

## Superando o currículo colonial brasileiro: Perspectivas decoloniais para o ensino da História e a Base Nacional Comum Curricular Ensino Médio - BNCC EM

Julierme Antonio dos Santos<sup>1</sup>

Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, Brasil

Janaina Guimarães da Fonseca e Silva

Universidade de Pernambuco, Recife, Brasil

### RESUMO

Este artigo discute os limites e possibilidades da construção de um currículo decolonial no Brasil, com foco especial no ensino de História e na Base Curricular Nacional Comum para o Ensino Médio (BNCC-EM). Com base nas contribuições de autores como Catherine Walsh, Nilma Lino Gomes e Aníbal Quijano, ele problematiza a persistência de estruturas coloniais que silenciam vozes negras, indígenas e outras vozes historicamente marginalizadas. Analisa como a colonialidade do conhecimento, reforçada por políticas educativas recentes e interesses corporativos, restringe a pluralidade das narrativas históricas. O texto explica a necessidade de incorporar perspectivas críticas e interculturais que questionem o eurocentrismo, promovam a visibilidade das diferenças e estimulem novas formas de protagonismo social. Neste sentido, apresentamos uma concepção de um currículo intercultural diferente dos modelos hegemônicos, capaz de articular a diversidade cultural e a justiça social. Por fim, analisamos as competências da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) para o Ensino Médio, destacando pontos fracos que se desviam da educação cívica presente em nossa Constituição de 1988 e do próprio documento em análise.

**Palavras-chave:** Currículo decolonial; Ensino de História no Brasil; Base Nacional Comum Curricular; Colonialidade do saber; Educação crítica.

### ABSTRACT

This article discusses the limits and possibilities of building a decolonial curriculum in Brazil, with a special focus on history teaching and the National Common Core Curricular for High School (BNCC-EM). Drawing on contributions from authors such as Catherine Walsh, Nilma Lino Gomes, and Anibal Quijano, the article problematizes the persistence of colonial structures that silence the voices of Black, Indigenous, and other historically marginalized groups. It analyzes how the coloniality of knowledge, reinforced by recent educational policies and the didactic production controlled by large corporate groups, restricts the plurality of historical narratives. The text argues for the need to incorporate critical and intercultural perspectives that challenge Eurocentrism, promote the visibility of differences, and encourage new forms of social protagonist. In this sense, it proposes that the curriculum be understood not as a reproduction of hegemonic models, but as an emancipatory journey capable of articulating cultural diversity, social justice, and historical consciousness. This reinforces the urgency of pedagogical practices that break with coloniality and ensure the centrality of plural knowledge in schools, contributing to a critical and transformative education.

**Keywords:** Decolonial curriculum; History teaching in Brazil; National Common Core Curricular-BNCC; Coloniality of knowledge; Critical education.

---

<sup>1</sup> Endereço de contacto: Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, Rua Dom Manuel de Medeiros, s/n - Dois Irmãos, Recife - PE, 52171-900, Brasil.

Endereço de e-mail: juliermeantonio@hotmail.com

## 1. Introdução

Começamos com as palavras de Catherine Walsh, que deseja que “a diferença não seja aditiva, mas constitutiva” (Walsh, 2019, p. 18). A frase se insere no contexto de sua discussão sobre a natureza da diferença colonial e a perspectiva de um pensamento decolonial. A autora argumenta que a diferença racial na educação não deve ser reparada com uma mera adição às estruturas existentes, mas sim como uma força que constitui e desafia as próprias bases do sistema de poder colonial. Essa visão mostra a diferença como elemento fundamental na construção de uma nova configuração social, epistemológica e política capaz de romper com a colonialidade do poder, isto é, com o “conjunto de relações intersubjetivas de dominação sob hegemonia eurocentrada” (Quijano, 2005, p. 74).

Assim, trazemos como objetivos deste artigo uma discussão sobre as possibilidades de uma educação decolonial, incorporando a interculturalidade crítica como conceito-chave. Nossa proposta se apresenta em contraposição a um currículo que julgamos ainda colonial, presente na Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC-EM), a qual analisamos por meio de suas competências e habilidades em atividades ligadas à presença negra em nosso currículo.

Walsh (2019) destaca que compreender a diferença como constitutiva implica reconfigurar epistemologias e práticas políticas, promovendo uma descolonização que transforma a lógica do saber e do fazer político. Defende que essa abordagem é essencial para que os movimentos indígenas, negros e outros movimentos sociais diversos possam efetivamente contestar a colonialidade do saber, a partir da qual é possível caracterizar o controle sobre a produção dos saberes e das subjetividades. Tal conceito está intimamente ligado ao lado oculto da modernidade e à aniquilação e/ou apropriação de múltiplos saberes, incluindo os saberes de povos originários e afrodiaspóricos, como afirma o argentino Walter Mignolo (2017).

Conceitos como o de diferença colonial (Walsh, 2019), colonialidade do poder (Quijano, 2005) e interculturalidade crítica (Walsh, 2019), conforme apresentados, são basilares para a construção de um currículo decolonial, orientado pela superação do modelo colonial e pela contestação das estruturas que mantêm a colonialidade viva e ativa na coletividade. Essa permanência ocorre por meio do eurocentrismo, do silenciamento da população negra e da negação do protagonismo do povo negro na História, inclusive na contemporaneidade. Nesse sentido, a reflexão envolve também a discussão sobre a necessidade — ou não — de um currículo formal (Macedo, 2006), concebido a partir de uma perspectiva decolonial.

