

Descolonizar para educar: reflexões bibliográficas sobre relações étnico-raciais na educação brasileira

Solange da Silva

Secretaria Municipal de Educação Maracás - Bahia

Secretaria de Educação

Pedagoga, Especialista em Gestão Educacional e Planejamento e Políticas Públicas

solange.angeli.sa@gmail.com

Patrícia Souza Leal Pinheiro

Universidade Federal da Bahia - UFBA

Doutora em Difusão do Conhecimento

Secretaria Municipal de Educação

patriciaslep@gmail.com

Resumo: Este artigo, de natureza bibliográfica, analisa criticamente as relações étnico-raciais na educação brasileira, especialmente no contexto da educação básica no Brasil, com foco na descolonização dos currículos em diálogo com a matriz decolonial. Fundamentado em autores como Munanga, Gomes, Fanon, Quijano e Walsh, discute-se a importância do ensino da história da África e da população negra como estratégia de reparação histórica e afirmação identitária de matriz africana, argumenta-se que a permanência de uma lógica curricular eurocentrada expressa a continuidade da colonialidade do poder e do saber no campo educacional. Os resultados indicam que a escola pode constituir-se como espaço de resistência e emancipação, embora tal potencial dependa de condições institucionais, formativas e políticas específicas. A análise organiza-se em três eixos: educação antirracista, descolonização curricular e racismo estrutural, permitindo mapear algumas tendências, identificar certas lacunas e propor alguns caminhos para uma educação comprometida com a equidade racial.

Palavras-chave: Relações étnico-raciais. Descolonização curricular. Decolonialidade. Educação antirracista. Identidade.

Introdução

A educação brasileira tem sido historicamente marcada por processos de exclusão, apagamento histórico e ocultamento epistêmico das contribuições africanas e afro-brasileiras na formação da sociedade nacional. Apesar da riqueza cultural e histórica dos povos africanos e da diáspora negra, os currículos escolares ainda reproduzem perspectivas eurocêntricas que marginalizam conhecimentos, epistemologias e identidades negras.

Nesse contexto, a promulgação da lei n. 10.639, de 2003, posteriormente ampliada pela lei n. 11.645, de 2008, representa um marco na institucionalização da educação das relações étnico-raciais, ao tornar obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena. Contudo, a existência de dispositivos legais não garante, por si só, a transformação das ações educativas e curriculares.

Este estudo tem como objetivo analisar criticamente as relações étnico-raciais na educação brasileira, com ênfase na descolonização dos currículos e na construção de práticas educacionais antirracistas. Argumenta-se que a permanência de uma lógica curricular eurocentrada não se configura apenas como herança histórica, mas como expressão contemporânea da colonialidade do poder e do saber. Nesse sentido, a efetivação de uma educação comprometida com a justiça racial exige não apenas a inclusão de conteúdos programáticos, mas uma reconfiguração epistemológica do próprio conceito de conhecimento escolar.

Adota-se, neste trabalho, a distinção entre os termos descolonização e decolonialidade. Enquanto a descolonização refere-se ao processo histórico de superação do colonialismo formal, a decolonialidade (ou pensamento decolonial) evidencia a permanência das estruturas de poder, saber e ser herdadas desse processo, propondo uma ruptura epistemológica com a matriz colonial moderna. Assim, a articulação entre essas perspectivas permite compreender o currículo como espaço de conflito de representações, no qual se definem as condições de visibilidade e legitimidade dos saberes, estando o conceito de decolonialidade alinhado às fontes mais recentes do campo.

Metodologia

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica. Segundo Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados,

motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que se adequa à análise das relações étnico-raciais na educação, um campo permeado por representações sociais, identidades e disputas simbólicas. No que tange à pesquisa bibliográfica, Gil (2002) a define como aquela desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos, tendo como principal vantagem permitir ao investigador uma cobertura mais ampla dos fenômenos estudados. Lakatos e Marconi (2003) complementam ao afirmar que a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito, mas possibilita o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras.

