

## O DESAFIO DO CURRÍCULO ESCOLAR: EM DIREÇÃO A UMA PEDAGOGIA CRÍTICA E DECOLONIAL

Juliana Mota Riscado<sup>1</sup>  
Kellen da Silva Pinheiro Santos<sup>2</sup>  
Veronica Eloi de Almeida<sup>3</sup>

<https://doi.org/10.5281/zenodo.17496133>

**Resumo:** Este trabalho insere-se no campo das investigações sobre a colonialidade, entendendo a decolonialidade como uma estratégia de reconstrução social e política voltada aos povos que, ao longo da história, foram subalternizados e marginalizados. O objetivo principal orienta-se em refletir acerca das implicações da perspectiva decolonial para o desenvolvimento de processos educacionais críticos. Realizou-se uma pesquisa bibliográfica, que apresenta-se com um panorama de produções intelectuais fundamentadas sob perspectivas críticas que vão ao encontro da desconstrução da colonialidade, embasando-se nas contribuições de Kabengele Munanga, Nilma Lino Gomes, Boaventura de Sousa Santos e Vera Maria Candau. Kabengele Munanga nos ajuda a compreender como o racismo estrutural se perpetua e por que é fundamental implementar políticas educacionais que valorizem a diversidade étnico-racial. Nilma Lino Gomes, por sua vez, reforça a importância de uma educação antirracista. Boaventura de Sousa Santos amplia essa discussão ao nos convidar a romper com a hegemonia eurocêntrica e a construir um pensamento educacional mais plural. Vera Maria Candau traz uma contribuição essencial ao discutir a importância de uma educação intercultural crítica, de forma que a escola respeite e integre diferentes culturas, garantindo um ambiente verdadeiramente democrático e inclusivo. No percurso investigativo, busca-se contestar a presença da colonialidade nas práticas e culturas escolares, reconhecer os saberes dos grupos não-hegemônicos e desconstruir a padronização dos currículos escolares. Ao final, os achados revelam a colonialidade como uma herança de dominação que permeia os aspectos sociais, resultando na exclusão de identidades que manifestam-se de formas distintas, e por isso, historicamente não foram reconhecidas como legítimas. Tal constatação, reforça a urgência de uma reformulação dos currículos escolares, de modo a integrar e valorizar a diversidade cultural, promovendo uma educação mais inclusiva e plural.

**Palavras-chave:** “Educação”; Colonialidade; “Decolonialidade”; “Currículo”.

<sup>1</sup> Mestra em Educação pelo Mestrado Profissional em Novas Tecnologias Digitais na Educação da UniCarioca

<sup>2</sup> Mestra em Educação pelo programa de Mestrado Profissional em Novas Tecnologias Digitais em Educação pela Unicarioca

<sup>3</sup> Doutora em Sociologia pelo Programa de Pós-graduação em Sociologia e Antropologia (UFRJ). Docente da Unicarioca.

## **THE CHALLENGE OF THE SCHOOL CURRICULUM: TOWARDS A CRITICAL AND DECOLONIAL PEDAGOGY**

**Abstract:** *This work is situated within the field of investigations on coloniality, understanding decoloniality as a strategy for social and political reconstruction aimed at peoples who have been historically subalternized and marginalized. The main objective is to reflect on the implications of the decolonial perspective for the development of critical educational processes. A bibliographic research was conducted, presenting an overview of intellectual productions grounded in critical perspectives that seek to dismantle coloniality. The work is based on the contributions of Kabengele Munanga, Nilma Lino Gomes, Boaventura de Sousa Santos, and Vera Maria Candau. Kabengele Munanga helps us understand how structural racism is perpetuated and why it is essential to implement educational policies that value ethno-racial diversity. Nilma Lino Gomes emphasizes the importance of anti-racist education. Boaventura de Sousa Santos broadens the discussion by inviting us to break with Eurocentric hegemony and construct a more plural educational thought. Vera Maria Candau makes an essential contribution by discussing the importance of a critical intercultural education, in which the school respects and integrates different cultures, ensuring a truly democratic and inclusive environment. Throughout the investigative process, the study seeks to challenge the presence of coloniality in school practices and cultures, recognize the knowledge of non-hegemonic groups, and deconstruct the standardization of school curricula. In the end, the findings reveal coloniality as a legacy of domination that permeates social structures, resulting in the exclusion of identities that manifest in different ways and have historically not been recognized as legitimate. This realization reinforces the urgency of curriculum reform to integrate and value cultural diversity, promoting a more inclusive and plural education.*