Tal aparente contradição revela que o currículo deve ser compreendido, simultaneamente, como instrumento de dominação e campo de disputa (Arroyo, 2013). Embora carregue origens coloniais, não pode ser simplesmente compreendido como algo estático, pois é sistematicamente modificado pelas professoras e pelos professores, numa relação entre o prescrito e o vivido. Por isso, é necessário tencioná-lo, reconstruindo-o tanto no âmbito institucional como na prática cotidiana.

## 2. Questionando o currículo colonial

Incorporamos, em nossos questionamentos, a perspectiva de Nilma Lino Gomes (2018), que problematiza as manifestações do currículo e defende a sua reorganização para incluir e valorizar as identidades negras e indígenas, constituindo-as como discussão central. Tal perspectiva promove a equidade e o combate ao racismo, reforçando, entre outras medidas, a obrigatoriedade da incorporação da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na educação, conforme estabelece a Lei n.º 10.639/03, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB (Brasil, 1996).

Ainda acompanhando Gomes (2020), o que discutimos sobre o currículo e o silenciamento do povo negro encaixa-se nas pautas pelas quais o Movimento Negro Unificado<sup>2</sup> vem lutando desde o começo do século

---

<sup>2</sup> O Movimento Negro Unificado (MNU), assim nomeado em 1978, foi um marco importante na luta pelos direitos dos negros no Brasil. O Programa de Ação de 1982 defendia várias pautas importantes, incluindo a desmistificação da democracia racial brasileira, a organização política da população negra, a transformação do Movimento Negro em movimento de massa, a luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos e a luta contra a violência policial. A estratégia do MNU era combinar a luta do negro com a de todos os oprimidos da sociedade, questionando a ordem social vigente e buscando uma transformação mais ampla. Isso mostra a importância do movimento em articular a luta racial com outras lutas sociais e políticas. Ver Gomes (2020).

passado, especialmente desde sua institucionalização em fins da década de 1970, conquistando, assim, avanços significativos em diversas legislações e ações do Estado em favor da população negra.

No entanto, nos últimos anos, observamos uma forte retração nesse campo, o que também reflete na BNCC-EM. A proposta de tornar mais explícita a presença negra no currículo representa, portanto, uma retomada de antigas lutas e reivindicações históricas. O Movimento Negro, desde seu surgimento, tem defendido a educação como um eixo central de transformação social. Para Gomes (2020),

Os projetos, os currículos e as políticas educacionais têm dificuldade de reconhecer esses e outros saberes produzidos pelos movimentos sociais, pelos setores populares e pelos grupos sociais não hegemônicos. No contexto atual da educação, regulada pelo mercado e pela racionalidade científico-instrumental, esses saberes foram transformados em não existência; ou seja, em ausências. (pp. 42-43)

A questão central é que, durante o processo de construção da BNCC-EM, o espaço destinado à participação dos segmentos sociais foi bastante reduzido. O processo concentrou-se fortemente na atuação de instituições privadas de educação, como o próprio Ministério da Educação (MEC) reconheceu em alguns momentos. Diante disso, coube aos movimentos sociais — incluindo o Movimento Negro — o papel de resistência, atuando como contraponto a uma legislação de caráter eurocêntrico, que exclui de forma contundente as presenças negra e indígena do currículo escolar.

O que nos leva a uma pergunta: o que é um currículo colonial? Gomes (2018) considera um currículo colonial aquele onde há uma “seleção de mão única dos conteúdos”, não representa os múltiplos sujeitos e atores sociais, e, por consequência, são currículos que “priorizam somente um determinado tipo de abordagem, o conhecimento científico visto apenas por uma vertente, no caso a percepção de mundo branca europeia” (Gomes, 2018, pp. 228-233). Esses elementos convergem para a construção de percepções únicas sobre as “questões sociais, políticas e culturais do país, da América Latina e do mundo”, quando deveria possibilitar “as várias e diferentes leituras e interpretações sobre a realidade”. Além disso, o currículo colonial acompanha a noção de quem pode se representar e representar os outros (homem, branco, cis, cristão). Em contrapartida determina “quais grupos sociais podem ser representados ou até mesmo ser totalmente excluídos de qualquer representação” (Gomes, 2018, pp. 228-232). Assim,

A colonialidade é resultado de uma imposição de poder e da dominação colonial que consegue atingir as estruturas subjetivas de um povo, penetrando na sua concepção de sujeito e se estendendo para a sociedade de tal maneira que, mesmo após o término do domínio colonial, as suas amarras persistem. (Gomes, 2018, p. 227)

Portanto, cabe aos profissionais da educação lutar por uma educação antirracista, buscando a construção de um pensamento educacional que promova a emancipação dos sujeitos. Gomes (2018) elenca os principais desafios atuais que precisam ser superados para alcançar esse fim. A resistência a um currículo decolonial também passou, nos últimos anos, pelo enfrentamento a uma série de movimentos retrógrados, como o “Escola Sem Partido”, projeto que atingiu diretamente a autonomia docente consagrada na Constituição Federal de 1988; a “reforma” do Ensino Médio, que impôs restrições ao currículo do Ensino Médio criando os itinerários formativos, a custo de desqualificar uma formação intelectual plena para todos.

