REVISTA ELETRÔNICA AMPLAMENTE
v.4, n.2 abr./jun. 2025 DOI: 10.47538/RA-2025.V4N2
ISSN: 2965-0003

BASE LEGAL DA EDUCAÇÃO: BNCC, DESCOLONIALIDADE DO CURRÍCULO E A LEI 10.639/03: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO BRASIL

Ellem Fernanda Monteiro Leão
Facultad de Ciências Sociales Internamericana/FICS
https://orcid.org/0009-0002-3772-3889
E-mail: ellemleao24@gmail.com

Maria Barbara da Costa Cardoso
Faculdade de Ciências Sociais Interamericana - FICS
http://lattes.cnpq.br/8512666584817111
https://orcid.org/0000-0003-4184-1052
E-mail: barbara.costa@csfx.org.br

DOI-Geral: http://dx.doi.org/10.47538/RA-2025.V4N2
DOI-Individual: http://dx.doi.org/10.47538/RA-2025.V4N2-27

RESUMO: Este artigo discute as inter-relações entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a perspectiva da descolonialidade do currículo e a Lei 10.639/03, considerando suas contribuições para a construção de uma educação antirracista no Brasil. A partir de uma abordagem teórica e crítica, reflete-se sobre os avanços, desafios e tensões na implementação de políticas educacionais voltadas para o reconhecimento da diversidade étnico-racial no contexto escolar.

PALAVRAS-CHAVE: BNCC. Lei 10.639/03. Descolonialidade. Currículo. educação antirracista.

LEGAL BASIS OF EDUCATION: BNCC, DECOLONIALITY OF THE CURRICULUM AND LAW 10.639/03: CONTRIBUTIONS TO AN ANTI-RACIST EDUCATION IN BRAZIL

ABSTRACT: This article discusses the interrelations between the National Common Curricular Base (BNCC), the perspective of decoloniality of the curriculum and Law 10.639/03, considering their contributions to the construction of an anti-racist education in Brazil. From a theoretical and critical approach, the article reflects on the advances, challenges and tensions in the implementation of educational policies aimed at the recognition of ethnic-racial diversity in the school context.

KEYWORDS: BNCC. Law 10.639/03. Decoloniality. Curriculum. anti-racist education.

INTRODUÇÃO

A educação brasileira tem sido historicamente marcada por práticas curriculares excludentes, baseadas em epistemologias eurocêntricas que invisibilizam as contribuições africanas, afro-brasileiras e indígenas para a formação da sociedade. Em contraposição a essa lógica, emergem movimentos sociais, especialmente o movimento

REVISTA ELETRÔNICA AMPLAMENTE
v.4, n.2 abr./jun. 2025 DOI: 10.47538/RA-2025.V4N2
ISSN: 2965-0003

negro, que reivindicam a reestruturação do currículo escolar em direção a uma proposta mais plural e justa. Neste contexto, destacam-se a promulgação da Lei 10.639/03, a elaboração da BNCC e os debates contemporâneos sobre a descolonialidade do currículo como pilares fundamentais na luta por uma educação antirracista.

O Brasil enfrenta um persistente quadro de desigualdades raciais, cujas raízes estão fincadas em sua história colonial e escravocrata. Tais desigualdades são visíveis em diversos setores da sociedade, inclusive na educação. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), enquanto documento normativo que orienta os currículos da educação básica, emerge com o propósito de garantir o direito à aprendizagem e à equidade educacional, incluindo o respeito à diversidade étnico-racial. Este artigo propõe refletir sobre como a BNCC pode contribuir — e em que medida — para o enfrentamento do racismo e a promoção de uma educação antirracista no contexto escolar brasileiro.

A educação brasileira está amparada por um conjunto de bases legais e diretrizes que visam garantir o direito à aprendizagem de forma democrática, inclusiva e equitativa. Dentre essas bases, destacam-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Lei nº 10.639/03 e as propostas de descolonialidade do currículo, que juntas oferecem fundamentos essenciais para a construção de uma educação antirracista no país.

A BNCC, homologada em 2017, orienta os currículos da educação básica e propõe competências gerais que valorizam a diversidade, o respeito às diferenças e os direitos humanos, o que inclui o enfrentamento ao racismo. Por sua vez, a Lei 10.639/03, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, reconhecendo a importância de valorizar a contribuição dos povos africanos na formação da sociedade brasileira.