O levantamento do material foi realizado a partir de obras clássicas e contemporâneas que abordam as relações étnico-raciais na educação brasileira, com ênfase em autores do campo da Educação, Sociologia e Estudos Decoloniais. O *corpus* da pesquisa foi constituído por obras fundamentais e publicações acadêmicas, produzidas entre os anos de 1990 e 2024, sem excluir obras clássicas fundamentais ao debate. Foram incluídos artigos científicos e documentos normativos, como a lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A busca dos estudos foi realizada nas bases de dados SciELO, *Google Scholar*, Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e repositórios institucionais de universidades públicas, utilizando-se como descritores principais: relações étnico-raciais, descolonização curricular, decolonialidade e educação antirracista.

Como critérios de seleção, definiram-se, com base em Gil (2002) e Lakatos e Marconi (2003): (a) relevância acadêmica das obras, aferida pelo número de citações e reconhecimento no campo; (b) aderência direta à temática da educação das relações étnico-raciais; e (c) reconhecimento dos autores no campo científico, priorizando-se pesquisadores com produção consolidada sobre a temática. O recorte temporal priorizou publicações das últimas três décadas, sem prejuízo da inclusão de obras teóricas clássicas anteriores a esse período.

Os procedimentos analíticos adotados alinham-se à análise temática proposta por Minayo (2001), compreendendo três etapas: 1) leitura flutuante do material selecionado para identificação de temas recorrentes; 2) categorização temática dos conteúdos, organizando-os nos três eixos analíticos definidos a priori (educação antirracista, descolonização curricular e racismo estrutural na escola); e 3) análise interpretativa e crítica, confrontando as diferentes perspectivas teóricas e identificando convergências, tensões e lacunas. Severino (2007) reforça

que, na pesquisa bibliográfica, a análise crítica do material é condição essencial para que se possa produzir um conhecimento novo e relevante. Essa sistematização metodológica permitiu que os eixos orientassem a interpretação dos dados de forma não apenas expositiva, mas analítica.

Entre saberes e resistências: caminhos para uma educação que liberta

A abordagem das relações étnico-raciais na educação brasileira, especialmente no contexto da educação básica no Brasil, exige compreender o racismo como uma estrutura histórica e social que atravessa o ambiente escolar e influencia as ações educativas, currículos e processos de formação identitária. Nesse sentido, a escola pode tanto reproduzir desigualdades quanto constituir-se como espaço de resistência e emancipação, embora tal potencial dependa de condições objetivas e subjetivas específicas.

Do ponto de vista institucional, é necessária a existência de projetos político-pedagógicos que explicitem o compromisso antirracista, a alocação de recursos para materiais didáticos decoloniais e a implementação de sistemas de avaliação sensíveis à diversidade étnico-racial. No âmbito político, demandam-se políticas públicas continuadas que articulem as leis n. 10.639, de 2003 e n. 11.645, de 2008 à formação inicial e continuada de professores, ao currículo nacional e aos sistemas de supervisão escolar. Quanto à preparação de educadores, impõe-se uma formação que não se limite a aspectos teóricos ou metodológicos, mas que promova a desconstrução de estereótipos raciais internalizados, o desenvolvimento de competências para lidar com conflitos étnico-raciais em sala de aula e a valorização das epistemologias afro-brasileiras e africanas como legítimos saberes escolares (Gomes, 2017; Cavalleiro, 2024). Sem tais condições, o potencial emancipatório da escola permanece retórico, esvaziado de materialidade e sujeito à reprodução das desigualdades que se propõe enfrentar.

Cavalleiro (2024), em “Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola”, demonstra que o ambiente escolar frequentemente naturaliza práticas discriminatórias que afetam a trajetória e a autoestima de estudantes negros. A autora destaca que o enfrentamento do racismo exige uma formação de educadores comprometida com a valorização das heranças afro-brasileiras e com a desconstrução de estereótipos historicamente consolidados. Essa perspectiva evidencia que as intervenções pedagógicas antirracistas não se restringem à inclusão de conteúdos, mas implicam a revisão crítica das relações de poder que estruturam o dia a dia da escola.

Nessa direção, Gomes (2017), em “Movimento negro e educação: ressignificando práticas pedagógicas”, desloca o debate educacional de uma perspectiva estritamente institucional para uma dimensão política e epistemológica. Ao reconhecer o Movimento Negro como produtor de conhecimentos e agente de transformação social, a autora argumenta que a descolonização curricular depende da incorporação de experiências e sistemas de conhecimento construídos em contextos de luta histórica. Tal compreensão permite interpretar o currículo não como instrumento neutro, mas como espaço de tensão discursiva no qual determinados conhecimentos são legitimados enquanto outros permanecem marginalizados.