**Keywords:** *Education; Coloniality; Decoloniality; Curriculum.*

## 1. INTRODUÇÃO

O tema proposto busca refletir a respeito de como as escolas no Brasil podem e devem desafiar a herança colonial nas práticas pedagógicas, nos conteúdos curriculares e na própria estrutura educacional, sabendo que ainda hoje, “os livros e outros materiais didáticos visuais e audiovisuais carregam os mesmos conteúdos viciados, depreciativos e preconceituosos em relação aos povos e as culturas não oriundos do mundo ocidental” (Munanga, 2005).

Ainda segundo Munanga (2005), os preconceitos também se manifestam nas relações sociais cotidianas entre os próprios alunos e entre alunos e professores no ambiente escolar. No entanto, alguns docentes, seja por falta de formação adequada ou por preconceitos internalizados, não conseguem aproveitar situações evidentes de discriminação no espaço escolar e em sala de aula como oportunidades pedagógicas valiosas para promover o debate sobre a diversidade e conscientizar os estudantes quanto à sua importância e ao valor que ela representa para a cultura e a identidade nacional.

Como sugere Gomes (2017), é importante assumir de maneira consciente uma postura política comprometida com o combate à discriminação e neste estudo a temática decolonialidade se volta para reflexões constantes de como abordar e garantir que as vozes e experiências dos povos indígenas, afro-brasileiros e outras minorias, que historicamente foram excluídos, sejam ouvidas e integradas no ambiente escolar.

As práticas antirracistas são urgentes, trabalhar o racismo que ocorre dentro da sala de aula é primordial, para tanto, como um grande aliado a proposta de uma pedagogia decolonial se ocupa de buscar o direito à diferença, apresentar as interrelações entre os diversos saberes de forma igualitária para auxiliar na reorganização de currículos e práticas pedagógicas que subvertem a lógica do pensamento colonial (Walsh, 2007).

A perspectiva decolonial faz uma abordagem crítica ao conhecimento, às instituições e às práticas educacionais, intencionando à transformação das estruturas e a promoção do respeito pela diversidade humana. Segundo Walsh (2007) essa perspectiva questiona a hegemonia dos saberes eurocêntricos e valoriza as epistemologias marginalizadas, enfrenta e transforma as estruturas e as instituições que formam grupos, práticas e pensamentos em uma lógica que é racial, moderna e colonial.

A partir dessa abordagem, os processos educativos são reinterpretados para reconhecer e valorizar os saberes silenciados e as práticas de grupos historicamente marginalizados. Diante do exposto, o objetivo geral deste artigo é refletir sobre as implicações da perspectiva decolonial para o desenvolvimento de processos educacionais críticos.

Neste sentido, torna-se imprescindível contestar a presença da colonialidade nas práticas e culturas escolares, reconhecer os saberes e práticas dos grupos não-hegemônicos e desconstruir a padronização dos currículos escolares.

O aporte teórico-metodológico desta pesquisa fundamenta-se na perspectiva decolonial, que oferece uma abordagem crítica de forma que analisa e questiona as estruturas de poder, conhecimento e subjetividade moldadas pelo colonialismo.

Os procedimentos metodológicos foram estruturados em consonância com uma abordagem qualitativa, com ênfase na análise bibliográfica crítica.

A sistematização dos resultados da análise bibliográfica foi baseada nas teorias mais relevantes, destacando novas perspectivas sobre a desconstrução das narrativas coloniais na educação. O processo incluiu o mapeamento de conceitos centrais e a categorização das formas de resistência identificadas nas literaturas analisadas.

Na análise dos dados, utilizamos a técnica de análise descritiva qualitativa, segundo Santos et al. (2023) discutindo as formas de resistência identificadas e como elas podem ser aplicadas ao campo educacional para promover uma pedagogia decolonial.