Complementar a esses dispositivos legais, a perspectiva da descolonialidade do currículo convida à revisão crítica dos saberes hegemônicos transmitidos na escola, propondo a valorização de epistemologias plurais e historicamente marginalizadas. Essa abordagem busca romper com o eurocentrismo predominante nos conteúdos escolares, ampliando os horizontes para uma educação mais justa e representativa das múltiplas identidades que compõem o Brasil.

REVISTA ELETRÔNICA AMPLAMENTE
v.4, n.2 abr./jun. 2025 DOI: 10.47538/RA-2025.V4N2
ISSN: 2965-0003

Essas três frentes – BNCC, Lei 10.639/03 e descolonialidade – convergem no compromisso com a formação cidadã e na promoção de uma educação antirracista, essencial para o enfrentamento das desigualdades raciais históricas e estruturais que ainda marcam o sistema educacional brasileiro

BASE LEGAL DA EDUCAÇÃO: BNCC

A BNCC trata as questões de cumprimento da Lei Federal 10.639, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, dentro das disciplinas que já fazem parte das matrizes curriculares dos ensinos fundamental e médio.

Ainda que a BNCC tenha silenciado conteúdos ou dado pouco detalhamento sobre os programas a serem trabalhados no que tange a implementação das Leis 10.39 de 2003 e da 1.645/2008, que obriga o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, com atualização da LDB (9394/96), constatamos importantes registros: Conforme a BNCC, na unidade temática O sujeito e seu lugar no mundo, focalizam-se as noções de pertencimento e identidade.

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, busca-se ampliar as experiências com o espaço e o tempo vivenciadas pelas crianças em jogos e brincadeiras na Educação Infantil, por meio do aprofundamento de seu conhecimento sobre si mesmas e de sua comunidade, valorizando-se os contextos mais próximos da vida cotidiana.

> Espera-se que as crianças percebam e compreendam a dinâmica de suas relações sociais e étnico-raciais, identificando-se com a sua comunidade e respeitando os diferentes contextos socioculturais (BNCC, 2018; p. 360).

Contudo, para que aconteça a efetivação e aplicabilidade da lei 10.639, é necessária uma reflexão sobre os conceitos tais como: racismo, raça, autoestima, cidadania, identidade étnico-racial, ancestralidade, oralidade étnico-racial e resistência, de forma a dar sustentação às novas intervenções na área educacional. É preciso também que os profissionais da área de educação sejam capacitados sobre os temas, tais como: preconceito, racismo, intolerância. Estando dispostos, principalmente, a aprender e ensinar.

REVISTA ELETRÔNICA AMPLAMENTE
v.4, n.2 abr./jun. 2025 DOI: 10.47538/RA-2025.V4N2
ISSN: 2965-0003

Todavia, a BNCC estabelece competências e habilidades específicas a serem desenvolvidas em conteúdos do Ensino Fundamental, a seguir, podemos citar ocorrências, no que diz respeito ao que pode ser associado ao desenvolvimento da política de educação para Base Nacional Comum Curricular as relações étnico-raciais, através das habilidades estabelecidas pela base, para o ensino interdisciplinar.

Comparar características físicas entre os colegas, reconhecendo a diversidade e a importância da valorização, do acolhimento e do respeito às diferenças. Identificar as principais partes de uma planta (raiz, caule, folhas, flores e frutos) e a função desempenhada por cada uma delas, e analisar as relações entre as plantas, o ambiente e os demais seres vivos identificar elementos da tradição oral nas culturas e religiosidades indígenas, afro-brasileiras, ciganas, entre outras.

Estabelecer relações causais entre as ideologias raciais e o determinismo no contexto do imperialismo europeu e seus impactos na África e na Ásia. A conquista de uma legislação antirracista no campo da educação não garante a transposição didática de um currículo prescrito para sua fase de currículo em ação. Uma vez, que convivemos com um racismo estrutural, na base do pensamento e do viés institucionalizado.