Do ponto de vista filosófico e sociopolítico, Fanon (2002; 2008), especialmente em “Pele negra, máscaras brancas” e “Os condenados da terra”, oferece uma leitura crítica dos efeitos do colonialismo sobre a subjetividade negra. Para o autor, o racismo não se limita ao preconceito individual, mas constitui uma estrutura que produz desumanização e alienação. Ao afirmar que “o negro tem de se tornar consciente do peso esmagador da negritude, da sua condição de objeto” (Fanon, 2008, p. 114), o autor evidencia que a opressão racial atua também no plano simbólico e psicológico. Essa análise reforça a necessidade de práticas educacionais capazes de promover não apenas inclusão formal, mas processos de reconstrução identitária e exaltação da dignidade negra, o que permite compreender que o racismo no contexto educacional se manifesta também na seleção e hierarquização dos conteúdos curriculares.

A perspectiva decolonial amplia essa discussão ao problematizar a permanência das estruturas coloniais nas formas contemporâneas de produção do conhecimento. Quijano (2005), ao desenvolver o conceito de colonialidade do poder, demonstra que as hierarquias raciais constituídas no período colonial continuam organizando relações sociais, políticas e epistemológicas. Mignolo (2010), por sua vez, evidencia que a colonialidade do saber sustenta a centralidade das epistemologias eurocêntricas, relegando saberes afrodescendentes e indígenas à condição de subalternidade. Nesse contexto, argumenta-se que a escola, ao privilegiar determinados conteúdos e silenciar outros, contribui para a reprodução dessas hierarquias epistemológicas. Assim, a reconfiguração curricular decolonial, articulada à crítica decolonial, exige não apenas ampliar conteúdos programáticos, mas questionar os próprios critérios de validação epistêmica do conhecimento escolar.

No campo das políticas de identidade, Carneiro (2011), em “Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil”, denuncia o racismo institucional e discute o epistemicídio como mecanismo de negação e destruição dos saberes afro-brasileiros. Sua análise evidencia que a exclusão racial também opera no plano do conhecimento, produzindo apagamentos históricos

que afetam diretamente a construção da identidade negra. Dessa forma, a valorização das heranças afro-brasileiras e das experiências negras assume centralidade na construção de ações educativas comprometidas com a justiça social.

Essa discussão dialoga com Gonzalez (2019), que, ao propor o conceito de “amefricanidade”, reconhece as experiências das mulheres negras e das populações periféricas como fontes legítimas de produção de conhecimento. Sua abordagem interseccional evidencia que o enfrentamento do racismo não pode ser dissociado das desigualdades de gênero e classe. Assim, a valorização das culturas afro-brasileiras e indígenas ultrapassa a dimensão da representatividade e se configura como estratégia de transformação social e epistemológica.

Por fim, Martinazzo, Schmidt e Burg (2014) argumentam que a valorização das identidades culturais constitui elemento fundamental para a construção de uma educação inclusiva e democrática. Tal perspectiva reforça a necessidade de currículos que reconheçam a pluralidade de experiências e conhecimentos presentes na sociedade brasileira, contribuindo para o enfrentamento das desigualdades históricas e para a consolidação de práticas educativas comprometidas com a equidade racial.

Ensino da história da África e construção identitária

No plano epistemológico, Santos (2002; 2009), ao propor as “Epistemologias do Sul” e a noção de “ecologia de saberes”, problematiza a centralidade do conhecimento científico ocidental na definição do que é considerado legítimo no campo educacional. Para o autor, a modernidade eurocêntrica produziu o que ele denomina de “pensamento abissal”, que estabelece uma distinção radical entre conhecimentos válidos e inválidos, promovendo um “monoculturalismo do saber” que historicamente desqualificou conhecimentos produzidos por grupos subalternizados, entre eles populações afrodescendentes e indígenas. Essa perspectiva contribui para compreender que a exclusão de determinados saberes dos currículos escolares não ocorre de forma neutra, mas resulta de disputas históricas e epistemológicas que definem quais conhecimentos são reconhecidos socialmente.

