

CURRÍCULO DECOLONIAL: EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E INDÍGENA COMO CAMINHO PARA INCLUSÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

**DECOLONIAL CURRICULUM: ANTI-RACIST AND INDIGENOUS EDUCATION
AS A PATH TO INCLUSION AND SOCIAL TRANSFORMATION**

**CURRÍCULO DECOLONIAL: EDUCACIÓN ANTIRRACISTA E INDÍGENA COMO
CAMINO HACIA LA INCLUSIÓN Y LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL**

**Marcos André de Souza¹, Edielma Jesus Nascimento Oliveira², Darlã de Alves³, Francisca Joyce
Monteiro Vieira⁴, Diane Ribeiro Souza Ferreira⁵, Bianca Blandino Florentino⁶, Júlio César Farias
de Oliveira Júnior⁷, João Paulo da Silva Andrade⁸, Adriano José Vieira⁹, Raquel Pires Costa¹⁰,
Marilda de Liz Brockveld¹¹, Breno Valadares de Abreu¹²**

DOI: 10.54899/dcs.v22i82.3483

Recibido: 29/08/2025 | **Aceptado:** 26/09/2025 | **Publicación en línea:** 30/09/2025.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar os desafios e caminhos para a construção de um currículo decolonial e antirracista voltado à valorização dos saberes indígenas e quilombolas na educação brasileira. A metodologia utilizada foi a revisão bibliográfica em bases científicas como Scielo, Periódicos CAPES e Google Scholar, abordando autores e pesquisas sobre currículo, decolonialidade, racismo estrutural e educação intercultural. Os resultados apontaram que,

¹ Mestre em Letras, Universidade Federal de Sergipe (UFS), Aracaju, Sergipe, Brasil.

E-mail: marcos.andre.se2@gmail.com

² Especialista em Ensino de História e da Cultura, Afro-brasileira e Africana, Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Salvador, Bahia, Brasil. E-mail: edielmanascimento2016@gmail.com

³ Doutor em Diversidade Cultural e Inclusão Social, Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Pinhalzinho, Santa Catarina, Brasil. E-mail: dd.alves@udesc.br

⁴ Mestre, Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, Ceará, Brasil.

E-mail: francisca.vieira1@prof.ce.gov.br

⁵ Mestre em Psicologia Forense, Universidade Europeia do Atlântico (FUNIBER), Santander, Cantábria, Espanha.

E-mail: dianeeligia@gmail.com

⁶ Mestra em Educação em Ciências e Matemática, Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), Conceição da Barra, Espírito Santo, Brasil. E-mail: biancablandino29@gmail.com

⁷ Doutorando em Relações Internacionais, Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, Brasil.

E-mail: julio.oliveira.junior@gmail.com

⁸ Mestre em Ciências Humanas, Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), Montes Claros, Minas Gerais, Brasil. E-mail: jpsandrade06@hotmail.com

⁹ Especialista em Ciências do Trânsito, Instituto Nacional de Pós Graduação e Ensino Superior (INAPES), Palmas, Tocantins, Brasil. E-mail: vieiracol@hotmail.com

¹⁰ Doutora em Estudos Linguísticos, Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Maranhão (COLUN - UFMA), São Luís, Maranhão, Brasil. E-mail: raquel.costa@ufma.br

¹¹ Doutoranda em Ciências da Educação, Universidade Del Sol (UNADES), Paraguay.

E-mail: marildabrockveld20@gmail.com

¹² Mestrando em Administração Pública, Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Uberaba, Minas Gerais, Brasil. E-mail: brenoab@gmail.com

embora existam marcos legais importantes, como as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, persistem entraves como a formação docente inadequada, materiais didáticos eurocentrados e resistência institucional à mudança curricular. No entanto, também foram identificadas experiências exitosas em escolas indígenas, quilombolas e projetos populares, que têm criado alternativas pedagógicas fundamentadas nos territórios, nas ancestralidades e nas epistemologias comunitárias. Assim, a construção de um currículo decolonial exige um compromisso coletivo com a valorização da diversidade, a transformação das práticas pedagógicas e a promoção da justiça curricular como eixo central de uma educação verdadeiramente emancipadora.

Palavras-chave: Currículo Decolonial. Educação Antirracista. Quilombola. Indígena.