> Sempre é bom problematizar que a Lei 10.639 é um tipo de ação afirmativa, como forma de realizar uma reparação histórica, pois, durante anos a discriminação racial, presente na nação brasileira, desde o período colonial, tiveram sua prática negada, prejudicando a população afrodescendente e indígena, mascarados pela ideologia da democracia racial (Azevedo, 1975).

Neste contexto, é importante fazer levantamento sobre as contribuições de autores, cientistas e saberes das comunidades afrodescendentes, de forma que o estudante possa se inteirar de que existem construtores do conhecimento em diferentes indivíduos, que muitas vezes ficam invisibilizados pela cor da pele ou se apresentam branqueados nas mídias e nos livros.

DECOLONIALIDADE DO CURRÍCULO E A LEI 10.639/03 COMO RESULTADO DA LUTA ANTIRRACISTA

Conforme a BNCC (2017) os sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, devem incorporar aos currículos

REVISTA ELETRÔNICA AMPLAMENTE
v.4, n.2 abr./jun. 2025 DOI: 10.47538/RA-2025.V4N2
ISSN: 2965-0003

e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global.

No entanto, Candau (2020, p. 10) destaca "que ninguém empodera ninguém". Pois, "Trata-se de promover processos através dos quais as pessoas e grupos sociais inferiorizados e oprimidos vão descobrindo a potência que têm e liberando energias que os constituem como sujeitos e atores sociais."

De acordo com a autora, a educação intercultural crítica e decolonial é muito importante para o fortalecimento dos sujeitos silenciados, sendo fundamental para a afirmação de processos educativos democráticos, para a construção de relações sociais justas e que reconheçam o potencial de todos(as), de forma individual, comunitária e coletiva.

Nas palavras de Candau (2020, p. 680) e de Fleury (2017, p. 183), A perspectiva decolonial vem se desenvolvendo no continente americano a partir dos anos 2000, cada vez com maior força.

> Promovida pelo grupo conhecido como "Modernidade-Colonialidade", formado por especialistas em filosofia, ciências sociais, semiótica, linguística e educação, trata-se de um movimento epistemológico e político-social complexo que se distribui de modo muito heterogêneo por diferentes países americanos (Candau, 2020, p. 680).

Fleury (2017) também afirma a necessária articulação entre perspectiva decolonial e educação intercultural crítica: A interculturalidade crítica aponta, pois, para um projeto necessariamente decolonial.

> Pretende entender e enfrentar a matriz colonial do poder, que articulou historicamente a ideia de "raça" como instrumento de classificação e controle social com o desenvolvimento do capitalismo mundial (moderno, colonial, eurocêntrico), que se iniciou como parte da constituição histórica da América (Fleury, 2017, p. 183 apud Candau, 2020, p. 680).

Nessa perspectiva Catherine Walsh (2007, p. 9), define " decolonialidade como sendo a necessidade de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que posicionam de modo diferenciado grupos, práticas e pensamentos dentro de uma ordem e lógica que, ao mesmo tempo, ainda é racial, moderna e colonial.

REVISTA ELETRÔNICA AMPLAMENTE
v.4, n.2 abr./jun. 2025 DOI: 10.47538/RA-2025.V4N2
ISSN: 2965-0003

Deste modo, Wash (2007, p. 09) acredita que assumir essa postura implica em um trabalho decolonial, como forma de desinscrever mentes e romper cadeias, destruindo as estruturas sociais, políticas e epistemológicas da colonialidade estrutural, que mantém padrões de poder baseados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorizarão de alguns seres como menos humanos.

Outra questão abordada por Candau (2020) diz respeito à "problematização da branquitude como um paradigma histórico de dominação na construção social, cultural, econômica e política do continente". Para a autora, existe consenso entre os cientistas sociais de que não vivemos uma "democracia racial", porém é uma crença que está incutida no imaginário social. Salienta que admitir o racismo estrutural ainda não é consensual.

Por isso, é importante situar tal questão na promoção das relações étnicas e raciais, como sendo indispensável para uma educação decolonial, intercultural e antirracista. Contudo, a incorporação desta problemática nos processos educacionais é fruto de décadas de luta dos movimentos negros.

Adquirindo força com a promulgação da Lei 10.639/03, que alterou o artigo a da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, e tornou obrigatório o ensino da História, da Cultura, da Arte e da Literatura africana e afro-brasileira nas escolas de educação básica do país. Posteriormente, em 2008, a Lei 11.645 alterou novamente a LDB ao incluir a temática indígena.