E a mais atual, a “reforma da reforma” do Ensino Médio, a lei n.º 14.945, de 31 de julho de 2024 (Brasil, 2024), que alterou novamente as determinações sobre essa etapa de ensino, mantendo, porém, aspectos coloniais. A reforma do Ensino Médio, instituída autoritariamente por Medida Provisória, reduziu ainda mais as aulas de História, reforçando a centralidade de Matemática e Português e desconsiderando a diversidade de vivências que formam os sujeitos. A segunda ‘reforma’, conduzida por processo legislativo com consulta popular, contou com apelos pela sua revogação total, mas resultou apenas em ajustes. O processo contou com ampla participação de diferentes setores da sociedade, registrando que

Inúmeras entidades defenderam a revogação total do Novo Ensino Médio (NEM) e trouxeram propostas para uma política mais ampla para a etapa. Outras, mesmo com expressivas críticas, elaboraram sugestões para mudanças da lei atual. Por outro lado, as entidades que se posicionavam pela manutenção do NEM também apresentaram propostas de aperfeiçoamento. (Brasil, 2023, p. 58)

De certa forma, os componentes da área das Ciências Humanas ganharam novamente mais espaço no currículo do Ensino Médio. Todavia, elementos como os itinerários formativos e o componente Projeto de Vida, ligados diretamente à ideia de meritocracia capitalista continuam existindo. E o mais chocante é saber

que o relator da legislação foi o deputado que, à época, impôs a contrarreforma como Ministro da Educação: o pernambucano Mendonça Filho.

Complementar a esse cenário, há, ainda, a disputa que se formou em torno dos conceitos de gênero e educação sexual. Grupos religiosos e reacionários encabeçam uma cruzada contra qualquer menção a essas ideias, criando legislações inconstitucionais, proibindo o ensino de gênero ou educação sexual nas escolas. Tudo isso envolto em um contexto de notícias falsas, no qual a mídia e as redes sociais contribuem diretamente para tencionar ainda mais os desafios na construção de um currículo emancipatório.

### **3. Decolonialidade e ensino de história: a importância da reflexão sobre o que se ensina, como incluir a decolonialidade na prática cotidiana**

Podemos observar, na historiografia contemporânea, um aumento progressivo no debate decolonial no campo do ensino e pesquisas em História. São temas que guardam muita relação com as demandas do presente e, por isso, despertam bastante interesse. Na esteira desse intenso interesse, trazemos as seguintes indagações: que questões a decolonialidade apresenta? Por que as questões apresentadas pela decolonialidade, eminentemente antirracista, são difíceis de chegar ao ensino da História? Como intermediar (facilitar) o encontro do ensino da História com os estudos decoloniais?

Sabemos que um dos maiores desafios que impedem que novas interpretações sobre a História cheguem à sala de aula é a colonialidade do saber, traduzido na realidade das escolas por meio dos livros didáticos, narrativas históricas cristalizadas e estereótipos sustentados por séculos de violência.

Que questão a decolonialidade apresenta? Em texto que problematiza o eurocentrismo, Santos, Nicodemo e Pereira (2017) tecem considerações às quais devemos dedicar atenção, principalmente quando direcionamos nossas análises aos estudos decoloniais. Primeiramente, precisamos discutir o problema do uso de uma concepção de História e de historiografia europeia como base para uma reflexão global. Em segundo lugar, questionar a dinâmica centro-periferia para a produção do conhecimento histórico. E, por fim, como pensar representações do passado não ocidentais?

Um primeiro ponto de partida é entender a definição de eurocentrismo e como a existência desse conceito define a ideia da decolonialidade. Santos et al. (2017) assim o definem: “entendida não só como as várias formas de influência política, econômica e social da Europa no globo, mas sobretudo como uma remissão ao enraizamento dos conceitos e valores que operam na ciência e em outras formas de enxergarmos o mundo” (p. 163). A colonialidade centraliza a Europa como referência e relega outras regiões a apêndices históricos, operando também no campo subjetivo e epistemológico (Oliveira & Candau, 2010, p. 19).

A partir dessa perspectiva, os estudos denominados decoloniais se aglutinam em diferentes abordagens, porém centram-se na concepção de superar esse centralismo europeu. Digamos que não se procura uma substituição do eurocentrismo por um americanismo, por exemplo. Procura-se “outras apresentações, representações, narrativas e experiências do passado” (Santos et al., 2017, p. 181) para repensarmos a historiografia, assim permitindo que o foco do olhar parta de outros lugares, principalmente de onde falamos. Esse movimento do olhar se faz extremamente necessário ao revermos a base teórica em que a História se sustenta, já que a teoria da História no Brasil se fundamenta, sobretudo, na teoria histórica europeia, como na historiografia inglesa, francesa e alemã. É o que nos mostra Cardoso (2008), ao abordar a didática da História com base na bibliografia alemã, e Mistura (2020), ao falar sobre matrizes teóricas da aprendizagem da História.

Nessa perspectiva, o texto de Mattos e Abreu (2016) apresenta um exemplo de mudança de signo proporcionando um repensar do colonialismo: a maneira como a população tradicional passou a perceber o “Jongo do Sudeste”<sup>3</sup>, dando maior importância para uma manifestação cultural que foi proibida e considerada desqualificada pelos colonizadores europeus, sob a percepção colonial na qual a cultura negra e indígena não serve. Mas o “Jongo do Sudeste” é uma manifestação de resistência, de luta, que passou por um processo de

---

<sup>3</sup> Jongo do Sudeste: Descrição - O jongo é uma forma de expressão afro-brasileira que integra percussão de tambores, dança coletiva e práticas de magia. É praticado nos quintais das periferias urbanas e em algumas comunidades rurais do sudeste brasileiro (Brasil, 2021). <https://bcr.iphan.gov.br/bens-culturais/jongo-no-sudeste/>.

resgate e de autoidentificação das pessoas daquelas comunidades. O resultado foi o aumento do sentimento de pertencimento. Os signos mudaram e os silenciados assumiram, nesse caso, o protagonismo cultural, movimento que a História deve acompanhar e narrar.