## **2. DESENVOLVIMENTO**

Este capítulo está estruturado em três tópicos e propõe uma reflexão aprofundada acerca da colonialidade e os vestígios persistentes de uma herança colonial que permeiam e estruturam nossa sociedade. Trata da problemática dos saberes silenciados no contexto escolar, ressaltando a necessidade de conferir visibilidade a essas formas de conhecimento excluídas. Ademais, discute-se a urgência de uma reconfiguração curricular que incorpore a diversidade cultural e subverta as narrativas coloniais, promovendo uma nova perspectiva decolonial, voltada para práticas pedagógicas antirracistas e emancipadoras.

### **2.1 DO COLONIALISMO À COLONIALIDADE: A TRANSMISSÃO DE UMA HERANÇA DE DOMINAÇÃO**

O colonialismo e a colonialidade possuem uma relação, contudo apresentam definições distintas, (Quijano, 2007). Segundo Torres (2007), o colonialismo refere-se a uma relação política e econômica em que um povo se submete ao controle de outro. Oriunda do colonialismo, a colonialidade designa um padrão de poder que organiza a maneira como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se estruturam, mediadas pelo mercado capitalista e pela construção da ideia de raça (Torres, 2007).

Segundo Quijano (2005), a ideia de raça constituiu um mecanismo para legitimar as relações de dominação impostas pelos colonizadores europeus, resultando no eurocentrismo e nas práticas decorrentes dessas relações, que estabeleciam a superioridade dos dominantes e a inferioridade dos dominados, com base em suas culturas, características fenotípicas e histórias. Dessa forma, o autor entende a raça como o primeiro critério de classificação social da população,

determinando os níveis, posições e papéis na estrutura de poder das sociedades colonizadas.

As relações sociais foram delineadas com base em critérios étnicos e valores sociais, resultando em parâmetros que determinaram a posição de cada grupo. Nesse arranjo, consolidou-se uma estrutura, na base encontrava-se a população escravizada, composta inicialmente por etnias indígenas e, posteriormente, por africanos e seus descendentes. Nas camadas intermediárias, emergiam diversas formas de mestiçagem, enquanto o topo da pirâmide social era ocupado pelos colonizadores (Moura, 2020).

As populações étnicas subjugadas foram sistematicamente impedidas de ascender socialmente, na maioria, devido à implementação de dispositivos que garantiram sua permanência nesse estado, mesmo com o crescente processo de miscigenação. Todo o aparato administrativo, militar e religioso foi estruturado para perpetuar os valores de dominação étnica atribuídos pelos colonizadores a cada grupo miscigenado. Observa-se que, até os dias atuais, os mecanismos de inferiorização étnica, estabelecidos pelos primeiros colonizadores, permanecem ativos, por meio de estratégias sutis de controle. Nesse contexto, compreende-se que a exploração das etnias subalternizadas pelos colonizadores europeus deixou marcas profundas na história, pautada por injustiças, preconceitos e discriminações que persistem até o presente, inclusive no sistema educacional (Moura, 2020).

No âmbito educacional, pode-se afirmar que a escola carrega em si um paradoxo, apresentando-se como uma instituição universal, cujos conhecimentos se presumem neutros. Contudo, em realidade, esses saberes estão profundamente imbuídos de valores e padrões de origem europeia, que, de maneira insidiosa, impõem a supremacia cultural dos colonizadores sobre as culturas dos povos colonizados (Santos, 2019).

Para uma educação crítica, torna-se essencial revelar e desmascarar as manifestações da colonialidade que permeiam o cotidiano de nossas sociedades e instituições escolares, reconhecendo-as e atribuindo-lhes a devida denominação (Torres, 2007).

## **2.2 RESGATANDO SABERES SILENCIADOS: EDUCAÇÃO E PERSPECTIVAS NÃO-HEGEMÔNICAS**

A educação é uma construção humana, moldada pelos códigos sociais da sociedade em que está inserida, sendo que as interações entre seus membros determinam como é concebida e operacionalizada, por meio das leis que regem o ensino e os conteúdos abordados. Nesse sentido, a educação reflete a sociedade que a produz: se esta é classista e excludente, a educação, embora se apresente como igualitária e universal, reproduz, legitima e perpetua as desigualdades sociais que deveria combater (Brandão, 1995).