Nessa direção, a perspectiva decolonial amplia a crítica ao evidenciar que a colonialidade do saber permanece estruturando os currículos contemporâneos. Argumenta-se, portanto, que a valorização de epistemologias afro-brasileiras e africanas não representa apenas ampliação de conteúdos, mas uma contestação às hierarquias epistemológicas produzidas pelo colonialismo.

No campo pedagógico, Paulo Freire (1996), em “Pedagogia da Autonomia”, defende que ensinar exige reconhecer e valorizar a identidade cultural do educando, compreendendo-a como elemento constitutivo do processo educativo. Ao criticar a educação bancária baseada na transmissão mecânica e descontextualizada de conteúdos, o autor propõe uma educação dialógica, fundada na interação entre saberes populares e conhecimentos acadêmicos.

Essa compreensão implica reconhecer as experiências, memórias e tradições dos estudantes como dimensões legítimas da formação humana. Mais do que favorecer a aprendizagem, tal perspectiva contribui para o enfrentamento de práticas pedagógicas que historicamente invisibilizam culturas marginalizadas, especialmente aquelas de matriz africana e indígena.

As contribuições de Freire (1996) dialogam diretamente com Munanga (1999; 2015), que argumenta que ensinar a história da África e da população negra no Brasil constitui um ato de reparação histórica e reconstrução da memória coletiva. Para o autor, a negligência em relação ao apagamento das contribuições africanas na formação da sociedade brasileira contribui para a perpetuação do racismo e para a consolidação de representações negativas sobre a população negra. Ao discutir a importância da história na construção identitária, Munanga afirma:

O longo exercício ao qual me detive é simplesmente para mostrar que a história de um povo é o ponto de partida do processo de construção de sua identidade, além de outros constitutivos como a cultura, os comportamentos coletivos, a geografia dos corpos, a língua, a territorialidade etc. (Munanga, 2015, p. 31).

Essa reflexão evidencia que a inserção da história africana nos currículos escolares ultrapassa a dimensão informativa, assumindo também caráter político e identitário. Nesse sentido, a escola desempenha papel relevante na valorização da autoestima de estudantes negros e na construção de uma consciência crítica sobre as desigualdades raciais.

Munanga (2015) também ressalta que a África não pode ser reduzida a representações associadas exclusivamente à pobreza, à escravidão ou aos conflitos. Ao contrário, torna-se necessário evidenciar a riqueza cultural, filosófica, científica e histórica de civilizações africanas como Mali, Gana, Songhai e Egito. Argumenta-se, assim, que a valorização dessas experiências históricas contribui para deslocar perspectivas eurocêntricas ainda predominantes no currículo escolar.

Nessa direção, as reflexões de Freire (1996), Santos (2009) e Munanga (2015) convergem ao demonstrar que a Educação não constitui um campo neutro, mas um espaço atravessado por disputas políticas, culturais e epistemológicas. Valorizar identidades culturais, reconhecer saberes historicamente silenciados e problematizar as hierarquias do conhecimento tornam-se elementos centrais para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a justiça racial e a equidade.

Descolonização curricular e decolonialidade

A descolonização curricular, articulada à perspectiva da decolonialidade, implica questionar a hegemonia eurocêntrica na produção, circulação e legitimação do conhecimento escolar. Nesse sentido, compreende-se que o debate não se restringe à inclusão de novos conteúdos nos currículos, mas envolve a problematização das bases epistemológicas que historicamente definiram quais saberes são considerados legítimos no espaço educacional.

A perspectiva decolonial contribui para ampliar essa discussão ao evidenciar que a colonialidade do saber permanece estruturando os sistemas educacionais contemporâneos. Assim, mais do que ampliar repertórios temáticos, a decolonialidade questiona os próprios critérios de validação do conhecimento, demonstrando que o currículo é atravessado por relações de poder que determinam o que pode ser ensinado, por quem e para quem. Argumenta-se, portanto, que a escola não atua de forma neutra, mas participa da reprodução ou da contestação de hierarquias epistemológicas e raciais historicamente constituídas.

Nessa direção, Gomes (2012) afirma que descolonizar currículos implica “abrir espaço para saberes produzidos nas realidades socioculturais dos sujeitos” (Gomes, 2012, p. 102), enfrentando processos de exclusão epistemológica ainda presentes no contexto escolar. Tal compreensão desloca o currículo de uma perspectiva meramente técnica para uma dimensão política e cultural, reconhecendo que diferentes experiências sociais produzem conhecimentos legítimos e socialmente relevantes.