Corroborando com essa perspectiva, Esteban (2007) afirma que a escola é um espaço de reprodução de desigualdade, apesar de ser fruto de muita luta das camadas populares. Pois, o cotidiano escolar deixa evidente que "a diferença não é a exceção, é a norma". Portanto, afirma que as práticas pedagógicas se democratizam e se vinculam aos processos de emancipação social, quando são realizadas com as diferenças e não contra as diferenças.

Por isso, para autora o diálogo com as crianças que fracassam na escola, expressa que a desqualificação no contexto escolar é fruto da própria falta de mérito. E relata que mesmo assim, as crianças não desistem da escola. Levando muitas a buscar a cada dia caminhos para se enquadrarem no modelo, porque desejam tornar-se igual ao padrão,

REVISTA ELETRÔNICA AMPLAMENTE
v.4, n.2 abr./jun. 2025 DOI: 10.47538/RA-2025.V4N2
ISSN: 2965-0003

entendendo assim que vão garantir uma experiência exitosa na escola. Isso ocorre porque desejam se tornar diferentes do que são para afirmar sua potencialidade.

Nesta busca, o horizonte é o atendimento de exigências de uma escola que não valoriza o que elas são. Logo, sem saber exatamente o que devem fazer, muitas crianças ficam pelo caminho. Pois, negadas por suas diferenças, não são ajudadas a ampliar seus conhecimentos e são impedidas de usufruir seus direitos. E negadas em suas diferenças, também são negadas em sua igualdade.

Segundo Esteban, ainda que a escola pública seja um espaço importante na disputa dos projetos de sociedade. Assumi-la como lugar de educação popular é parte desta disputa. Sendo assim, a escola pública se fortalece ao consolidar suas atuações como educação popular. Pois, seus processos cotidianos se elaboram em uma trama capaz de acolher e estimular o pensamento divergente, a invenção de percursos e a incorporação da diferença.

Contudo, a democratização da escola pressupõe o coletivo como espaço privilegiado para o estabelecimento de relações solidárias que contribuam para a ampliação do conhecimento de todos os envolvidos no processo.

Portanto, para a autora, o trabalho coletivo não busca necessariamente o consenso que harmoniza os discursos, negando as diferenças e silenciando as tensões, mas provoca a ruptura com o silenciamento que vem sendo historicamente produzido. Logo, para ela a solidariedade entrelaçada ao processo coletivo orienta as práticas e gera condições para a produção de significados partilhados, que criam bases para reflexão e diálogo. Por isso, a aprendizagem depende do encontro com o outro, para que não exista a manutenção da cultura do silêncio, cultura esta, que impede uma efetiva incorporação de todos nas práticas escolares cotidianas.

Pois, a expressão no coletivo dos diferentes discursos que constituem as interações escolares, que dá potência às possibilidades de construção de uma escola vinculada ao projeto de educação popular. Esse encontro da escola pública com a educação popular produz processos reflexivos e atuações que podem gerar práticas que ampliem a face democrática da escola e aprofundem seus vínculos com os históricos movimentos de emancipação humana.

REVISTA ELETRÔNICA AMPLAMENTE
v.4, n.2 abr./jun. 2025 DOI: 10.47538/RA-2025.V4N2
ISSN: 2965-0003

Contudo as escolas devem ter um currículo que contemple a pluralidade e multiculturalidade, valorizando os diversos sujeitos que contribuíram para a formação da sociedade brasileira. A seguir temos uma reflexão a respeito da Lei 10.69/03 como resultado da luta do movimento negro. Por último, para fortalecer os argumentos teóricos, temos Sales (2005) que traz para o leitor o percurso de análises referenciadas, como fundamentos para refletir sobre as raízes históricas do racismo no Brasil.

Pois, as garantias políticas conquistadas em prol da população negra refletem também a história individual e coletiva dos negros (as), na busca para corrigir as desigualdades sofridas por essa população. Tal enfrentamento é abordado por Sales Augusto, em uma linha histórica com análise sociológica.