Quando pensamos o problema do uso de uma concepção de História e de historiografia gerada como base para uma reflexão, não há como desvincular do ensino da História. A centralidade no mundo europeu a acompanha desde a origem do componente curricular, seja no ensino religioso, presente desde a formação do nosso país, ou mesmo no ensino laico. E na constituição do campo da História do Brasil, a centralidade é a Europa e, de forma suplementar, a História da pátria. Então, como quebrar esse modelo? O entendimento que temos na atualidade é que esse centralismo é silenciador de outras representações culturais e outras narrativas sobre o passado que não a europeia.

Então, elencamos aqui os pontos que acreditamos necessários para incluir a decolonialidade na prática cotidiana. Primeiro, questionar a base historiográfica europeia. Depois, pensar a periferia como produtora de conhecimento. Por fim, construir/contar outras representações do passado além das eurocentradas já existentes. E para nós, professoras e professores de História, devemos incluir novas perspectivas de narrativas históricas nas quais o enfoque seja o continente americano, dando destaque para os pensadores locais e concentrando estudos em temas que promovam um repensar das estruturas coloniais que ainda persistem. Esses estudos devem estimular a visibilidade de segmentos sociais historicamente marginalizados, proporcionando que o conhecimento produzido seja utilizado como um instrumento para ações práticas em favor do protagonismo de negros e tantos outros grupos historicamente marginalizados.

Diante do exposto, temos que dinamizar os meios de transmissão dos estudos decoloniais. Principalmente porque a professora e o professor de História necessitam apresentar a multiplicidade de passados, bem como ter atenção na forma com que esses passados são narrados. Além disso, se esse profissional pensa a educação de maneira libertadora e sua intenção é promover processos de aprendizagens plurais, buscar novas maneiras de apresentar o conteúdo é um princípio. Se não, optando por continuar em seu espaço de segurança teórica, a centralidade no mundo europeu presente na História escolar não incomoda esse professor ou professora.

#### **4. Os/as negros/as, currículo, História ensinada e a BNCC-EM Ciências Sociais Aplicadas**

Quando nos propomos a analisar as competências e habilidades ligadas às temáticas que envolvem os negros na BNCC-EM, na maioria das vezes os observamos em condições marginalizadas, tendo seus saberes silenciados. Para compreender esse contexto, inevitavelmente, temos que mencionar o momento político em que se encontra nosso país. Uma dualidade política entre forças de esquerda e de direita, com o agravante de grande aumento de forças da extrema direita, nos leva a observar a exposição, sem pudores, de ideias reacionárias, racistas, elitistas e sexistas que não condizem com o ideário de uma sociedade democrática, tal qual evocada por nossa Constituição Cidadã de 1988. Conforme elucidam Fonseca e Silva (2024),

(. . .) trágicos caminhos que a violência de gênero vem trilhando no Brasil, bem como a exclusão dessa e de outras questões extremamente importantes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como discussões sobre racismo e uma diminuta história das populações negras e indígenas. (Fonseca & Silva, 2024, p 139)

Não fazemos uma análise histórica profunda do racismo, já tão bem feita por Cida Bento (2003), Suely Carneiro (2023), Lélia Gonzalez (1984) e tantas outras e outros intelectuais brasileiros. Nossa intenção é contextualizar o tema para mostrar como o currículo da BNCC-EM Ciências Sociais Aplicadas contribui para a manutenção das violências contra esse grupo. Principalmente porque não pensamos as Ciências Humanas sem debater a construção social envolvendo os/as negros/as, além das mulheres, indígenas, ciganos e tantos outros grupos. “A educação escolar tem papel preponderante na construção ou desconstrução de preconceitos e discriminações, além da obrigação constitucional de somar esforços no combate às desigualdades” (Fonseca & Silva, 2024, p 141).

Podemos iniciar essa seção com uma pergunta bem provocante, tendo como ponto de partida a busca pelo reconhecimento étnico-racial: a BNCC-EM pode ser considerada um documento eficiente? Vejamos o que preconiza a Constituição Federal de 1988: “Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino

fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988).

A BNCC-EM Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, ao discorrer sobre a categoria “Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética”, estabelece: “bem como de suas relações, marca a constituição das chamadas Ciências Humanas. O esclarecimento teórico dessas categorias tem como base a resposta à questão que a tradição socrática, nas origens do pensamento grego, introduziu: O que é o ser humano?” (Ministério Da Educação, 2021, p. 565). Ou seja, o documento parte da Europa para caracterizar a sociedade brasileira, desconsiderando as características sociais que vieram com os sujeitos escravizados, bem como as culturas dos povos originários, ambos com suas cosmologias – ou seja, formas de perceber, entender e explicar o mundo – as quais contribuíram efetivamente com a construção cultural do que chamamos de Brasil. Pontuamos, então, a ausência na BNCC de outras abordagens epistemológicas que incorporem compreensões de mundo que diferem da eurocêntrica e permitam metodologias e narrativas distintas.