Em diálogo com essa perspectiva, Gomes (2024), ao discutir a articulação entre educação integral e relações étnico-raciais, argumenta que uma educação antirracista somente pode se efetivar em um “chão democrático, ético e emancipatório” (Gomes, 2024). A autora enfatiza que os sujeitos não podem ser compreendidos de forma fragmentada, especialmente em contextos marcados por desigualdades, discriminações e violências estruturais. Nesse sentido, a valorização das múltiplas dimensões humanas cognitivas, culturais, sociais e afetivas

assume centralidade na construção de práticas educativas comprometidas com a justiça social.

Essa discussão é aprofundada em “O movimento negro educador”, no qual Gomes (2017) reconhece o Movimento Negro e os movimentos de mulheres negras como produtores de saberes capazes de tensionar a teoria educacional hegemônica e promover processos de descolonização curricular. Para a autora: Os saberes produzidos, articulados e sistematizados pelo Movimento Negro e de Mulheres Negras têm a capacidade de subverter a teoria educacional, descolonizar os currículos e dar visibilidade às vivências e práticas dos sujeitos (Gomes, 2017, p. 139).

Essa perspectiva evidencia que práticas pedagógicas antirracistas exigem não apenas revisão de conteúdos, mas também mudanças nas metodologias, linguagens, avaliações e relações de poder presentes no cotidiano escolar. Desse modo, a formação docente crítica assume papel central, especialmente ao reconhecer o racismo como problema estrutural que atravessa os processos educativos.

No plano epistemológico, Boaventura de Souza Santos (2010), por meio da proposta de “ecologia de saberes”, contribui para pensar currículos comprometidos com epistemologias plurais. Ao criticar o “monoculturalismo do saber científico ocidental”, Santos (2010) defende o reconhecimento da legitimidade de conhecimentos produzidos em contextos populares, afrodescendentes e indígenas. Tal perspectiva dialoga diretamente com a necessidade de construção de currículos que valorizem saberes historicamente marginalizados e enfrentam processos de invisibilização epistemológica.

Argumenta-se, assim, que a transformação curricular demanda políticas públicas, formação docente continuada e produção de materiais didáticos comprometidos com uma educação plural e inclusiva. Nesse processo, as leis n. 10.639, de 2003 e n. 11.645, de 2008 representam marcos fundamentais, ao instituírem a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena. Conforme destaca Petronilha Gonçalves e Silva (2005), a efetivação dessas legislações exige não apenas mudanças normativas, mas também engajamento político e institucional das escolas e sistemas educacionais.

Além das leis n. 10.639, de 2003 e n. 11.645, de 2008, a BNCC também reforça a necessidade de valorização da diversidade cultural e do enfrentamento das desigualdades no contexto escolar. O documento estabelece, entre suas competências gerais, o respeito à diversidade, aos direitos humanos e à valorização das diferentes matrizes culturais que constituem a sociedade brasileira (Brasil, 2018). Nesse sentido, compreende-se que a implementação de práticas pedagógicas antirracistas não representa apenas uma escolha

teórico-metodológica dos docentes, mas constitui também uma exigência ética, política e curricular prevista nas diretrizes educacionais nacionais. Contudo, argumenta-se que a efetivação desses princípios ainda enfrenta limites estruturais relacionados à permanência de currículos eurocentrados, à insuficiência da formação docente e à fragilidade de políticas institucionais voltadas à educação para as relações étnico-raciais.

A crítica ao currículo eurocêntrico também encontra respaldo nas reflexões de Fanon (2008), cuja análise sobre os efeitos do colonialismo evidencia como estruturas educacionais podem contribuir para a internalização de sentimentos de inferioridade racial. Para o autor, o racismo opera simultaneamente no plano material e simbólico, afetando processos de construção identitária e autoestima dos sujeitos negros.

Nessa direção, práticas pedagógicas comprometidas com a valorização da ancestralidade africana e afro-brasileira tornam-se fundamentais para a reconstrução da dignidade negra e para o enfrentamento de estereótipos historicamente consolidados. Mais do que transmitir conteúdos, a escola pode constituir-se como espaço dialógico de problematização das desigualdades e de produção de consciência crítica.