ABSTRACT

This research aimed to analyze the challenges and pathways for building a decolonial and anti-racist curriculum focused on valuing Indigenous and Quilombola knowledge in Brazilian education. The methodology used was a literature review in scientific databases such as Scielo, CAPES Journals, and Google Scholar, addressing authors and research on curriculum, decoloniality, structural racism, and intercultural education. The results indicated that, although important legal frameworks exist, such as Laws 10.639/2003 and 11.645/2008, obstacles persist, such as inadequate teacher training, Eurocentric teaching materials, and institutional resistance to curricular change. However, successful experiences were also identified in Indigenous, Quilombola, and grassroots schools, which have created pedagogical alternatives grounded in territories, ancestral traditions, and community epistemologies. Thus, building a decolonial curriculum requires a collective commitment to valuing diversity, transforming pedagogical practices, and promoting curricular justice as the central axis of a truly emancipatory education.

Keywords: Decolonial Curriculum. Anti-racist Education. Quilombola. Indigenous.

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo analizar los desafíos y las vías para la construcción de un currículo decolonial y antirracista centrado en la valoración del conocimiento indígena y quilombola en la educación brasileña. La metodología empleada fue una revisión bibliográfica en bases de datos científicas como Scielo, revistas CAPES y Google Académico, abordando autores e investigaciones sobre currículo, decolonialidad, racismo estructural y educación intercultural. Los resultados indicaron que, si bien existen importantes marcos legales, como las Leyes 10.639/2003 y 11.645/2008, persisten obstáculos como la formación docente inadecuada, los materiales didáticos eurocéntricos y la resistencia institucional al cambio curricular. No obstante, también se identificaron experiencias exitosas en escuelas indígenas, quilombolas y de base, que han creado alternativas pedagógicas basadas en territorios, tradiciones ancestrales y epistemologías comunitarias. Por lo tanto, construir un currículo decolonial requiere un compromiso colectivo para valorar la diversidad, transformar las prácticas pedagógicas y promover la justicia curricular como eje central de una educación verdaderamente emancipadora.

Palabras clave: Currículo Decolonial. Educación Antirracista. Quilombola. Indígena.



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución- NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa aborda a temática educação antirracista, quilombola e indígena, inserida no contexto da luta por uma educação mais justa, plural e representativa no Brasil. Em um país marcado por profundas desigualdades raciais, sociais e históricas, o debate sobre o currículo escolar torna-se um campo de disputa fundamental. O currículo não é neutro: ele reflete relações de poder, visões de mundo e interesses hegemônicos, e é por isso que precisa ser constantemente questionado, revisado e reconstruído à luz de perspectivas críticas e inclusivas (Arzano; Sampaio; Melo, 2022).

Durante séculos, os povos indígenas e quilombolas foram invisibilizados ou representados de forma estereotipada nos conteúdos escolares. As histórias desses povos foram frequentemente contadas a partir da ótica eurocêntrica, sem espaço para suas narrativas próprias, saberes tradicionais ou experiências culturais. Essa exclusão não é apenas simbólica, mas tem efeitos concretos: contribui para a marginalização social, para o preconceito institucionalizado e para o apagamento da memória e da identidade desses grupos (Camargo; Faustino; Benite, 2023).

Nos últimos anos, diversas vozes têm se levantado em defesa de um currículo decolonial, que rompa com a lógica de silenciamento e colonialidade do saber. Inspirado em autores como Walter Dignolo, Aníbal Quijano e Catherine Walsh, o pensamento decolonial propõe uma reinterpretação da educação a partir das epistemologias do sul, dando centralidade aos saberes indígenas, quilombolas, africanos e afro-diaspóricos. O currículo, portanto, passa a ser visto como um instrumento político de disputa por reconhecimento, visibilidade e justiça social (Coelho; Brito, 2020).

Nesse cenário, uma abordagem decolonial do currículo implica rever profundamente os conteúdos, as práticas pedagógicas e os critérios de avaliação utilizados nas escolas. Trata-se de construir uma educação antirracista, que não apenas denuncie o racismo estrutural, mas que o combata ativamente através da valorização das identidades, das línguas, das cosmologias e das formas de vida dos povos historicamente excluídos. Nesse sentido, o papel do(a) educador(a) é fundamental: ele(a) deve se posicionar como agente transformador, mediador do diálogo intercultural e promotor de uma pedagogia crítica e libertadora (Barzano; Sampaio; Melo, 2022).