Podemos também observar que a BNCC-EM não respeita “valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”, como preconiza a Constituição Federal de 1988, o que demonstra sua ineficácia perante o prescrito em nossa Constituição. E mesmo nas passagens textuais do documento onde se tenta aproximar das questões étnico-raciais, não consegue atender às demandas necessárias. Como aponta Washington Goes (2022),

Apesar do documento mencionar em algumas passagens a importância da Lei nº 10.639/03 e suas diretrizes, a temática não é abordada de modo eficiente, conforme preconiza a própria lei. É notório que os temas, quando aparecem, são abordados como complementares e insuficientes. (p. 153)

Vejamos algumas informações presentes no texto da BNCC-EM Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Encontramos citadas as palavras: raça (01), racial (00), discriminação (02), racismo (01), étnico-cultural (01), étnico-raciais (02). Em um país efetivamente racista, a pouca quantidade de citações a conceitos referentes à subalternização histórica da população negra na sociedade é extremamente preocupante, justamente porque, como explica Neusa Santos Souza (2021),

A sociedade escravista, ao transformar o africano em escravo, definiu o negro como raça, demarcou o seu lugar, a maneira de tratar e ser tratado, os padrões de interação com o branco, e instituiu o paralelismo entre cor negra e posições social inferior. Convém explicar que raça aqui é entendida com noção ideológica, engendrada como critério social para distribuição da posição na estrutura de classes. (p. 48)

Grada Kilomba (2019), fortemente influenciada por Frantz Fanon, define o racismo a partir de três características. A primeira é a “construção de/da diferença”, ou seja, os brancos se colocaram na posição de superioridade e se definiram como padrão social, enquanto os demais foram atribuídos por eles como os diferentes (Negros). Desta forma, a branquitude torna-se o universal, o modelo de referência. Definimos a branquitude a partir de Bento (2022) como as construções raciais e, portanto, sociais, de pessoas brancas em relação aos demais membros da sociedade. Trata-se de um termo utilizado de forma crítica, visto que a racialização costuma ser tratada como uma questão dos negros e não dos que construíram o processo de segregação, os ditos brancos.

A segunda característica é que essas diferenças “estão inseparavelmente ligadas a valores hierárquicos”, logo, o diferente está em uma posição de submissão e é naturalizado na posição subalterna de “outro”. A soma dessas duas características, segundo Grada, forma o preconceito. É o preconceito, em conjunto com a terceira característica – o “poder: histórico, político, social e econômico” (Kilomba, 2019, pp. 75-76), que dá origem ao racismo. Para a autora, o racismo é sempre a supremacia branca, porque é esse grupo que detém o poder e é por isso que outros grupos raciais não performam o racismo, justamente por não possuírem o elemento de poder. Sua leitura contribui para entender porque a BNCC-EM Ciências Humanas e Sociais Aplicadas traz no seu texto poucas abordagens múltiplas sobre negros e demais sujeitos subalternizados.

O poder é o elemento chave. No processo de construção do texto do currículo, este poder, exercido pela branquitude, tem marcas do racismo em vários espaços, “é revelado através de diferenças globais na partilha e no acesso a recursos valorizados, tais como representação política, ações políticas, mídia, emprego, educação, habitação, saúde, etc.” (Kilomba, 2019, p. 76).

Referência central nesse debate, Kabengele Munanga analisa, em texto clássico, a ideia da diversidade: “O melhor caminho, a meu ver, é aquele que acompanha a dinâmica da sociedade através das reivindicações de suas comunidades” (Munanga, 2022, p. 118). Essa questão é de extrema relevância porque confronta o poder

neoliberal homogeneizante, além de fazer emergir as cicatrizes de uma sociedade construída com base na violência da escravidão. Esse fator explica a forte presença do racismo na escola, a dificuldade da aplicabilidade das políticas afirmativas e desconstrução do mito da igualdade racial, justamente por conta da violência do processo de exclusão dos/as negros/as. Assim, o espaço do currículo é um local propício para esse debate sobre preconceito, poder e racismo.

Envolve também um debate sobre raça, que mesmo após décadas de pesquisas e estudos comprovando a não existência de “raças” do ponto de vista genético, ainda assim convivemos com os problemas que esse conceito justificou. Como bem assevera Munanga, inexistem “raças puras ou estancas” pois “o conteúdo da raça é social e político” (Munanga, 2022, p. 118).

É um conceito impregnado no imaginário social, principalmente utilizado pela elite branca como justificativa para a condição social da maioria dos pretos/as, negros/as e pardos/as. Cabe referendar que, segundo Munanga (2022), esse conceito está atrelado às diferenças culturais e de identidades. Ou seja, quando o branco se utiliza da frase de raça negra, seu direcionamento está no sentido de apontar as diferenças culturais que o/a negro/a possui para ele, a *priori* negativos – conclui Munanga.

O autor defende um processo educacional mais centrado na convivência com a diferença, pois para ele, “o racismo é uma ideologia capaz de parasitar em todos os conceitos” (Munanga, 2022, p. 122). No entanto, sabemos que o conceito de diferença foi abocanhado pelo capitalismo neoliberal. Então, o processo de desvelar as diferenças deve ser feito de forma geolocalizada e interseccionada. Devemos dizer quem são essas pessoas, identificá-las como sujeitos os quais, ao longo da história humana, foram suprimidos do direito de existirem, mas resistiram e continuam existindo. Por isso, combater uma proposta curricular homogeneizante na qual a diferença é apenas ilusória é um passo importante.

