o não questionamento do sistema vigente. E esses recursos são obtidos por meio da "força ou do convencimento, da repressão ou da ideologia" (SILVA, 2004, p. 31). Ainda segundo o filósofo, a escola é o local no qual a ideologia é transmitida com certa facilidade, de maneiras diretas e indiretas. Silva (2004, p.32) aponta também que a ideologia atua de forma discriminatória quando inclina pessoas de classes subordinadas à obediência e pessoas de classes dominantes ao controle.

A teoria de Althusser abriu caminhos para novos questionamentos. Economistas passaram a pensar a respeito da relação da produção com a educação, no entanto, as teorias críticas não se limitaram apenas aos estudos marxistas, surgiram importantes análises sociológicas, como as de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron que relacionavam a escola e a cultura. Em resumo, estudos feitos pelos sociólogos indicaram que os valores e

comportamentos dos grupos dominantes eram considerados como pertencentes à cultura, e as mesmas características dos grupos dominados eram considerados como não cultura. Segundo Silva (2004, p. 35), a imposição de um lado e a ocultação do outro era vista como natural e configura o processo de dominação cultural. A escola entra na discussão quando se constata que os currículos são construídos a partir do que é posto como cultura dominante, nomeada por Bourdieu como Capital Cultural (2015), formando assim o ciclo de reprodução cultural.

Já no final dos anos 1970, surgiu o movimento de reconceitualização que trazia incômodos relacionados às teorias tecnicistas apresentadas anteriormente e ao distanciamento das teorias sociológicas como a fenomenologia, a hermenêutica, o marxismo e as teorias críticas da Escola de Frankfurt (SILVA, 2004, p. 37). Entre os importantes nomes do movimento, está o de Michael Apple, teórico educacional estadunidense, que levantou importantes questionamentos sobre o currículo e o conhecimento.

Os estudos de Apple constataam que o currículo está relacionado com amplos aspectos sociais e econômicos e que não é um campo neutro. "A seleção que constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes" (SILVA, 2004, p. 46). Para o teórico, é importante entender o porquê determinados conhecimentos são estudados e não mais "como" são estudados. O autor questiona:

Por que esses conhecimentos e não outros? Por que esse conhecimento é considerado importante e não outros? (...) Trata-se do conhecimento de quem? Quais interesses guiaram a seleção desse conhecimento particular? Quais são as relações de poder envolvidas no processo de seleção que resultou nesse currículo particular? (SILVA, 2004, p. 47)

Anos depois, surgem novas críticas ao currículo, agora partindo de Henry Giroux, que retoma e aprofunda o pensamento crítico da Escola de Frankfurt, analisando o documento e a própria pedagogia através da noção de "política cultural", ou seja, para ele, o currículo está envolvido com a construção de significado e valores culturais e não apenas com a transmissão de fatos e conhecimentos objetivos. O currículo é o lugar no qual se produzem e se criam significados sociais (SILVA, 2004, p. 55).

Outras teorias críticas são descritas por Silva (2004), no entanto, observando o percurso das teorias apresentadas até aqui, percebem-se incômodos e transformações significativas em relação à forma como o documento é construído e essa mudança na concepção do currículo nos leva, finalmente, às teorias pós-críticas.

### 2.3 Teorias Pós-críticas

Em sua teoria, Silva (2004) apresenta uma análise do que seria um currículo multiculturalista. O termo é apresentado como importante ferramenta política que compreende a diversidade cultural e aponta que “não é possível estabelecer uma hierarquia entre as culturas humanas” (SILVA, 2004, p. 86). O multiculturalismo nos currículos se coloca contra a hegemonia branca, masculina, europeia, heterossexual, que, até então, era privilegiada na construção dos currículos escolares e universitários.

Dentro do currículo multiculturalista, surgiram duas vertentes: a liberal/humanista e a crítica, sendo a primeira defensora da tolerância, respeito e convivência harmoniosa e a segunda pontuando que, dessa forma, as relações de poder ficariam iguais e a cultura dominante continuaria exercendo seu poder sobre as demais culturas. O movimento multiculturalista engloba perspectivas diferentes a respeito do mesmo tema, além de levantar debates e críticas tanto de alas conservadoras, quanto de alas progressistas.