Além disso, é necessário reconhecer que a luta por uma educação decolonial e antirracista

não é uma pauta exclusiva das escolas quilombolas e indígenas. Trata-se de uma responsabilidade coletiva, que deve atravessar todas as instituições de ensino e envolver todos os sujeitos da comunidade escolar. O enfrentamento do racismo e da colonialidade exige compromisso político, formação continuada e mudanças estruturais na forma como se concebe o processo educativo (Araújo; Nogueira; Guerra, 2023).

No contexto brasileiro, avanços importantes foram registrados nas últimas décadas, como a promulgação da Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, e a Lei 11.645/2008, que inclui também os conteúdos indígenas. No entanto, apesar dos marcos legais, os desafios persistem na implementação efetiva dessas diretrizes. Faltam materiais didáticos adequados, formação de professores, políticas públicas específicas e, sobretudo, vontade política para sustentar um projeto de educação verdadeiramente inclusivo (Oliveira, 2022).

Diante desse cenário, o objetivo da presente pesquisa foi analisar os desafios e as possibilidades para a construção de um currículo decolonial, com foco na promoção de uma educação antirracista, quilombola e indígena no Brasil. O estudo buscou compreender como as práticas curriculares atuais dialogam (ou não) com as epistemologias dos povos tradicionalmente excluídos, e de que forma é possível avançar em direção a uma escola que valorize a diversidade como princípio estruturante.

Para alcançar esse objetivo, foi realizada uma revisão bibliográfica em bases de dados científicas, como Scielo, Google Scholar e Periódicos CAPES, considerando publicações nacionais e internacionais sobre currículo, decolonialidade, educação antirracista, educação quilombola e educação indígena. Foram selecionadas obras de referência teórica, artigos científicos, dissertações e teses produzidas nos últimos quinze anos, com ênfase em abordagens críticas e interseccionais.

A relevância da pesquisa reside na urgência de repensar os fundamentos da educação brasileira diante de um contexto de resistência antirracista crescente. Ao problematizar o currículo escolar a partir de uma perspectiva decolonial, este estudo contribui para a ampliação do debate sobre justiça curricular, reconhecimento epistemológico e reparação histórica. Mais do que propor mudanças pontuais, a pesquisa propõe o reposicionamento da educação como ferramenta de transformação social e de promoção da dignidade para todos os povos.

DESENVOLVIMENTO

Currículo e Colonialidade do Saber: uma Crítica à Matriz Eurocêntrica da Educação Brasileira

A discussão sobre currículo e decolonialidade passa, necessariamente, por uma crítica à forma como o conhecimento foi historicamente organizado e transmitido nas instituições escolares. No Brasil, o currículo escolar foi estruturado com base em uma matriz eurocêntrica que valoriza o pensamento ocidental, científico e moderno como superior e universal. Essa perspectiva desconsidera a pluralidade epistemológica existente no território brasileiro e impõe uma visão única de mundo, invisibilizando os saberes dos povos indígenas, quilombolas e afrodescendentes (Pereira; Pereira; Bianco, 2022).

A colonialidade do saber, como conceituada por Aníbal Quijano, é um dos pilares do sistema moderno/colonial. Ela se refere à imposição de uma hierarquia entre os conhecimentos, em que o saber eurocêntrico é colocado no topo e os demais são desqualificados como folclore, superstição ou tradição oral. Esse processo de inferiorização do conhecimento dos povos colonizados foi fundamental para a consolidação do colonialismo e continua operando no presente por meio das instituições educacionais (Ribeiro *et al.*, 2023).

O currículo escolar, ao longo da história, atuou como um instrumento de reprodução dessa lógica colonial. Os conteúdos selecionados para serem ensinados, os autores lidos, as línguas valorizadas e os modelos de comportamento apresentados refletem os interesses das elites coloniais e eurodescendentes. Em vez de promover o reconhecimento da diversidade cultural e étnico-racial do país, o currículo historicamente contribuiu para o silenciamento das vozes subalternizadas (Araújo; Nogueira; Guerra, 2023).

Essa estrutura curricular excludente é percebida desde a educação básica até o ensino superior. Nos livros didáticos, por exemplo, é comum encontrar representações distorcidas ou simplificadas sobre os povos indígenas e quilombolas, quando não são completamente ignorados. A história é contada a partir da narrativa dos colonizadores, e raramente se apresenta o ponto de vista dos povos originários e africanos, o que reforça estereótipos e alimenta o racismo estrutural (Pereira; Pereira; Bianco, 2022).