Por fim, Walsh (2009) contribui para essa discussão ao defender uma pedagogia decolonial voltada à valorização de saberes subalternizados e à construção de práticas educativas insurgentes. Sua perspectiva reforça que a descolonização curricular não constitui apenas uma mudança pedagógica, mas um processo político-epistemológico comprometido com a transformação das relações de poder que historicamente marginalizaram determinados sujeitos e conhecimentos.

Análise dos agrupamentos temáticos

A organização em três eixos: educação antirracista, descolonização curricular e racismo estrutural, conforme detalhado na metodologia, possibilita mapear algumas tendências, identificar certas lacunas e propor alguns caminhos para a compreensão das relações étnico-raciais na educação. Contudo, para além dessa função organizativa, impõe-se uma reflexão mais aprofundada sobre como esses eixos se articulam, tensionam e, em certos aspectos, revelam os limites da própria produção acadêmica na área.

Em primeiro lugar, o eixo da educação antirracista, embora largamente reconhecido como fundamental, ainda é tratado em parte significativa da literatura como um conjunto de “boas práticas” ou intervenções pontuais, em vez de uma política estruturante do sistema

educacional. Como argumenta Gomes (2017), enquanto o antirracismo não for incorporado como princípio epistemológico e não apenas como conteúdo ou metodologia, as ações tenderão a se manter na periferia do currículo, dependendo do ativismo individual de docentes ou gestores. Essa constatação aponta para uma lacuna importante: a escassez de estudos que investiguem como sistemas de ensino, redes escolares e instituições de formação docente incorporam (ou deixam de incorporar) a educação antirracista em seus projetos político-pedagógicos, currículos formais e práticas avaliativas (Cavalleiro, 2024).

Em segundo lugar, o eixo da descolonização curricular, quando articulado à decolonialidade, exige um cuidado analítico que nem sempre está presente nas pesquisas da área. Conforme adverte Walsh (2009), não basta incluir novos conteúdos ou autores; é preciso deslocar os próprios critérios de validação do conhecimento escolar. Nesse sentido, observa-se uma tendência nos trabalhos analisados a enfatizar a “inclusão” da história e cultura afro-brasileira e africana sem questionar suficientemente as estruturas curriculares que, ainda hoje, organizam o conhecimento por disciplinas hierarquizadas, com metodologias de ensino e avaliação herdadas do paradigma eurocêntrico (Santos, 2010). Uma lacuna identificada, portanto, diz respeito à necessidade de pesquisas que investiguem experiências concretas de reconfiguração curricular que não apenas adicionem conteúdos, mas subvertam a lógica disciplinar, temporal e epistemológica que sustenta a colonialidade do saber na escola.

Em terceiro lugar, o racismo estrutural, embora teoricamente reconhecido como categoria analítica central (Carneiro, 2011; Fanon, 2008), ainda é frequentemente abordado nos estudos educacionais de forma genérica, sem o devido aprofundamento em suas manifestações específicas no cotidiano escolar. Cavalleiro (2024) demonstra que o racismo estrutural se expressa em microagressões, silenciamentos, expectativas docentes diferenciadas e processos de avaliação que penalizam estudantes negros. No entanto, a produção bibliográfica analisada revela uma concentração maior em análises macroestruturais ou em proposições curriculares, com menor incidência de pesquisas etnográficas ou de intervenção que capturem a dinâmica micropolítica do racismo na sala de aula, nas interações entre pares e nas relações com as famílias. Essa lacuna indica a necessidade de metodologias qualitativas mais densas, capazes de apreender a complexidade dos processos de racialização no ambiente escolar (Minayo, 2001).

Ademais, um ponto de tensão que emerge da articulação entre os três eixos diz respeito à relação entre mudança curricular e transformação das relações raciais. Parte substantiva da literatura analisada pressupõe, com certo otimismo pedagógico, que a

descolonização curricular conduzirá, quase automaticamente, ao enfrentamento do racismo estrutural e à consolidação da educação antirracista. Entretanto, como argumenta Munanga (2015), não há relação linear entre prescrição curricular e transformação das práticas e representações. A história do Brasil está repleta de exemplos de reformas curriculares progressistas que foram esvaziadas, burocratizadas ou simplesmente ignoradas no cotidiano escolar. Essa advertência impõe cautela analítica: os três eixos devem ser tratados como dimensões inter-relacionadas, mas não como variáveis de uma equação cujo resultado é previsível. Pelo contrário, a efetivação de uma educação antirracista e decolonial depende de condições institucionais, políticas e formativas específicas, além de disputas contínuas no campo educacional.