Voltando a BNCC-EM Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a questão se agrava ainda mais ao percebermos a “Competência Específica 05: Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos” (Ministério da Educação, 2021, p. 577). Uma competência que se diz respeitando os “Direitos humanos”, porém não menciona explicitamente o conceito de racismo, excluindo toda reflexão que acompanha esse termo. Como podemos pensar em “desnaturalizar condutas” em um país extremamente racista – como pede o texto dessa Competência –, sem problematizar os processos de escravidão, raça e racialização? E a questão central: por que esse silenciamento?

A própria BNCC-EM é contraditória. Apresenta um discurso genérico de respeito, de inclusão, de questionamento das desigualdades sociais, ao mesmo tempo em que utiliza o termo desigualdade para abarcar as questões pertinentes aos indígenas, negros/as e mulheres, reduzindo-os ao conjunto das desigualdades, sem serem diretamente nomeadas. Exemplo se dá no item Território e Fronteira, no qual há uma habilidade sobre os/as negros/as e indígenas, dentro de uma categoria que privilegia o eurocentrismo e a ideia de que a civilidade e o conhecimento surgiram com os gregos.

A definição do que é ser humano não parte da concepção grega para as sociedades africanas, afrodiáspóricas ou indígenas. Essa construção socrática é fruto da colonialidade do saber e do poder. Como aponta Frigotto (2017), isso diz muito sobre o que é a sociedade brasileira, onde a manutenção de um sistema social, no plano mundial, cada vez mais desigual e excludente, só pode sustentar-se pela manipulação ideológica das massas, pelo monopólio da mídia empresarial e pela pedagogia do medo e da violência – tudo em nome de salvar o lucro de minorias. Mas isto não dispensa a força bruta do aparelho militar e policial do Estado, amparado por um aparato jurídico que criminaliza a pobreza e os movimentos sociais (Frigotto, 2017, p. 24). Não há como negar que a BNCC-EM foi construída atendendo aos desejos de um sistema econômico neoliberal para a manutenção da condição social desigual que estrutura nossa sociedade, educando, assim, pessoas que não desenvolvem um senso crítico profundo e não conseguem operar uma aprendizagem histórica crítica da realidade em que vivem, tornando-se, dessa forma, seres de fácil manipulação. Por isso, uma educação antirracista tem em sua gênese a luta contra todas as formas de opressão, inclusive a ingerência do capital privado na educação.

Quando analisamos textos que tratam de currículo, Relações Étnico-Raciais e Cultura Afro-Brasileira, há um elemento fundamental a partir do qual orientamos nossos estudos: a Lei n.º 10.639 de 2003 (Brasil, 2003). Então, qualquer texto curricular que trate sobre o que ensinar aos estudantes, caso não promova os conteúdos relacionados aos povos africanos e aos/as negros/as no Brasil, é ilegal, pois fere a LDB. Em vistas

disso, temos que questionar o eurocentrismo, o caráter normativo da BNCC-EM, além de construir contrapontos em favor de uma perspectiva decolonial/antirracista.

A referida Lei é uma norma obrigatória aos Sistemas de Ensino em diferentes instâncias federativas e em todas as instituições e redes escolares da Educação Básica. Tem, portanto, abrangência nacional nas redes públicas e privadas de educação. Normatiza, por sua vez, a parte comum do currículo (Goes, 2022, p. 139).

Luiz Fernandes Oliveira (2020), ao tratar da Lei nº10.639/03, apontou um aspecto importante em relação ao debate sobre antirracismo: “então, agora podemos falar de racismo e antirracismo sem estar fora da Lei” (Oliveira, 2020, p. 15), ou seja, o autor apontou o aspecto da legalidade e da segurança jurídica em falar sobre o tema. Em um país racista, onde as estruturas burocráticas atuam para infringir sofrimento no povo negro, falar de racismo no espaço da escola antes da lei, era “coisa de negro”, de vitimismo, de quem vê racismo em tudo. Preocupação relatada pelos professores em suas falas, como mostra o exemplo abaixo:

Enquanto a gente não fizer um projeto que não seja somente para o dia é 20 de novembro, que é consciência negra, eu acho que se a gente trabalha isso o ano inteiro, um projeto envolvendo a escola inteira, a gente consegue diminuir essa resistência, que na verdade é a palavra essa, essa resistência ao ensino sobre população negra, representante africana e afrodescendente na sala de aula, porque eu já vivi situações que eu tive que ter que trocar o autor, porque o nome do autor fazia referência, e alguém diz assim, não falo sobre isso não, porque os meninos não vão querer estudar, e aí eu tive que fazer essa troca, porque se fosse por mim eu enfrentava, eu ia dizer, não, o autor é esse mesmo, eu encontro o respaldo, a BNCC ela respalda, só que ela vai até a página dois. (Entrevista 01, 2025)

Então, além de obrigar o estudo da cultura negra, a lei garantiu o direito legal de fala daqueles que já vinham militando no campo. E, mesmo com a lei, nosso direito de luta foi duramente violentado nos últimos anos, período no qual assistimos a uma desconstrução da pauta antirracista pelos governos de extrema direita. Portanto, para combater o mito da democracia racial temos que construir “um processo de didatização para a construção de um conhecimento escolar antirracista” (Oliveira, 2020, p. 13). Os processos educacionais devem ser desconstruídos e repensados a partir da percepção cultural da contribuição dos/as negros/as e indígenas para a sociedade brasileira.