Durante muito tempo, as problematizações que envolveram o currículo estavam concentradas nas questões ligadas à classe social, porém, as mesmas teorias que não concordavam com o modelo tradicional de construção do documento, passaram a ser questionadas a respeito do posicionamento sobre o papel de gênero e raça. Neste momento, grupos feministas mostraram que as linhas de poder da sociedade estão estruturadas não apenas pelo capitalismo, mas também pelo patriarcado, Silva (2004) completa afirmando:

De acordo com essa teorização feminista, há uma profunda desigualdade dividindo homens e mulheres, com os primeiros apropriando-se de uma parte gritantemente desproporcional dos recursos materiais e simbólicos da sociedade. Essa repartição desigual estende-se, obviamente, à educação e ao currículo (p. 92).

As teorias pós-críticas também levantam indagações a respeito das narrativas étnico-raciais. Como ocorreram com as questões de gênero, os críticos ao currículo tradicional analisaram raça e etnia como problemas de acesso à educação e ao currículo, deixando de questionar apenas que tipo de conhecimento estava no centro do documento. Nesse momento o documento passa a ser visto como racialmente enviesado (SILVA, 2004, p. 99) indicando que o currículo é,



sem dúvida, entre outras coisas, um texto racial. A questão da raça e da etnia não é simplesmente um “tema transversal”: ela é uma questão central do conhecimento, poder e identidade. O conhecimento sobre raça e etnia incorporado no currículo não pode ser separado daquilo que as crianças e jovens se tornarão como seres sociais (p. 102).

O processo de reestruturação do currículo no que diz respeito às questões raciais está relacionado ao questionamento histórico e político da história. É importante pensarmos no equívoco que as escolas cometem ao tentarem diversificar seus currículos incluindo nos calendários letivos festividades sobre determinadas culturas e datas comemorativas e tratando-as de maneira superficial, diminuindo a temática a um tema folclórico e o distanciando da questão política que o cerca. Pensar o racismo é discutir sobre como as estruturas são formadas e não o tratar de maneira individualizada, como atos isolados.

A implementação de práticas antirracistas eficazes, conforme sugerido por Almeida (2018), é crucial para que as instituições de ensino enfrentem o racismo. Tais práticas devem ser incorporadas não apenas na elaboração dos currículos e planejamentos semanais, mas também na seleção e capacitação de professores, promovendo diversidade e senso crítico entre a equipe pedagógica.

Silva (2004, p.125) escreve também a respeito da teoria pós-colonialista do currículo e, segundo o autor, o objetivo desta é analisar as relações de poder entre as nações por meio das suas influências culturais, econômicas, políticas etc. As análises, a princípio, estavam relacionadas ao projeto de submissão dos povos colonizados que se dava através de narrativas imperiais. O autor complementa a lógica argumentando que,

a teoria pós-colonial juntamente com o feminismo e as teorizações críticas baseadas em outros movimentos sociais, como o movimento negro, reivindica a inclusão das formas culturais que refletem a experiência de grupos cujas identidades culturais e sociais são marginalizadas pela identidade europeia dominante. Há, nesse questionamento do cânone ocidental efetuado pelo pós-colonialismo, um deslocamento da estética para a política. Para a teoria pós-colonial, não se pode separar a análise estética de uma análise das relações de poder. A estética corporifica, sempre, alguma forma de poder. Não há poética que não seja, ao mesmo tempo, também uma política (2004, p. 126).

O questionamento sobre o conhecimento transmitido nas escolas é essencial para compreender a dominação de alguns grupos em relação a outros. Nenhuma educação deve ser considerada politicamente neutra, as escolhas e ações dentro da sala de aula possuem uma

intenção e não romper a lógica que nega o racismo, o sexismo e a homofobia nas escolhas curriculares é amparar a manutenção do pensamento colonizado, portanto, descolonizar a forma como ensinamos e a forma como aprendemos é urgente.

Evidentemente, as teorias pós-críticas foram fundamentais para a construção do currículo que conhecemos hoje, pois além de questionarem as teorias anteriores, levantaram reflexões importantes a respeito do pensamento predominante existente na sociedade. Silva (2004) aponta também para o legado das teorias críticas, pois foi por meio delas que o currículo passou a ser reconhecido como um espaço de poder, como um documento capitalista que reproduz, culturalmente, as estruturas sociais e transmite a ideologia dominante.