O autor trata das reivindicações dos movimentos e organizações negras com trajetória analítica na e para educação formal. Levando o leitor a refletir sobre os espaços em que práticas racistas ainda inspiram debate e participação social com bases para o aprofundamento de questões de construção e desconstrução de tais práticas. Pois, segundo ele a abolição da escravatura no Brasil não livrou os ex-escravos e/ou afrobrasileiros da discriminação racial e das consequências nefastas desta, como a exclusão social e a miséria. A discriminação racial passou a ser dos determinantes do destino social, político, econômico e cultural dos afro-brasileiros.

Logo, os ex-escravos perceberam que a luta pela liberdade foi apenas o primeiro passo para obtenção da igualdade racial, pois o racismo era forte na sociedade brasileira no pós-abolição. Por isso, tornou-se necessário lutar pela segunda abolição, porque tiveram que criar técnicas para melhorar sua posição social. Uma das técnicas apresentadas pelo autor é a da educação formal.

A escola passou a ser definida como um veículo de ascensão social. O autor destaca a importância do Jornal Quilombo, dirigido por Abdias do Nascimento, que indicava a necessidade da educação formal como uma condição necessária para superação da exclusão sócio-racial. No entanto, a militância e os intelectuais negros descobriram que a escola também era responsável na perpetuação das desigualdades raciais, porque tinha uma educação eurocêntrica, de ostentação dos Estados Unidos da América e ainda desqualificava e inferiorizava os negros e o continente africano.

REVISTA ELETRÔNICA AMPLAMENTE
v.4, n.2 abr./jun. 2025 DOI: 10.47538/RA-2025.V4N2
ISSN: 2965-0003

Portanto, ao perceberem a inferiorização, os movimentos negros passaram a incluir em suas reivindicações junto ao Estado Brasileiro, o estudo da história do continente africano, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra e o negro na formação da sociedade nacional brasileira na pauta da educação formal. Podemos destacar também a Marcha Zumbi dos Palmares, em 1995, em Brasília, pois foi decisiva para o governo dialogar sobre políticas públicas efetivas contra o racismo.

Em meados da década de 1990, foram atendidas algumas reivindicações como a revisão e eliminação de livros didáticos que estereotipavam os negros; a reformulação das normas estaduais e municipais que regulam o sistema de ensino; leis que incluíram disciplinas sobre a história dos negros no Brasil e a história do continente africano nos ensinos fundamental e médio. Em Brasília, destaca-se a Lei nº 1.187 que dispõe sobre a introdução do estudo da raça negra como conteúdo programático dos currículos no sistema de ensino do Distrito Federal. Porém nenhum órgão do DF procurou implementá-la.

Em 2003, no governo de Lula, houve alterações na Lei nº 9.394 (LDB) e sanção da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, como reconhecimento as lutas dos movimentos sociais negros. O autor afirma que apesar das leis serem um avanço no processo de democratização do ensino, a legislação federal é bem genérica e não se preocupa com a implementação adequada do ensino, pois ela não estabelece metas para implementação da lei e não se refere a qualificação dos professores.

Cita ainda que as universidades precisam reformular seus 44 programas de ensino, para formarem professores aptos a ministrarem o ensino da História e cultura afro-brasileira. Contudo, nas palavras de Sales a Lei nº 10.639, apresenta falhas que podem inviabilizar o seu real objetivo. A crítica se dá pela dicotomia da lei simultaneamente indicar certa sensibilidade às reivindicações e pressões históricas dos movimentos negros e a falta de compromisso com a execução da eficácia, devido a não ter estendido a obrigatoriedade de programas de ensino superior (graduação), especialmente as licenciaturas das universidades públicas e privadas. O autor conclui que é preciso pressão sobre os governos municipal, estadual e federal para que a lei seja executável, e não se torne uma lei morta do nosso sistema jurídico.

REVISTA ELETRÔNICA AMPLAMENTE
v.4, n.2 abr./jun. 2025 DOI: 10.47538/RA-2025.V4N2
ISSN: 2965-0003

A BNCC E O ENFRENTAMENTO DAS DESIGUALDADES RACIAIS

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, apresenta-se como um documento normativo orientador das práticas pedagógicas em todo o território nacional. Em seu texto, a BNCC reafirma a obrigatoriedade da Lei 10.639/03 e propõe o desenvolvimento de competências gerais que envolvem o respeito à diversidade, a empatia e o combate a preconceitos de qualquer natureza.