Esse conhecimento escolar precisa enfrentar uma dimensão que as reflexões raciais mobilizam permanentemente quando explicitadas, são elas as angústias, as tristezas, as dores, os medos, as humilhações e tantos outros sentimentos que o racismo produz de forma negativa e que operam hierarquias e podem, inclusive, alterar a saúde dos indivíduos (Oliveira, 2020, p. 14).

O espaço escolar é dinâmico, ocupado por múltiplos sujeitos com suas múltiplas características. Em relação ao currículo temos que olhar atentamente para aqueles que mediam, no espaço da sala de aula, os conteúdos – no caso os/as professores/as. No que tange à pauta antirracista, Oliveira (2020) chama atenção para um detalhe que não deve ser minimizado de forma alguma. A consciência dos/as professores/as “formada não foi a partir de processos de engajamento “fora da Lei”, mas na defesa da Lei” (Oliveira, 2020, p. 17). O autor chama a atenção para o fato de que no espaço escolar convivem duas gerações de professores/as: aqueles formados antes da Lei 10.639/03 (Brasil, 2003) e aqueles formados depois dela. Obviamente, a percepção que o docente tem sobre a luta antirracista como conteúdo escolar muda. Perceber essas nuances é um elemento chave para entender o currículo no espaço escolar e principalmente em uma pesquisa que buscou opinião dos/as professores/as.

Os docentes nas escolas têm o trabalho político de aprender/educar/transformar e viver junto/com e, a partir disso, resultam os desafios permanentes do fazer educativo. Com os docentes, se aprende a fazer educação na medida em que enfrentam as urgências e as incertezas das relações pedagógicas e, por meio delas, produzem um novo conhecimento e a matéria-prima da transformação, que é a perspectiva da mudança e do avanço do pensamento antirracista transformado em perspectiva de uma vida mais bem vivida para seus estudantes, por meio de repertórios sociais e culturais transformativos (Oliveira, 2020, p. 18).

Assim, na abordagem sobre a BNCC-EM a partir da perspectiva antirracista, temos de nos apoiar na Lei 10.639/03, lembrando de particularizar os sujeitos. Como afirma Goes (2022), o uso da palavra diversidade por si só “não pode representar todos os grupos étnicos” (p. 141), principalmente quando temos documentos que não contribuem com a uma educação antirracista, a exemplo da BNCC Ensino Fundamental que “em nenhuma parte o documento menciona o termo discriminação racial” (Goes, 2022, p. 142). Uma política pública que menciona as Relações Étnico-raciais apenas na categoria “Território e Fronteira”.

Por fim, reafirmar constantemente esses princípios se faz necessário principalmente quando nos deparamos com um currículo que trata os sujeitos estudantes como propriedades sem agência, os quais devem seguir um roteiro para alcançar uma “competência”.

Questão relevante na construção de um currículo alinhado aos preceitos decoloniais é não perder o sentido de uma interculturalidade crítica. O termo “crítico” desvincula a interculturalidade da apropriação neoliberal, que a reduz à aceitação da cultura do outro apenas quando serve ao mercado. Ou seja, o intercultural tornou-se “marketing”. Por isso, Catherine Walsh (2019, 2009) defende a adoção do crítico como forma de resistência. O currículo decolonial tem que refutar essa construção neoliberal, deve centrar-se em um interculturalismo construído pelos sujeitos subalternizados.

Legramandi e Gomes (2019), realizando um exercício retórico a partir dos ensinamentos de Paulo Freire e das perspectivas da decolonialidade, destacam a importância da insurgência e da resistência. Pensar a ideia de currículo de forma progressista e emancipadora é sempre caminhar no limiar da insurgência e na resistência contra o sistema. A construção da sociedade baseada no modelo da branquitude hegemônica silenciou, anulou e suprimiu muitos sujeitos e as multiplicidades culturais marcadas pela força da resistência e criatividade dos marginalizados, onde a voz ativa está atrelada ao grito de afirmar que estamos aqui, vivos e não vão nos exterminar.

## 5. Considerações finais

A BNCC-EM não nomeia pontos centrais da LDB, elimina os temas transversais, trazendo um guarda chuva de 15 temas contemporâneos que não tocam diretamente em questões fundamentais a uma educação cidadã. Apresentando uma proposta multicultural, que inclui todos, mas não trabalha as violências históricas que os constituíram enquanto diferentes (um país racista, sem racistas). Negligenciando a história e cultura da maioria da população brasileira, a população negra, e dando continuidade a um processo de constituição de sujeitos que não se reconhecem em sala de aula como protagonistas ou a partir de perspectivas positivas. Sem mencionar outras questões fundamentais que aqui não tivemos condições de analisar, como o apagamento de povos indígenas e das mulheres, ambos comumente retratados de forma homogeneizada. Esses sujeitos historicamente à margem das narrativas curriculares oficiais estão cada vez mais nas disputas por lugares de poder, o que pode ser observado no aumento de suas representações políticas e também dentro das universidades, nas pesquisas. Partícipes desse movimento, como aqueles que já o fazem há anos e que lutaram pela Lei 10.639/2003, nós nos dedicamos a elaborar propostas para uma educação antirracista e decolonial no currículo praticado nas salas de aula da Educação Básica.