### **3. Escolhas curriculares e a influência na formação das identidades**

Explorando as demandas levantadas pelas teorias pós-críticas do currículo, este tópico visa incorporar, de forma sucinta, o conceito de currículo oculto que, de acordo com Silva (2004), não é precisamente uma teoria, mas desempenha uma função substancial na formação das identidades de crianças e jovens. É importante destacar que o conceito de identidade mencionado aqui é fundamentado na teoria de Stuart Hall, sociólogo britânico-jamaicano. Hall (1997) discute a noção do sujeito pós-moderno, enfatizando que este não possui uma identidade fixa, mas sim uma "celebração móvel, formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam" (p. 11 e 12). Isso contrasta com a visão do sujeito do Iluminismo, que era considerado essencialmente o mesmo desde o nascimento, e com o sujeito sociológico, cuja formação ocorria na interação com pessoas significativas em sua vida.

Retornando ao conceito de currículo oculto, Apple (1979) o define como sendo as normas, valores e tendências que estão presentes nas rotinas institucionais e, apesar de não serem reconhecidas como parte do currículo formal, exercem influência em toda a experiência educacional. Silva (2004) expande essa definição, argumentando que o currículo oculto abrange todos os aspectos do ambiente escolar e, embora não façam parte do currículo oficial, contribuem implicitamente para as aprendizagens sociais relevantes.

Qual seria a motivação por trás da manutenção de práticas ocultas no ambiente escolar? Para Apple (1979), a resposta seria a busca pela perpetuação da hegemonia ideológica das classes dominantes na sociedade. No complexo contexto social e educacional brasileiro, observamos tentativas de apagar e deslegitimar, ainda que de maneira velada, a

busca por um currículo inclusivo e práticas valorativas em sala de aula, especialmente no que diz respeito à cultura africana e afro-brasileira. Para Gomes (2019), isso contrasta com a necessidade de um pensamento pedagógico voltado para a emancipação dos sujeitos, do conhecimento e das experiências sociais. Reconhecer ou negar tais esforços emancipatórios torna-se uma questão política e epistemológica fundamental para as teorias pedagógicas (Arroyo, 2012).

A escola tem desempenhado um papel na busca pela homogeneização dos saberes, e o currículo oculto atua significativamente na busca da padronização da aprendizagem e na experiência escolar, bem como na seleção do que será ensinado e como será ensinado. O autor argumenta que o currículo "se torna oculto" (Apple, 1979) precisamente quando surge a necessidade de um contexto educacional uniforme e de um controle social.

Os contornos institucionais das escolas, com suas formas cotidianas de interação relativamente padronizadas, forneceram os mecanismos pelos quais poderia ser "transmitido" um consenso normativo. E nesses contornos gerais, nessas regularidades "comportamentais" da instituição, caso assim se queira chamar, firmou-se um conjunto ideológico de regras do senso comum para a seleção do currículo e para organizar a experiência escolar com base na eficiência, na adequação ao sistema econômico e nas exigências burocráticas. (Apple, 1979, p. 78)

Apesar do tempo decorrido desde os questionamentos e desconfortos levantados pelas teorias críticas e pós-críticas, ainda hoje é evidente a dificuldade em integrar nos planejamentos, documentos curriculares, sequências ou projetos as várias experiências dos diferentes grupos sociais, bem como referências de personalidades e representações que abordem a diversidade étnica-racial presente em nossa sociedade. Evidentemente, essas omissões não são meros lapsos de memória, como observa o sociólogo e educador Miguel G. Arroyo (2012). Para ele, há uma intencionalidade política por trás, pois, se certos grupos não estão representados nos centros considerados únicos produtores e transmissores do conhecimento legítimo, isso se torna mais um mecanismo histórico para mantê-los ausentes como sujeitos sociais, políticos, culturais e intelectuais.

Grupos organizados da sociedade civil e movimentos como o MNU (Movimento Negro Unificado<sup>3</sup>) fomentaram, por meio de uma perspectiva decolonial<sup>4</sup>, reflexões

<sup>3</sup> Dentre as definições do que é o Movimento Negro, fiquemos com o entendimento da autora que diz ser "as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade" (GOMES, 2017, p.23).