Além disso, o idioma é um fator central nessa colonialidade curricular. A imposição da língua portuguesa como única forma válida de expressão e aprendizado nas escolas marginaliza

as línguas indígenas e os modos de comunicação próprios de comunidades tradicionais. Isso não apenas compromete o direito linguístico dessas populações, mas também a transmissão de saberes ancestrais que estão profundamente ligados à oralidade e ao contexto cultural específico (Ribeiro, 2019).

A organização do tempo e do espaço escolar também está atravessada por essa lógica colonial. A divisão rígida de disciplinas, o uso de salas padronizadas, a centralização da autoridade no professor e a fragmentação do conhecimento reproduzem um modelo europeu de escola, que pouco dialoga com as formas comunitárias, circulares e coletivas de aprendizagem presentes em muitos grupos indígenas e quilombolas (Rouxel, 2013).

Frente a essa realidade, a crítica decolonial ao currículo propõe o reconhecimento da pluralidade epistemológica e a descolonização do conhecimento escolar. Isso significa ir além da inclusão de conteúdos sobre a história e cultura afro-brasileira e indígena. É necessário rever os fundamentos do que se considera "conhecimento válido", abrindo espaço para outras formas de pensar, ensinar e aprender, que valorizem a vivência, a oralidade, a ancestralidade e a espiritualidade como dimensões legítimas do saber (Soares, 2006).

A proposta de um currículo decolonial parte do entendimento de que o conhecimento não é neutro. Ele é construído social e historicamente, e está vinculado a relações de poder. Assim, quando se defende um currículo que valorize as epistemologias quilombolas e indígenas, está-se propondo uma ruptura com a lógica monocultural e racista que estruturou a escola brasileira desde seus primórdios (Spivak, 2010).

Essa ruptura, no entanto, enfrenta diversos obstáculos, entre eles o conservadorismo das instituições de ensino, a resistência de parte do corpo docente e a falta de formação adequada para trabalhar com a diversidade étnico-racial e epistemológica. Muitos professores ainda não reconhecem a necessidade de repensar o currículo a partir de uma perspectiva antirracista, o que contribui para a manutenção de práticas pedagógicas excludentes (Ribeiro, 2019).

Outro desafio importante é a ausência de políticas públicas consistentes que apoiem a construção de currículos locais, contextualizados e participativos. A centralização das diretrizes curriculares no Ministério da Educação e a padronização promovida por avaliações em larga escala dificultam a valorização das especificidades culturais de cada território, especialmente daqueles ocupados por comunidades tradicionais.

No entanto, experiências de resistência e inovação curricular têm surgido em diversos contextos, principalmente a partir das escolas indígenas e quilombolas. Essas instituições têm

construído práticas pedagógicas baseadas em seus próprios referenciais, incorporando seus idiomas, rituais, histórias e cosmovisões ao cotidiano escolar. Essas iniciativas demonstram que é possível construir uma educação mais justa e representativa quando se parte da realidade e da identidade dos sujeitos que a vivenciam (Ribeiro, 2018).

Portanto, repensar o currículo sob a perspectiva decolonial não é apenas uma questão de inclusão de conteúdos, mas de transformação profunda da lógica que sustenta a escola. Trata-se de um movimento político, pedagógico e epistemológico que visa romper com as estruturas coloniais ainda vigentes e abrir caminhos para a construção de uma educação verdadeiramente plural, democrática e antirracista.

Educação quilombola e Indígena: Territórios de Resistência e Saberes Ancestrais

As comunidades indígenas e quilombolas, historicamente marginalizadas pelo projeto colonial, constroem formas próprias de produção e transmissão de conhecimento, profundamente ligadas ao território, à ancestralidade e à coletividade. Ao longo do tempo, essas comunidades resistiram à tentativa de apagamento cultural e educacional promovido pelas estruturas coloniais e republicanas. A educação, nesse sentido, tem sido um dos principais campos de luta por reconhecimento, autonomia e valorização dos saberes tradicionais (Alves; Teixeira; Santos, 2022).

A educação quilombola e indígena não se limita à inserção desses povos no sistema educacional formal, mas está ligada à construção de uma pedagogia própria, que respeite seus modos de vida, suas línguas, suas cosmologias e suas práticas culturais. A escola, nesses contextos, não é apenas um espaço de aprendizagem técnica, mas um ambiente de fortalecimento da identidade coletiva, de valorização do território e de resistência à opressão histórica (Ribeiro, 2018).