Posto que o desafio de pensar um currículo decolonial exige reconhecer e lidar com essas tensões internas: entre equidade e luta por manutenção de privilégios, entre crítica e reorganização do currículo formal, entre a inspiração em clássicos como Paulo Freire e a necessidade de ultrapassar seus limites históricos. Essas aparentes contradições não devem ser vistas como fragilidades, mas como pontos de partida para a reflexão crítica e para a construção de alternativas pedagógicas complexas, capazes de articular resistências e práticas cotidianas antirracistas. Ao assumir tais contradições como motor de debate, reafirmamos a urgência de um currículo que não apenas negue a colonialidade, mas que abra caminhos para experiências educativas plurais, críticas e transformadoras.

## Referências

- Arroyo, M. G. (2011) *Currículo, território em disputa*. Vozes.
- Bento, C. (2022). *O pacto da branquitude* (148 p.). Companhia das Letras.
- Brasil. (2003, janeiro 9). *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Diário Oficial da União, seção 1, ano 140, n. 7, p. 1. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm)
- Brasil. (2008, 10 de março). *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008*. Diário Oficial da União, seção 1. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm)
- Brasil, Ministério da Educação. (2018). *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC). <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

- Brasil. (2020). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988* [Constituição (1988)]. Presidência da República. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)
- Brasil. (2023). Ministério da Educação. *Relatório da consulta pública do Ensino Médio*. Brasília, DF: MEC. <https://www.gov.br/mec/pt-br/acao-a-informacao/participacao-social/relatorio-consulta-publica-ensino-medio.pdf>.
- Cardoso, O. (2008). Para uma definição de Didática da História. *Revista Brasileira de História*, 28(55), 153–170. <https://doi.org/10.1590/S0102-01882008000100008>.
- Fonseca e Silva, J. G. da. (2024). Gênero e raça em disputa: A escola e a exclusão de sujeitos. *Caderno Espaço Feminino*, 36(2), 138–154. <https://doi.org/10.14393/CEF-v36n2-2023-9>
- Frigotto, G. (2017). A gênese das teses do Escola sem Partido: Esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In G. Frigotto (Org.), *Escola “sem” partido: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira* (pp. 17–34). Laboratório de Políticas Públicas (LPP-UERJ).
- Góes, W. (2022). Abordagem da história e cultura afro-brasileira na BNCC do ensino médio: reflexões a partir da lei nº 10.639/03. *Revista Fim Do Mundo*, 3(7), 135-157. <https://doi.org/10.36311/2675-3871.2022.v3n7>.
- Gomes, N. L. (2018). O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In J. B. Costa, N. Maldonado-Torres, & R. Grosfoguel (Eds.), *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico* (pp. 223–246). Autêntica.
- Gomes, N. L. (2020). *O movimento negro educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação* (6. reimpr.). Vozes. (Obra original publicada em 2017). [20Racismo\\_e\\_Sexismo\\_na\\_Cultura\\_Brasileira%20%281%29.pdf](https://doi.org/10.20912/2020.20Racismo_e_Sexismo_na_Cultura_Brasileira%20%281%29.pdf).
- Kilomba, G. (2019) *Memórias da plantação – Episódios de racismo cotidiano*. Cobogó.
- Legramandi, A. B., & Gomes, M. T. (2019). Insurgência e resistência no pensamento freiriano: Propostas para uma pedagogia decolonial e uma educação emancipatória. *Revista @mbienteeducação*, 12(1), 24–32. <https://doi.org/10.26843/v12.n1.2019.669>
- Mattos, H., & Abreu, M. (2016). História como performance: Jongos, quilombos e a memória do tráfico ilegal de escravizados africanos. In A. M. Mauad, J. R. Almeida, & R. Santhiago (Eds.), *História pública no Brasil: Sentidos e itinerários* (pp. 221–236). Letra e Voz.
- Mignolo, W. (2017). Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 32(94). DOI: 10.17666/329402/2017.
- Mistura, L. (2020). As matrizes teóricas da aprendizagem histórica no Brasil: Um estudo compreensivo. *Revista História Hoje*, 9(18), 77–100. <https://doi.org/10.20949/rhjh.v9i18.693>.
- Munanga, K. O mundo e a diversidade: questões em debate. *Estudos Avançados*, 36(105), 122, 2022. DOI: 10.1590/s0103-4014.2022.36105.008.
- Oliveira, L. F., & Candau, V. M. F. (2010). Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, 26(1), 15–40. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>.
- Oliveira, L. F. (2020). Opção decolonial e antirracismo na educação em tempos neofascistas. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as* (ABPN), 12(32), 11–29. <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/881>.
- Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In E. Lander (org.), *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas* (pp. 117-142). CLACSO,
- Santos, P. A. C. dos, Nicodemo, T. L., & Pereira, M. H. de F. (2017). Historiografias periféricas em perspectiva global ou transnacional: Eurocentrismo em questão. *Estudos Históricos*, 30(60), 161–186.
- Souza, N. S. (2021) *Tornar-se negro: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Editora Schwarcz; Companhia das Letras.
- Walsh, C. (2019). Interculturalidade e decolonialidade do poder: Um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. *Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas*, 5(1), 6–39.

Walsh, C. (2009). Interculturalidade, crítica e pedagogia decolonial: Insurgir, reexistir e reviver. In V. M. Candau (Org.), *Educação intercultural na América Latina: Entre concepções, tensões e propostas* (pp. 12–42). 7 Letras.