<sup>4</sup> "Essa perspectiva é pensada a partir da ideia de uma prática política contraposta à geopolítica hegemônica monocultural e monorracional do conhecimento, pois se trata de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que têm como horizonte de suas práticas e relações sociais a lógica epistêmica ocidental, a racialização do mundo e a manutenção da colonialidade do poder" (OLIVEIRA, CANDAU 2010).

fundamentais para a educação, buscando expor e contestar os padrões coloniais de poder (2019, p. 224). É importante destacar que desde as primeiras décadas do século XX, após a abolição da escravidão, alguns negros estabeleceram suas próprias instituições educacionais, evidenciando um comprometimento com essa questão. Domingues (2008), ao analisar um contexto regional específico, observa que não há um consenso quanto aos motivos que levaram à fundação de escolas próprias. Existem conjecturas sobre uma possível disputa entre diferentes grupos étnicos em São Paulo, indicando que as escolas poderiam servir como ferramentas de organização para potenciais movimentos de defesa. No entanto, também se sugere que esta iniciativa foi uma resposta à crescente discriminação racial já presente na rede de ensino.

O seminário “O Pensamento Negro na Educação” foi um marco realizado em 1997 na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), que resultou em um livro com o mesmo título. A obra mostra que a intelectualidade negra atuava diretamente na construção de uma perspectiva negra para a educação brasileira. Gomes (2019) destaca que,

naquela época [anos 90], pesquisadores negros discutiam como retirar os conhecimentos produzidos pela população negra brasileira e as discussões sobre África e diáspora africana do lugar da marginalidade e da subalternidade epistemológica que lhes era imposta (p. 224).

Embora algumas tentativas de anulação ou deslegitimação, como o apagamento epistemológico da população negra da diáspora, possam ter tido êxito, a implementação de ações afirmativas têm gerado resultados visíveis tanto na estruturação dos currículos escolares quanto na promoção de práticas pedagógicas emancipatórias. É preciso reconhecer o papel central da escola na perpetuação da colonialidade, pois é por meio das narrativas presentes nas instituições de ensino que se legitima o que é ensinado e como, exercendo assim seu poder de seleção. Boaventura de Souza Santos afirma:

O colonialismo, para além de todas as dominações porque é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma reflexão extremamente desigual entre saberes que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e nações colonizados, relegando muitos outros saberes para um espaço de subalternidade. (SANTOS, 2010, p. 23).

Evidentemente, tais reflexões e movimentações da sociedade colide com forte oposição. Segundo Gomes (2019), nas primeiras décadas do século XXI, no Brasil, presenciamos situações de resistência às tentativas de um currículo descolonizado. A disputa

por esse território é vista em âmbitos como o Poder Executivo, Legislativo e Judiciário, e também em instituições escolares, religiosas e familiares. Para exemplificar atuações recentes, a autora cita o Programa Escola sem Partido que, através do disfarce da liberdade de expressão, visa “impedir a liberdade de pensamentos e a autonomia didático-pedagógica e curricular das instituições escolares e dos docentes” (idem, p. 229). A proposta é contraditória, pois partidariza a educação quando defende o pensamento conservador comum à direita política e fere diretamente os direitos de autonomia e liberdade em sala de aula.

Uma nova forma de dominação dos currículos, também citada pela autora, é a Reforma do Ensino Médio, aprovada em 2017<sup>5</sup> com notável apoio dos defensores do programa citado anteriormente. Em seu texto original, disciplinas como Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia foram consideradas facultativas, no entanto, após debates e manifestações contrárias à decisão, o texto foi alterado e essas disciplinas voltaram a ser consideradas obrigatórias. Em relação aos idiomas, o espanhol não será mais exigido - mesmo o Brasil sendo um país latino americano, ao contrário do inglês que permanece sendo ensinado obrigatoriamente a partir do 6º ano do Ensino Fundamental (p. 230).