Apesar de tais avanços formais, o currículo prescrito pela BNCC ainda é alvo de críticas por não promover, de maneira estruturante, uma abordagem verdadeiramente antirracista. Muitos de seus conteúdos seguem priorizando narrativas eurocentradas, reforçando hierarquias de saberes e silenciando epistemologias outras.

O racismo no Brasil é estrutural e se manifesta de forma institucionalizada, influenciando o acesso, a permanência e o desempenho de estudantes negros e indígenas na escola. Segundo dados do IBGE e do INEP, estudantes negros apresentam índices mais baixos de rendimento escolar e são os que mais enfrentam evasão, bullying e discriminação. A escola, enquanto espaço de reprodução e transformação social, tem papel central no combate ao racismo, mas também pode ser um lugar de manutenção de práticas excludentes.

A promulgação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 representou um marco no reconhecimento da necessidade de incluir a história e a cultura afro-brasileira, africana e indígena nos currículos escolares. A BNCC dialoga com essas leis ao incorporar princípios como os direitos humanos, a equidade e o respeito à diversidade. A competência geral nº 9 é particularmente relevante, pois propõe que os estudantes desenvolvam empatia, respeito ao outro e posicionamento ético.

Entretanto, a abordagem da diversidade étnico-racial na BNCC é criticada por ser insuficiente e pouco transversal. Os conteúdos referentes à cultura afro-brasileira e indígena aparecem de forma concentrada em áreas como História e Arte, sem efetiva integração nas demais disciplinas. A falta de clareza em diretrizes práticas pode levar à superficialidade no tratamento desses temas pelos sistemas de ensino.

A eficácia da BNCC no enfrentamento das desigualdades raciais depende de sua implementação contextualizada. Isso envolve desde a formação inicial e continuada dos

REVISTA ELETRÔNICA AMPLAMENTE
v.4, n.2 abr./jun. 2025 DOI: 10.47538/RA-2025.V4N2
ISSN: 2965-0003

professores até a produção de materiais didáticos que representem a diversidade cultural do país. Muitos educadores ainda carecem de conhecimento e preparo para lidar com a temática racial em sala de aula, o que limita a ação pedagógica antirracista.

Além disso, é necessário que os currículos locais, desenvolvidos com base na BNCC, contem com a participação ativa das comunidades negras, indígenas e quilombolas. Sem essa participação, corre-se o risco de manter uma abordagem eurocentrada e excludente, que ignora os saberes e as experiências dessas populações.

DESCOLONIALIDADE DO CURRÍCULO: UM NOVO PARADIGMA EPISTEMOLÓGICO

A perspectiva da descolonialidade do currículo propõe a superação do modelo educacional hegemônico, que privilegia os saberes ocidentais e marginaliza as contribuições de povos historicamente subalternizados. A descolonização curricular implica, portanto, repensar os conteúdos, métodos e relações pedagógicas a partir de uma epistemologia plural, inclusiva e situada.

Nesse sentido, a Lei 10.639/03 não apenas propõe a inclusão de novos conteúdos, mas também desafia as estruturas epistemológicas que sustentam o currículo tradicional. Alinhada a esse projeto, a descolonialidade oferece fundamentos teóricos para a construção de uma pedagogia crítica e libertadora, comprometida com a justiça social e racial.

A Lei nº 10.639/03, ao tornar obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas públicas e privadas do país, representa uma resposta direta às reivindicações dos movimentos negros por reconhecimento e reparação histórica. Essa legislação visa romper com a marginalização das populações negras no currículo escolar, promovendo a valorização de suas culturas, saberes e protagonismos.

Contudo, sua efetivação encontra obstáculos significativos, como a resistência de gestores escolares, a carência de formação docente específica e a escassez de materiais didáticos adequados. Ainda assim, a Lei permanece como um marco legal indispensável para o combate ao racismo estrutural no ambiente educacional.