No caso das comunidades indígenas, a educação escolar indígena é garantida por legislação específica e reconhecida como um direito diferenciado, conforme previsto na Constituição Federal de 1988 e em diretrizes do Ministério da Educação. Essa modalidade de ensino busca respeitar as singularidades socioculturais de cada povo, o que inclui o uso das línguas maternas, a valorização dos saberes tradicionais e a gestão comunitária da escola. No entanto, na prática, os desafios são muitos (Arzano; Sampaio; Melo, 2022).

A ausência de formação específica para professores indígenas, a falta de materiais

didáticos produzidos nas línguas originárias e as dificuldades logísticas enfrentadas pelas comunidades no acesso à infraestrutura escolar são apenas alguns dos problemas enfrentados. Além disso, existe uma tensão permanente entre os saberes tradicionais e as exigências do currículo nacional, que muitas vezes impõe conteúdos descontextualizados da realidade das aldeias (Araújo; Nogueira; Guerra, 2023).

De forma semelhante, a educação quilombola enfrenta obstáculos estruturais e políticos para sua consolidação. Embora reconhecida oficialmente desde as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (2012), a implementação de políticas específicas ainda é limitada. Muitas escolas quilombolas funcionam em condições precárias, sem acesso adequado a recursos pedagógicos, com professores não quilombolas e sem vínculo com a comunidade (Arzano; Sampaio; Melo, 2022).

Apesar desses entraves, as comunidades quilombolas e indígenas têm criado estratégias pedagógicas próprias, reafirmando seus territórios como espaços educativos. Festas, rituais, histórias orais, práticas agrícolas, cantos e danças são formas legítimas de aprendizagem que, muitas vezes, não encontram espaço na estrutura curricular convencional. A valorização desses elementos exige uma abordagem curricular que vá além do conteúdo escolar formal e reconheça o território como espaço de produção de conhecimento (Guitarrara; Santos, 2023).

A concepção de território, nesse contexto, é central. Para os povos indígenas e quilombolas, o território não é apenas um espaço físico, mas um lugar sagrado de vivência, memória e identidade. Os saberes produzidos nesses espaços estão profundamente relacionados à natureza, às relações sociais e à ancestralidade. Um currículo decolonial deve, portanto, considerar o território como elemento estruturante do processo educativo, e não como um mero cenário neutro (Barzano; Sampaio; Melo, 2022).

Além disso, o currículo precisa dialogar com as lutas históricas dessas comunidades, que envolvem o enfrentamento do racismo, a luta pela terra, a autonomia política e o reconhecimento cultural. Uma educação que ignora essas dimensões corre o risco de reproduzir o silenciamento que essas populações já enfrentaram por séculos. Nesse sentido, o currículo deve ser um instrumento de denúncia das violências e de afirmação das identidades coletivas (Camargo; Faustino; Benite, 2023).

Outro aspecto fundamental é a valorização das epistemologias comunitárias e circulares. Ao contrário do modelo escolar tradicional, que fragmenta o conhecimento em disciplinas e valoriza o individualismo, as pedagogias quilombola e indígena são baseadas na coletividade, na

escuta e na aprendizagem pela experiência. O conhecimento é transmitido entre gerações, em espaços informais, por meio da convivência e do exemplo. Incorporar esses princípios no currículo significa reconfigurar as práticas pedagógicas em direção a uma educação mais relacional e afetiva (Coelho; Brito, 2020).

Os projetos político-pedagógicos das escolas quilombolas e indígenas têm sido espaços importantes de construção curricular autônoma. Em muitas comunidades, os próprios moradores têm elaborado seus currículos, com base em assembleias, reuniões coletivas e escutas aos mais velhos. Esses processos fortalecem o protagonismo comunitário e demonstram que a escola pode ser um espaço de autonomia e emancipação quando se organiza a partir das necessidades e realidades locais (Guitarrara; Santos, 2023).

A luta por uma educação quilombola e indígena de qualidade também perpassa o enfrentamento das desigualdades estruturais que afetam essas populações. O acesso à saúde, à alimentação, à infraestrutura básica e ao saneamento é parte do direito à educação, já que condições precárias de vida afetam diretamente o processo de aprendizagem. Um currículo decolonial não pode ignorar essas dimensões, pois elas fazem parte da realidade concreta dos sujeitos que aprendem (Oliveira, 2022).