Por fim, a autora cita como exemplo de resistência colonial a retirada da palavra gênero de diversos documentos educacionais do país. Os defensores de tal medida alegam que tratar temas relacionados a gênero e sexualidade na escola é uma imposição ideológica. Aqueles/as que são a favor da introdução dessa discussão acreditam no caráter formador, socializador e educativo que esses temas promovem e que a escola pode ser o ambiente propício para a superação de preconceitos e violências (p. 231). A importância do debate acerca da descolonização dos currículos é ressaltada mais uma vez quando a pedagoga argumenta:

Descolonizar os currículos é reconhecer que, apesar dos avanços dos séculos XX e XXI, a colonialidade e o próprio colonialismo ainda se mantêm incrustados nos currículos, no material didático, na formação de professoras, dos professores, das gestoras e gestores da educação. A colonialidade se materializa no pensamento e na postura arrogante de educadores diante das diversidades étnica, racial, sexual, política existentes na escola e na sociedade. Ela se torna realidade pedagógica por meio de uma seleção de mão única dos conteúdos a serem discutidos com os estudantes, os quais priorizam somente um determinado tipo de abordagem sobre as várias e desafiadoras questões sociais, políticas e culturais do país, da América Latina e do mundo, em vez de disponibilizar para os discentes e público em geral as várias e diferentes leituras e interpretações sobre a realidade (GOMES, 2019, p. 231-232).

---

<sup>5</sup> A Reforma foi aprovada durante o governo de Michel Temer, que ascendeu ao cargo de Presidente da República em 2016, após a então Presidenta Dilma Rousseff sofrer impeachment.

O processo de consolidação da lógica colonial nos currículos escolares se dá de diversas formas. Segundo Gomes (2019), o ensino da literatura, por exemplo, ainda é composto por referências de autores/as que, na sua época, defendiam pensamentos autoritários, racistas e xenofóbicos. Ela levanta o questionamento de como seria a nossa interpretação da história se tivéssemos a oportunidade de retomar determinados conhecimentos através da lógica decolonial (p. 232). As áreas das Ciências Humanas e Sociais e as Ciências Exatas são atingidas quando a distribuição de aulas é baseada apenas em critérios avaliativos, como, por exemplo, a Prova Internacional de Avaliação dos Alunos (PISA). A Educação Infantil, por sua vez, se alinha ao padrão colonial quando não oferece às crianças a oportunidade de experienciar a diversidade cultural através da literatura, dos jogos, dos brinquedos, das brincadeiras guiadas e das propostas artísticas.

Após abordar aspectos essenciais para compreender o significado da descolonização dos currículos, Gomes (2019) destaca o trabalho realizado pelo Movimento Negro, que há anos vem lutando pela democratização de uma escola pública, laica, diversa e antirracista.

Na década de 90, pesquisas acadêmicas como o trabalho de mestrado do professor da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Luiz Alberto Oliveira Gonçalves, intitulado “O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial”, revelaram a presença da discriminação racial nas escolas. Essa discriminação se manifestava por meio do material didático, das informações transmitidas pelos professores e dos rituais pedagógicos, incluindo o silêncio diante de situações discriminatórias em sala de aula. O estudo de mestrado, que resultou no livro “A discriminação do negro no livro didático”, escrito pela professora Ana Célia da Silva da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), constatou a presença de diversos estereótipos negativos sobre negros e negras nos livros didáticos analisados, principalmente os de Português (p. 236). Essas pesquisas foram cruciais para fundamentar a necessidade de políticas públicas verdadeiramente eficazes no combate ao racismo no contexto escolar.

Os estudos citados acima e as outras diversas pesquisas realizadas por intelectuais engajados/as na luta antirracista, além da atuação essencial do Movimento Negro e suas reivindicações, revelam que há tempos a descolonização do conhecimento é debatida, sobretudo na área da Educação, que obteve reconhecimento do Estado brasileiro que transformou algumas das demandas levantadas em políticas educacionais, ações afirmativas e políticas de Estado (p. 242).

Evidentemente, a busca por esse reconhecimento não ficou pautada apenas na ação política, esteve estritamente relacionada à descolonização do pensamento, que ocorre através da ruptura epistemológica, política e social gerada pela diversidade nos locais de poder, na academia, na gestão educacional, na saúde e na justiça (p. 225). Gomes (2019) finaliza argumentando que a descolonização só é efetiva quando alcança não somente o campo da produção do conhecimento, mas também as estruturas sociais e de poder, e ressalta que os sujeitos produtores de um pensamento engajado são aqueles que refletem e, ao mesmo tempo, agem.