Outra tendência identificada na produção analisada é a concentração de estudos no nível da educação básica, com ênfase nos anos iniciais do ensino fundamental. Embora isso seja compreensível, dado o papel da escola básica na formação identitária inicial, observa-se uma lacuna significativa de pesquisas voltadas para a educação infantil, o ensino médio e, sobretudo, a educação superior e a pós-graduação. Se a descolonização curricular é um projeto político-epistemológico, como afirmam os autores decoloniais, ela precisa ser enfrentada também nas universidades, nos programas de formação docente e nas agências de fomento à pesquisa (Gomes, 2017). A ausência de estudos mais sistemáticos sobre essas etapas e espaços constitui, portanto, uma importante lacuna a ser preenchida por futuras investigações.

Por fim, no que se refere às possibilidades de aplicação no campo educacional, os três eixos convergem para a necessidade de políticas públicas que articulem formação inicial e continuada de professores, produção e distribuição de materiais didáticos antirracistas, reformulação de projetos político-pedagógicos e sistemas de avaliação sensíveis à diversidade étnico-racial, e fortalecimento de instâncias participativas que incluam movimentos sociais, comunidades tradicionais e conselhos escolares (Brasil, 2003; 2018). No entanto, como observa Petronilha Gonçalves e Silva (2005), a efetivação dessas políticas depende não apenas de marcos legais, mas de vontade política, alocação de recursos e, fundamentalmente, de processos de conscientização e engajamento de toda a comunidade escolar. A mera existência da lei n. 10.639, de 2003, por mais de duas décadas, sem a devida implementação, é evidência contundente dessa complexidade.

Esses eixos não operam de forma isolada, mas articulada, evidenciando que a transformação educacional requer uma abordagem integrada, que considere dimensões pedagógicas, políticas e epistemológicas, tal como defendem os autores decoloniais e críticos

mobilizados neste estudo (Quijano, 2005; Santos, 2010; Walsh, 2009).

Reconhece-se, contudo, que a natureza bibliográfica deste estudo implica limites quanto à abrangência do *corpus* analisado, não pretendendo esgotar a produção existente sobre o tema, mas oferecer uma interpretação situada e teoricamente orientada das contribuições selecionadas. Conforme argumentam Lakatos e Marconi (2003) e Gil (2002), a pesquisa bibliográfica tem como propósito justamente mapear o estado da arte sobre um tema, identificando convergências, tensões e lacunas, sem a pretensão de exaustividade, mas com o compromisso de produzir conhecimento novo a partir da análise crítica do material existente. Nesse sentido, as lacunas e tensões identificadas nesta seção não enfraquecem o estudo; ao contrário, sinalizam direções para futuras pesquisas empíricas e teóricas no campo das relações étnico-raciais e da educação decolonial no Brasil.

Considerações finais

A pesquisa bibliográfica realizada evidencia que a educação brasileira, principalmente a educação básica, precisa urgentemente se comprometer com a construção de ações educativas antirracistas e com a descolonização dos currículos escolares. Ensinar a história da África, reconhecer os saberes afro-brasileiros e enfrentar o racismo institucional não são medidas opcionais, mas providências inadiáveis para a consolidação de uma educação democrática e socialmente justa.

Ao dialogar com perspectivas decoloniais e teorias críticas, infere-se que a discussão sobre o racismo precisa ser aprofundada no âmbito das práticas educacionais para que se possa compreender e enfrentar as desigualdades que o sustentam. Um currículo antirracista e decolonial revela-se, portanto, medida de extrema urgência para mitigar os efeitos do legado racista e colonial historicamente imposto às instituições escolares brasileiras.

Mais do que uma proposta metodológica, formar na perspectiva antirracista significa reescrever a história a partir das vozes silenciadas, assegurando que o futuro não repita as injustiças do passado. Essa reflexão corrobora que a escola, quando comprometida com a justiça social e a afirmação da diversidade, contribui para a construção de uma sociedade mais justa, plural e democrática.