REVISTA ELETRÔNICA AMPLAMENTE
v.4, n.2 abr./jun. 2025 DOI: 10.47538/RA-2025.V4N2
ISSN: 2965-0003

A proposta da descolonialidade do currículo parte da crítica à colonialidade do saber e do poder, conceitos fundamentais desenvolvidos por Aníbal Quijano (2000). A colonialidade é vista como a continuidade das estruturas de dominação impostas pelo colonialismo, especialmente no campo do conhecimento e da educação.

Autores como Walter Mignolo (2003, 2007) e Catherine Walsh (2009, 2013) argumentam que o currículo escolar, tal como historicamente estruturado, reproduz uma epistemologia eurocêntrica, que silencia e subalterniza saberes indígenas, afrodescendentes, camponeses e outras formas de conhecimento não ocidental.

Segundo Mignolo, a descolonialidade é uma forma de "desobedecer epistemicamente" ao monopólio do conhecimento europeu moderno. Já Walsh propõe uma "interculturalidade crítica", na qual diferentes sistemas de saber dialogam em condições de respeito e equidade. A descolonialidade do currículo, portanto, é um novo paradigma epistemológico que desafia a supremacia das ciências ocidentais como única via legítima de produção de conhecimento. Ela propõe:

Reconhecimento e valorização de saberes outros, como os das comunidades indígenas, africanas, quilombolas e camponesas;

Reestruturação das práticas pedagógicas, promovendo uma educação crítica, dialógica e plural;

Combate à invisibilização histórica e epistemológica de povos e culturas subalternizadas.

Esse paradigma visa não apenas adicionar conteúdos "diversos" ao currículo, mas questionar as próprias bases do que é considerado válido como conhecimento.

A descolonialidade do currículo também implica questionar a própria noção de "universalidade" presente nos sistemas educacionais modernos. Essa suposta universalidade, defendem os autores descoloniais, é uma forma disfarçada de homogeneização cultural, que impõe uma visão única de mundo e apaga a diversidade epistemológica.

Além disso, há uma crítica ao modelo bancário de educação, conceituado por Paulo Freire, que se alinha à lógica colonial ao tratar os estudantes como receptores

REVISTA ELETRÔNICA AMPLAMENTE
v.4, n.2 abr./jun. 2025 DOI: 10.47538/RA-2025.V4N2
ISSN: 2965-0003

passivos de um saber definido por elites acadêmicas. A perspectiva descolonial propõe uma educação dialógica, em que os sujeitos aprendem e ensinam em um processo coletivo de construção de sentido.

A interculturalidade crítica, proposta por Catherine Walsh, vai além do multiculturalismo liberal. Ela defende a criação de espaços de convivência, confronto e articulação entre diferentes sistemas de saber, sem hierarquias impostas. Nessa visão, o currículo deve ser um instrumento de luta política, de fortalecimento das identidades e de promoção da justiça cognitiva.

A descolonialidade do currículo, portanto, propõe não apenas uma reforma pedagógica, mas uma transformação profunda da maneira como concebemos o conhecimento, a escola e o próprio papel da educação na sociedade. Ela convoca educadores e educadoras a reconhecerem as marcas coloniais ainda presentes em suas práticas e a se engajarem em uma pedagogia comprometida com a dignidade, a memória e os saberes dos povos historicamente marginalizados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A BNCC, a Lei 10.639/03 e a proposta de descolonialidade do currículo convergem no propósito de transformar a educação brasileira em um espaço de reconhecimento da diversidade e combate ao racismo. A construção de uma educação antirracista exige, contudo, mais do que normativas legais: requer o comprometimento dos sujeitos envolvidos no processo educativo e a ruptura com práticas pedagógicas excludentes.

Para que a escola seja, de fato, um espaço de emancipação, é fundamental que as diretrizes legais se traduzam em práticas cotidianas coerentes com os princípios da equidade, do respeito e da pluralidade cultural.

A BNCC representa um avanço normativo na direção de uma educação mais equitativa, mas sua efetividade no combate às desigualdades raciais exige uma transformação mais profunda. É preciso ir além da inclusão de conteúdos sobre diversidade para promover uma mudança na lógica do currículo, das práticas pedagógicas

REVISTA ELETRÔNICA AMPLAMENTE
v.4, n.2 abr./jun. 2025 DOI: 10.47538/RA-2025.V4N2
ISSN: 2965-0003

e da formação docente. A escola precisa se tornar um espaço de valorização da identidade, de combate ao preconceito e de fortalecimento da cidadania.