#### **4. A busca por uma educação antirracista**

Para entender a complexidade do racismo e sua aplicação no contexto educacional brasileiro, é importante analisar suas duas faces. Nesse sentido, a contribuição de Lélia Gonzalez é fundamental. Em seu texto "A categoria político-cultural de Amefricanidade" (1988), a filósofa e antropóloga mineira explora a estratégia utilizada pelos países europeus em nações colonizadas. O racismo emerge como ferramenta essencial para internalizar um senso de superioridade entre colonizadores e colonizados, apresentando duas faces distintas: o racismo aberto e o disfarçado. O primeiro, conforme observado pela autora, define a negritude com base nos antepassados, rejeitando a miscigenação, embora o estupro e a exploração sexual de mulheres negras tenham sido práticas históricas. Essa perspectiva visa preservar a suposta pureza racial do grupo branco, sustentando sua suposta superioridade. O Apartheid na África do Sul e a segregação racial nos Estados Unidos da América são exemplos dessa face do racismo.

A segunda face é classificada pela autora como racismo por denegação<sup>6</sup>. Essa forma de racismo é fundamentada em teorias de miscigenação, assimilação e na ideia de "democracia racial" (p. 72). Para Lélia Gonzalez, a América Latina é um exemplo paradigmático desse tipo de racismo, pois foi constituída por meio de classificações sociais, como as raciais e as sexuais. Aqui, as formas explícitas de discriminação são dispensadas,

---

<sup>6</sup> O conceito de denegação (Verneinung) desenvolvido por Freud é explicado pela autora: "Para um bom entendimento das artimanhas do racismo acima caracterizado, vale a pena recordar a categoria freudiana de denegação (Verneinung): "processo pelo qual o indivíduo, embora formulando um de seus desejos, pensamentos ou sentimentos, até aí recalcado, continua a defender-se dele, negando que lhe pertença" (Laplanche e Pontalis, 1970). Enquanto denegação de nossa ladinoamefricanidade, o racismo "à brasileira" se volta justamente contra aqueles que são o testemunho vivo da mesma (os negros) ao mesmo tempo que diz não o fazer ("democracia racial" brasileira) (GONZALEZ, 1988, p. 69)

uma vez que as hierarquias garantem a suposta superioridade dos brancos. A autora afirma que:

O racismo latinoamericano é suficientemente sofisticado para manter negros e índios na condição de segmentos subordinados no interior das classes mais exploradas, graças à sua força ideológica mais eficaz: a ideologia do branqueamento. Veiculada pelos meios de comunicação em massa e pelos aparelhos ideológicos tradicionais, ela reproduz e perpetua a crença de que as classificações e os valores do ocidente branco são os únicos verdadeiros e universais. (1988, p. 73)

Evidentemente, a escola foi um dos espaços onde o racismo por denegação ganhou força e se perpetuou ao longo dos anos. As escolhas curriculares desempenham um papel crucial nessa manutenção, pois são por meio delas que as decisões são tomadas. Segundo Silva (2004), o ato de escolher é uma forma de exercer poder. Eliane Cavalleiro (2012) afirma que quando as instituições de ensino optam por não abordar a questão étnico-racial, isso impossibilita o desenvolvimento de um pensamento que transcenda a visão dicotômica de inferioridade e superioridade. E as atitudes contrárias, ou seja, as práticas educacionais que consideram o contexto brasileiro e reconhecem a urgência do tema desde a infância, são fundamentais para combater o racismo na sala de aula. Cavalleiro (2012) afirma que:

A prevenção de práticas discriminatórias requer um trabalho sistemático de reconhecimento precoce da diversidade étnica e dos possíveis problemas que o preconceito e a discriminação acarretam em solo brasileiro, desde a educação infantil – familiar e escolar. Tal prática pode agir preventivamente no sentido de evitar que pensamentos preconceituosos e práticas discriminatórias sejam interiorizados e cristalizados pelas crianças, num período em que elas se encontram muito sensíveis às influências externas, cujas marcas podem determinar sérias consequências para a vida adulta.

A Lei 10.639/03 surgiu como um importante instrumento descolonizador. Após inúmeras demandas pelo reconhecimento da necessidade de ações afirmativas<sup>7</sup> na educação, foi aprovada em 1999 e promulgada em janeiro de 2003 pelo então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, cumprindo assim uma das promessas de campanha, onde havia se comprometido a apoiar a luta da população negra. Essa medida alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em seu Artigo 26, tornando obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira em todas as instituições de Educação Básica. Posteriormente, foi modificada pela Lei no 11.645 de 2008, que também orienta sobre a

---

<sup>7</sup> Ações afirmativas são programas e medidas especiais adotadas pelo Estado e pela iniciativa privada para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades (BRASIL, 2010).



inclusão da temática indígena, resgatando suas contribuições nas áreas social, econômica e política, relevantes para a história do Brasil (BRASIL, 2008).