Caminhos para a Construção de um Currículo Decolonial e Antirracista: Desafios e Possibilidades

A implementação de um currículo decolonial e antirracista nas escolas brasileiras representa um processo complexo, que envolve múltiplas dimensões - políticas, pedagógicas, institucionais e culturais. Um dos principais desafios enfrentados é a resistência das estruturas educacionais tradicionais, ainda fortemente marcadas por uma visão eurocêntrica de conhecimento. Essa resistência se manifesta não apenas em currículos padronizados, mas também na formação docente, nos materiais didáticos e nas práticas pedagógicas cotidianas (Pereira; Pereira; Bianco, 2022).

A formação dos professores é um dos pontos mais críticos nesse processo. Muitos docentes ingressam na profissão sem qualquer preparo para lidar com a diversidade étnico-racial e com as epistemologias não-hegemônicas. Os cursos de licenciatura, em geral, ainda têm currículos baseados na pedagogia tradicional, com pouca ou nenhuma discussão sobre decolonialidade, racismo estrutural e educação intercultural. Isso resulta em uma prática docente

que, muitas vezes, reproduz preconceitos e invisibiliza identidades (Ribeiro *et al.*, 2023).

Outro obstáculo importante é a ausência de políticas públicas consistentes e efetivas que incentivem e sustentem iniciativas curriculares decoloniais. Embora existam legislações importantes - como a Lei 10.639/2003 e a 11.645/2008 -, sua aplicação é, na maioria dos casos, superficial. A falta de fiscalização, de recursos e de apoio pedagógico compromete a transformação real das escolas. Além disso, a pressão por resultados em avaliações padronizadas faz com que muitos gestores escolares priorizem conteúdos cobrados em provas nacionais, em detrimento da construção de uma educação crítica e contextualizada (Ribeiro *et al.*, 2023; Lima *et al.*, 2025; Lima; Menezes, 2025; Lima; Indiani *et al.*, 2025).

Os materiais didáticos também compõem esse cenário de desafio. Muitos livros ainda trazem representações estereotipadas dos povos indígenas e quilombolas, ou simplesmente os ignoram. Além disso, os materiais raramente são produzidos com a participação das comunidades envolvidas, o que os torna distantes da realidade e da cultura dos estudantes. Para se alcançar um currículo verdadeiramente decolonial, é preciso repensar quem escreve os conteúdos, para quem eles são escritos e a partir de quais epistemologias (Ribeiro, 2019).

A gestão escolar, por sua vez, precisa ser resignificada. É necessário que as escolas se organizem de forma democrática, com escuta ativa às comunidades, especialmente nos territórios onde vivem povos indígenas, quilombolas e afrodescendentes. O currículo não pode mais ser construído de cima para baixo, por órgãos distantes da realidade local. A elaboração coletiva, por meio de assembleias escolares, conselhos comunitários e participação ativa das famílias, é um caminho promissor para a valorização da diversidade e do saber local (Ribeiro, 2018).

Ao mesmo tempo, é importante destacar que a construção de um currículo decolonial não significa negar o conhecimento científico ou os conteúdos tradicionais. O desafio está em ampliar as referências, colocando em diálogo os saberes científicos e os saberes tradicionais, acadêmicos e populares, ocidentais e não ocidentais. Essa abordagem integradora favorece uma educação mais completa, crítica e contextualizada, que forma sujeitos capazes de compreender e transformar suas realidades (Rouxel, 2013).

As práticas pedagógicas precisam acompanhar essa mudança curricular. É preciso investir em metodologias que rompam com a centralidade da aula expositiva e promovam o diálogo, a escuta, a vivência e a pesquisa como instrumentos de aprendizagem. Projetos interdisciplinares, rodas de conversa, oficinas culturais, narrativas orais e experiências de campo são estratégias potentes para aproximar os estudantes de suas raízes, fortalecer suas identidades e desenvolver o

pensamento crítico (Soares, 2006).

A escola deve ser vista como um território de acolhimento, pertencimento e transformação. Quando o currículo se conecta com a vida dos estudantes, suas histórias, lutas e ancestralidades, a escola deixa de ser um espaço de exclusão para se tornar um ambiente de construção de cidadania e justiça social. Nesse sentido, a afetividade, o cuidado e a empatia tornam-se elementos centrais do processo educativo, especialmente quando se trata de combater o racismo e valorizar a diversidade (Spivak, 2010).