Uma educação antirracista requer, portanto, compromisso político, investimento em políticas públicas e a construção de uma cultura escolar que reconheça e celebre a pluralidade étnico-racial do Brasil.

A construção de uma educação antirracista no Brasil exige o reconhecimento das múltiplas dimensões que constituem o racismo estrutural e institucional, bem como a implementação de políticas públicas e práticas pedagógicas comprometidas com a equidade racial. Nesse sentido, três pilares fundamentais se destacam:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao estabelecer os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes, reconhece a diversidade como um valor central da educação. No entanto, sua efetividade depende da articulação com práticas pedagógicas que valorizem a história e a cultura afro-brasileira e africana, indo além da superficialidade. É necessário que os princípios da BNCC sejam tensionados e ampliados para integrar uma perspectiva crítica e descolonial.

A descolonialidade do currículo propõe uma ruptura com a lógica eurocêntrica que ainda prevalece nos conteúdos escolares. Essa abordagem valoriza saberes locais, histórias silenciadas e experiências de grupos subalternizados. Ao introduzir epistemologias negras, indígenas e outras perspectivas marginalizadas no currículo, a escola se torna um espaço de resistência e de transformação social.

A Lei 10.639/03 representa um marco legal essencial na luta por uma educação antirracista. Ela torna obrigatória a inserção da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares, funcionando como um instrumento de combate ao racismo e à invisibilização das contribuições negras na formação da sociedade brasileira. No entanto, sua implementação ainda encontra resistências e desafios, como a falta de formação docente e de materiais didáticos adequados.

Contribuição para uma Educação Antirracista. A convergência entre a BNCC, a descolonialidade do currículo e a Lei 10.639/03 aponta para a possibilidade de construção de uma educação verdadeiramente plural, inclusiva e antirracista. Para que isso se efetive:

REVISTA ELETRÔNICA AMPLAMENTE
v.4, n.2 abr./jun. 2025 DOI: 10.47538/RA-2025.V4N2
ISSN: 2965-0003

é imprescindível a formação continuada de professores, voltada para as relações étnico-raciais.

Devem-se promover práticas pedagógicas críticas, que desafiem estereótipos e promovam a valorização das identidades negras. As escolas precisam se comprometer com uma gestão democrática e inclusiva, em diálogo com as comunidades.

Em síntese, a base legal da educação brasileira oferece instrumentos importantes para a luta antirracista, mas sua aplicação depende do engajamento político, pedagógico e institucional de toda a sociedade.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Thales. Democracia Racial: Ideologia e Realidade. Ed. Vozes. São Paulo, 1975.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018..

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a LDB para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Inclui a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

CANDAU, V. M. . Diferenças, Educação Intercultural e Decolonialidade: temas insurgentes. Revista Espaço do Currículo, [S. l.], v. 13, n. Especial, p. 678–686, 2020.

CANDAU, Vera Maria. Educação Intercultural: mediações necessárias. Petrópolis: Vozes, 2012.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial. Educação & Sociedade, v. 30, n. 109, 2009.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

REVISTA ELETRÔNICA AMPLAMENTE
v.4, n.2 abr./jun. 2025 DOI: 10.47538/RA-2025.V4N2
ISSN: 2965-0003

GOMES, Nilma Lino. Educação para a diversidade: o que a educação tem a ver com isso? Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MIGNOLO, W. (2003). Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG.

MIGNOLO, W. (2007). Epistemic Disobedience, Independent Thought and Decolonial Freedom. Theory, Culture & Society, v. 26, n. 7–8.

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 2004.

QUIJANO, A. (2000). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: Lander, E. (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. CLACSO.

WALSH, C. Memorias del Seminario Internacional "Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad". (Bogotá, 17-19 de abril de 2007). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2007.

WALSH, C. Interculturalidade e colonialidade do poder: Um olhar a partir da diferença colonial. In: Revista Brasileira de Educação, n. 27, 2004.

WALSH, C. (2009). Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: Educação e Sociedade, 30(109).

WALSH, C. (2013). Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito: Abya Yala.

Submissão: março de 2025. Aceite: abril de 2025. Publicação: junho de 2025.