A conquista da obrigatoriedade foi possível, segundo Pereira (2016) graças às articulações entre setores do movimento negro e as diferentes instâncias do Estado nos âmbitos municipal, estadual e federal, além de organizações da sociedade civil. Tal medida busca reeducar os/as brasileiros/as de modo que conheçam, respeitem e valorizem a cultura nacional e suas raízes, conforme consta no documento de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, instituído pelo Conselho Nacional de Educação em 2004 segundo o qual,

(...) procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, p. 10).

A importância da Lei para o debate sobre a questão racial brasileira é inquestionável, uma vez que impõe mudanças significativas na construção dos currículos escolares, transformando o documento em uma ferramenta na luta antirracista, tanto na sala de aula quanto na formação de professores/as comprometidos/as com uma educação que promova o respeito e a valorização das diferenças (REIS; CRUZ, 2013). Essa legislação oferece aos alunos e às alunas narrativas distintas da lógica eurocêntrica dominante, expandindo assim o processo de descolonização dentro da sala de aula. No entanto, é importante ressaltar que essa medida não deve ser vista como uma substituição dos conteúdos relacionados à história europeia pela história africana (SECAD, 2010). Ao contrário, como apontado por Gomes (2008), a Lei deve servir como uma forma estratégica de debate, à disseminação de informações, à realização de análises políticas, à promoção de posturas éticas e à mudança do olhar docente em relação à diversidade.

Em 2023, a promulgação da Lei 10.639/03 completou vinte anos. Diante desse marco, o Instituto Alana e o Geledés - Instituto da Mulher Negra, ao constatarem a carência de dados

atualizados sobre o cumprimento da Lei, uniram esforços para preencher parte dessa lacuna. Das 1.187 Secretarias Municipais de Educação, o que representa aproximadamente 21% dos municípios brasileiros, menos de 30% realizam ações consistentes para garantir o seu cumprimento. Os desafios para a implementação da Lei 10.639/03 envolvem diversos fatores. A pesquisa indica que gestores enfrentam dificuldades para integrar o ensino da cultura africana e afro-brasileira em seus currículos e projetos devido à falta de informações e orientações sobre o tema, bem como à carência de cooperação técnica e financeira por parte do Governo Federal e dos governos estaduais. Outro ponto importante destacado foi que, segundo as próprias redes de ensino, as ações relacionadas à temática étnico-racial ainda são abordadas de maneira esporádica, geralmente concentradas no mês de novembro ou durante a semana da Consciência Negra.

Os dados quantitativos revelam que, de cada dez redes municipais, três adotam práticas para a implementação da Lei. Essas secretarias possuem uma estrutura administrativa que permite não apenas recursos financeiros, mas também regulamentação local por meio de portarias e decretos. As pesquisadoras envolvidas apontam que, apesar dos muitos problemas em relação à implementação da Lei, os municípios que conseguem aplicá-la precisam ser reconhecidos, valorizados e fortalecidos.

Recentemente, foi lançado o Currículo da Cidade de São Paulo, um documento construído coletivamente ao longo dos anos de 2021 e 2022. Esta iniciativa da Secretaria Municipal de Educação tem como objetivo principal promover uma educação que enfrente o racismo e fomente a igualdade racial nas escolas da cidade. O currículo apresenta diretrizes e orientações para a formulação de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade étnico-racial, reconhecendo as significativas contribuições históricas, culturais e sociais das populações negras e indígenas. Entre os temas abordados estão a história da África e da diáspora africana, a cultura afro-brasileira, a luta pela igualdade racial, bem como questões de identidade e pertencimento.

Certamente, são iniciativas como essa, que visam não apenas a inclusão da temática no contexto educacional, mas também a formação de uma consciência crítica nos/nas docentes e o desenvolvimento de práticas que promovam o respeito à diversidade e a valorização das diferentes culturas presentes na sociedade brasileira que farão diferença futuramente na percepção dos/as alunos/as sobre si e sobre o outro.