É igualmente essencial pensar em políticas de valorização da diversidade no cotidiano escolar, indo além das datas comemorativas. O Dia da Consciência Negra, o Dia do Índio ou as festas culturais não podem ser os únicos momentos de visibilidade das culturas afro-brasileiras e indígenas. A perspectiva decolonial deve permear todo o currículo e estar presente nas diferentes áreas do conhecimento, do ensino de matemática ao de artes, da geografia à literatura (Street, 2014).

Outra estratégia importante é a articulação com universidades, movimentos sociais, associações culturais e lideranças comunitárias. Essas parcerias fortalecem o currículo, trazem novas vozes para o processo educativo e contribuem para a formação continuada dos educadores. Além disso, estimulam o reconhecimento da escola como parte de um ecossistema mais amplo de produção de saberes, que inclui o território, as práticas culturais e as experiências de vida das comunidades (Street, 2014).

Apesar dos desafios, existem inúmeras experiências bem-sucedidas de construção curricular decolonial em diferentes regiões do país. Escolas indígenas e quilombolas, projetos de educação popular, coletivos de professores e movimentos sociais têm desenvolvido propostas inovadoras que merecem ser sistematizadas, compartilhadas e valorizadas como referências para outras iniciativas. Essas práticas mostram que é possível construir uma escola antirracista, inclusiva e enraizada na realidade dos estudantes (Street, 2014).

Portanto, os caminhos para a implementação de um currículo decolonial e antirracista passam por um conjunto de ações articuladas: formação de professores, produção de materiais didáticos contextualizados, gestão democrática, práticas pedagógicas críticas e políticas públicas comprometidas com a justiça social. Mais do que uma mudança de conteúdos, trata-se de uma mudança de paradigma educacional, que coloca o respeito à diversidade, a valorização dos saberes tradicionais e o combate ao racismo como princípios estruturantes da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar os desafios e os caminhos para a construção de um currículo decolonial, com foco na promoção de uma educação antirracista, quilombola e indígena no Brasil. Ao longo do estudo, foi possível identificar que o currículo escolar tradicional ainda está fortemente alicerçado em bases eurocêntricas, reforçando hierarquias de saber, silenciando epistemologias não hegemônicas e perpetuando desigualdades raciais e culturais no ambiente escolar.

A análise revelou que, apesar de avanços legais, como as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, a implementação de um currículo verdadeiramente antirracista e decolonial ainda enfrenta obstáculos significativos. Entre os principais entraves estão a formação inicial e continuada de professores, a escassez de materiais didáticos contextualizados, a centralização das diretrizes curriculares e a ausência de políticas públicas efetivas voltadas às realidades específicas de comunidades indígenas e quilombolas.

Por outro lado, também foi possível identificar experiências pedagógicas potentes que vêm sendo desenvolvidas em escolas quilombolas, indígenas e em projetos de educação popular. Essas iniciativas apontam caminhos concretos para a construção de práticas curriculares enraizadas nos territórios, respeitosas às culturas locais e comprometidas com a justiça social. Elas demonstram que é possível construir uma escola que valorize a diversidade como riqueza e promova o protagonismo de sujeitos historicamente marginalizados.

A partir dessa análise, reafirma-se a necessidade urgente de reconfigurar a concepção de currículo vigente. Isso implica reconhecer a pluralidade epistemológica como um direito, valorizar os saberes ancestrais, promover o diálogo intercultural e garantir o protagonismo das comunidades na construção curricular. Mais do que uma simples reformulação de conteúdos, trata-se de uma transformação profunda na forma como concebemos a educação, o conhecimento e o próprio papel da escola na sociedade.

Portanto, as reflexões desenvolvidas ao longo desta pesquisa indicam que a luta por um currículo decolonial é, antes de tudo, uma luta por dignidade, reconhecimento e equidade. É um compromisso ético e político com a construção de uma escola que combata o racismo estrutural, que celebre a diversidade de povos e saberes, e que forme sujeitos críticos, conscientes e preparados para transformar a realidade em que vivem. A educação, nesse sentido, assume seu papel como ferramenta fundamental para a reparação histórica e para a construção de um país

mais justo e plural.