Não obstante os avanços legais e normativos, como as leis n. 10.639, 2003; n. 11.645, de 2008 e a BNCC, que reconhecem a importância da valorização étnico-racial na educação brasileira, persistem desafios relacionados à efetivação dessas diretrizes no cotidiano das

escolas. Tal cenário evidencia que a construção de uma pedagogia antirracista depende não apenas de marcos legais, mas também de transformações epistemológicas, curriculares e institucionais mais amplas.

Portanto, a descolonização curricular, articulada à perspectiva da decolonialidade, não constitui apenas uma proposta pedagógica, mas antes, um projeto político-epistemológico que tensiona as bases históricas da educação brasileira. Nesse sentido, mais do que incorporar novos conteúdos, trata-se de reconfigurar os modos de produção, circulação e validação do conhecimento, deslocando o currículo de uma lógica de reprodução para uma perspectiva crítica e plural. Permanecem, contudo, desafios estruturais que indicam que a consolidação de uma educação comprometida com a justiça racial depende de disputas contínuas nos campos educacional e político, não havendo lugar para neutralidade ou omissão institucional.

Referências

- BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: <<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=10639&ano=2003&ato=431MTTq10dRpWTbf4>>. Acesso em: 1 ago. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 14 maio 2026.
- CARNEIRO, S. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.
- CAVALLEIRO, E. (Org.). **Racismo e antirracismo na educação**: repensando nossa escola. 2. ed. São Paulo: Summus, 2024.
- FANON, F. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008:Disponível em: https://www.geledes.org.br/wpcontent/uploads/2014/05/Frantz_Fanon_Pele_negra_mascaras_brancas.pdf:Acesso em: 4 ago. 2025.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GOMES, N. L. Educação integral articulada com educação para as relações étnico-raciais é

uma proposta transgressora. **Educação Integral**, 2024. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/nilma-lino-gomes-educacao-integral-articulada-com-educacao-para-as-relacoes-etnico-raciais-e-uma-proposta-transgressora/>. Acesso em: 2 ago. 2025.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas pela emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, p. 98-109, jan.-abr. 2012. Disponível em: https://www.apeco.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20currículo.pdf Acesso em: 2 ago. 2025.

GONZALEZ, L. Por um feminismo amefricano. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). **Pensamento feminista hoje**: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 38-51.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINAZZO, C. J.; SCHMIDT, A.; BURG, C. I. Identidade e diversidade cultural no currículo escolar. **Contexto & Educação**, Ijuí, v. 29, n. 92, p. 4-20, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1671/3630>. Acesso em: 8 ago. 2025.

MIGNOLO, W. D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, Niterói, n. 34, p. 287-324, 2008.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MUNANGA, K. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 62, p. 20-31, dez. 2015. Disponível em: https://revistas.usp.br/rieb/pt_BR/article/view/107184/105723: Acesso em: 13 ago. 2025.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 1999.

PETRONILHA, B. G. e S. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, DF: MEC/CNE, 2004. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf. Acesso em: 13 ago. 2025.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2010. p. 31-83.

SANTOS, B. de S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 63, p. 237-280, 2002. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/1285>. Acesso em: 13 ago. 2025.

SANTOS, B. de S; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-42.

Decolonizing to educate: bibliographical reflections on ethnic-racial relations in brazilian education

Abstract: This bibliographic article critically analyzes ethnic-racial relations in Brazilian education, particularly within the context of K-12 basic education in Brazil, focusing on the decolonization of curricula in dialogue with the decolonial matrix. Grounded in authors such as Munanga, Gomes, Fanon, Quijano, and Walsh, the study discusses the importance of teaching African history and Black history as a strategy for historical reparation and affirmation of African-matrix identity, it argues that the persistence of a Eurocentric curricular logic expresses the continuity of coloniality of power and knowledge in the educational field. The results indicate that schools can constitute spaces of resistance and emancipation, although this potential depends on specific institutional, formative, and political conditions. The analysis is organized into three axes: anti-racist education, curricular decolonization, and structural racism, allowing for the mapping of certain trends, the identification of some gaps, and the proposal of pathways toward an education committed to racial equity.

Keywords: Ethnic-racial relations. Curricular decolonization. Decoloniality. Anti-racist education. Identity.

Recebido: 15 janeiro 2026

Aprovado: 27 abril 2026