## 5. Considerações finais

O presente artigo buscou abordar a importância da descolonização dos currículos educacionais como uma medida essencial para enfrentar a colonialidade presente nas práticas pedagógicas e nos documentos institucionais. A permanência de estruturas coloniais nos currículos reflete diretamente na seleção tendenciosa de conteúdos que privilegiam narrativas eurocêntricas, ignorando a diversidade étnica, racial e cultural da sociedade brasileira. Esse cenário tem como consequência a perpetuação de preconceitos e discriminações, evidenciando a necessidade urgente de uma reformulação curricular que inclua outras perspectivas.

Além disso, o artigo destacou a contribuição do Movimento Negro e de acadêmicos/as na luta pela democratização de uma educação antirracista. A importância de incluir práticas de combate ao racismo de forma sistemática desde a educação infantil até o ensino superior foi enfatizada como uma estratégia crucial para combater o racismo e valorizar a diversidade cultural. A formação contínua de educadores/as e a revisão crítica dos materiais didáticos são passos fundamentais para alcançar esse objetivo.

A análise dos avanços legislativos, como a promulgação da Lei 10.639/03, revelou que, apesar de representar um marco importante na inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena, sua implementação ainda enfrenta muitos desafios. A falta de informações, apoio técnico e ações contínuas por parte dos/as gestores/as escolares limita o alcance efetivo dessas políticas e as iniciativas pontuais não são suficientes para promover uma verdadeira transformação no âmbito educacional.

Em suma, a descolonização dos currículos é um passo indispensável para romper com a lógica colonialista que ainda persiste na educação brasileira. É necessário promover uma reestruturação curricular profunda que aborde criticamente as narrativas hegemônicas e inclua as vozes que até os dias atuais estão à margem. Só assim será possível formar cidadãos/ãs conscientes e engajados/as na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde todos e todas tenham seus direitos e identidades plenamente reconhecidas e valorizadas.

Certamente, esta investigação não se encerra aqui. Questionar o que é aprendido e ensinado na escola é uma prática constante e que deve ser aprimorada com a ajuda de autores/as que acreditam que a mudança é possível. Uma vez que se adquire consciência de que toda escolha faz parte de uma relação de poder, torna-se evidente a responsabilidade de romper a lógica branca, eurocêntrica e patriarcal que determina o que deve ou não ser

classificado como conhecimento. A luta pela descolonização é contínua, e é imprescindível manter uma postura atenta e crítica às novas amarras coloniais.

## Referências bibliográficas

BRASIL. Lei no 11.645/2008, de 10 de março de 2008. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm). Acesso em 11 de maio de 2024.

Cavalleiro, Eliane. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil (Portuguese Edition) . Contexto. Edição do Kindle.

DOMINGUES, Petrônio. (2008). Escola, Sociedade e Abolição: a Educação de Afrodescendentes na Cidade de São Paulo. Revista Brasileira de Educação, 13(38), 170-184. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/hqBHpKJHNtbrVMgJb3Fpv9M/?format=pdf&lang=pt>

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In.: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Editora Vozes, 2008. p.67-89.

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra: ações afirmativas em educação. Em Aberto, Brasília, v. 15, n. 68, p. 65-76, jan./mar. 1995. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>. Acesso em: (19 de março de 2024).

Instituto Alana; Geledés - Instituto da Mulher Negra. (2023). Implementação da Lei 10.639/03: Desafios e Perspectivas. Recuperado de <https://alana.org.br/wp-content/uploads/2023/04/lei-10639-pesquisa.pdf>

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parecer 03/2004 do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação. In.: Orientação e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: SECAD, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004.

PEREIRA, Amilcar. O Movimento Negro Brasileiro e a Lei 10.639/2003: da criação aos desafios para a implementação. Rio de Janeiro: Revista Contemporânea de Educação, Vol. 11, 2016.

REIS, Iramayre; CRUZ, Maria. LEI 10.639/2003: pela descolonização da prática pedagógica docente. Itabaiana: Revista Fórum Identidades, ano 07, Vol. 14, 2013.

Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Currículo da Cidade: Edição Antirracista. São Paulo, 2023. Disponível em:

<https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2023/04/Curriculo-da-Cidade-Ed.-Antirracista.pdf>. Acesso em: 15/05/2024.

SILVA, Tomaz Tadeu. Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.