REFERÊNCIAS

ALVES, L.; TEIXEIRA, D.; SANTOS, W. N. Educação da infância e combate ao racismo: a implementação da Lei nº 10.639/2003 na percepção de professores e professoras. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 103, n. 264, p. 450-465, maio/ago. 2022.

ARAÚJO, E. M.; NOGUEIRA, E. N. N. C.; GUERRA, A. L. R. Lei 10.639/2003: a educação étnico-racial como uma linha dos direitos humanos. Lei 10.639/2003: a educação étnico-racial como uma linha dos direitos humanos. **CONTRIBUCIONES A LAS CIENCIAS SOCIALES**, [S. l.], v. 16, n. 9, p. 17387–17399, 2023.

ARZANO, M. A. L.; SAMPAIO, M. C. J.; MELO, A. C. Diálogos entre as escolas e os saberes das comunidades quilombolas: a descolonização/decolonização do currículo a partir da Lei No 10.639/2003. **Práxis Educativa**, V. 17, 2022.

BARZANO, M. A. L.; SAMPAIO, M. C. J.; MELO, A. C. Diálogos entre as escolas e os saberes das comunidades quilombolas: a descolonização/decolonização do currículo a partir da Lei No 10.639/2003. **Práxis Educativa**, V. 17, 2022.

CAMARGO, M. J. R.; FAUSTINO, G. A. A.; BENITE, A. M. C. Denegrindo trajetórias acadêmicas: formação docente em Química e a Lei 10.639/2003. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 29, e23045, 2023.

COELHO, W. N. B.; BRITO, N. J. C. Dez anos da Lei Nº 10.639/2003 e a formação de professores e relações raciais em artigos (2003/2013): um tema em discussão. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 39, p. 19-42, 2020.

GUIARRARA, L. B.; SANTOS, S. G. Desafios da educação antirracista em sua implementação. **CONTRIBUCIONES A LAS CIENCIAS SOCIALES**, [S. l.], v. 16, n. 9, p. 17227–17237, 2023.

LIMA, L. A. de O.; JAHNKE, J. F.; JESUS, E. L. de; PEREIRA, R.; RIBEIRO, C. M. G.; PEDRO, A. M. Tecnologias de Informação e Comunicação na Globalização: Conexões, Desigualdades e Transformações Socioculturais. *Revista de Gestão e Secretariado*, [S. l.], v. 16, n. 8, p. e5222, 2025. DOI: 10.7769/gesec.v16i8.5222.

LIMA, Lucas Alves de Oliveira; MENEZES, Sady Júnior Martins da Costa de. Programa de Educação Tutorial (PET): perspectivas históricas, fundamentos e as contribuições para a minimização da evasão estudantil no nível superior. *Cadernos Cajuína*, [S. l.], v. 10, n. 3, p. e1088, 2025. DOI: 10.52641/cadcajv10i3.1088.

LIMA, L. A. de O.; INDIANI, L.; OLIVEIRA, P. M. S.; DRESCH, F.; FAVETTI, I.; WINK, J. O.; WOLSCHICK, A. T. N.; GUSATTO, D.; KNOLLSEISEN, A. C. G.; SOEHN, L. Educação midiática: desafios e oportunidades no uso de tecnologias digitais. *Caderno Pedagógico*, [S. l.], v. 22, n. 9, p. e18273, 2025. DOI: 10.54033/cadpedv22n9-251.

OLIVEIRA, D. S. A Lei N° 10.639/2003: educação antirracista e regime de informação. **Múltiplos Olhares em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, n. Especial, 2022.

PEREIRA, C. L. .; PEREIRA, M. R. S. .; BIANCO, G. Law n° 10.639/2003: the teaching-pedagogical use of anti-racist films for the decolonization of knowledge in science and mathematics teaching. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 11, n. 6, p. e19711627965, 2022.

RIBEIRO, B. O. L. *et al.* A Lei N° 10.639/2003 e a formação de professores no curso de licenciatura de pedagogia. **Revista Humanidades & Tecnologia**, v. 45, n. 1, 2023.

RIBEIRO, Djamila Pequeno manual antirracista.1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIBEIRO, Djamila. Quem tem medo do feminismo negro? São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

ROUXEL, Annie. Autobiografia do leitor e identidade literária.In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (Org). Leitura subjetiva e ensino de literatura. São Paulo: Alameda 2013.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. Pode o subalterno falar? 1. ed. Trad. Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

STREET, Brian. Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. 1ºed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.