Segundo Brandão (1995), existem múltiplos modelos educacionais, sendo que nenhum necessariamente se sobrepõe a outro, pois cada sociedade e cultura

desenvolve seus próprios modos de ensinar. Ele destaca que, em sociedades marcadas pela dominação, a educação pode ser usada para perpetuar essa desigualdade.

O colonialismo reforça sua lógica ao promover a homogeneização dos sujeitos, validando exclusivamente o conhecimento oriundo da modernidade europeia como único detentor de verdade. Nesse cenário, a professora Candau propõe a desconstrução e reconstrução das culturas escolares a partir de uma educação intercultural crítica e decolonial, que se configura como um processo original, heterogêneo e complexo. Tal abordagem suscita desafios impostos por novas questões, os quais enriquecem substancialmente o debate educacional contemporâneo, ao questionar as hierarquias estabelecidas e propor novas formas de pensar o conhecimento (Candau, 2020).

Estamos imersos em processos de colonialidade que estão naturalizados e profundamente introjetados no nosso imaginário individual e coletivo, nas nossas mentalidades e nos juízos de valor que atribuímos a diferentes grupos socioculturais, nos conhecimentos que privilegiamos e nos nossos comportamentos (CANDAU, 2020, p.681).

A interculturalidade crítica conecta-se à decolonialidade ao questionar as relações de poder vigentes, buscando construir formas de poder, saber e ser que se distanciem das imposições atuais. Nesse contexto, segundo Walsh (2007) há uma necessidade de enfrentar e transformar as estruturas sociais, epistêmicas e políticas da colonialidade que mantêm padrões europeus e inferiorizam as diferenças.

O conceito de pensamento abissal desenvolvido por Boaventura de Sousa Santos é uma crítica à forma como o conhecimento ocidental moderno cria uma separação radical e invisível entre diferentes formas de saber, estabelecendo uma linha divisória – a chamada "linha abissal". De um lado dessa linha, estão os conhecimentos reconhecidos como válidos e legítimos, geralmente os da ciência e da razão ocidentais. Do outro lado, encontram-se os saberes marginalizados ou invisibilizados, que são considerados inexistentes ou irrelevantes no contexto da modernidade ocidental.

O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que estas últimas fundamentam as primeiras. As distinções invisíveis são estabelecidas por meio de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o "deste lado da linha" e o "do outro lado da linha" (SANTOS, 2007, p. 71).

A metáfora da linha abissal revela o pensamento moderno ocidental que desvaloriza ou exclui os saberes, as práticas culturais, as tradições e experiências que não se enquadram no paradigma ocidental.

Segundo Santos (2007), a lógica abissal sustentou o colonialismo, quando os europeus impuseram sua visão de mundo, negando as culturas e conhecimentos das populações colonizadas. E propõe o pensamento pós-abissal, que desafia a ciência moderna e sugere uma ecologia de saberes.

A lógica colonial desvaloriza experiências e perpetua a escassez de saberes, direcionando, ao longo dos tempos, a formação dos indivíduos para uma educação que opera sob um regime de regulação, em vez de uma prática emancipatória. Tal estrutura impõe à educação o papel de reproduzir um modelo hegemônico, inserido em uma lógica totalitária e excludente (Rufino, 2019).

Rufino (2019) critica a lógica colonial, que desvaloriza experiências e restringe a educação a um modelo regulatório e excludente, em vez de emancipador. Ele propõe a "Pedagogia das Encruzilhadas" como uma prática antirracista e decolonial que valoriza a diversidade de saberes e culturas, revitalizando a educação como "axé", "eu digo: a educação é axé que opera na vitalização dos seres; contudo, assim como o fundamento do axé, necessita das proezas de Exu, movimentos e cruzo" (Rufino, 2019, p. 270). Uma energia vital transformadora, criando novas formas de existir e resistir frente às opressões. Ela amplia a noção de "terreiro", tradicionalmente um espaço sagrado das religiões de matriz africana, para refletir sobre o mundo como um lugar de encontros, fluxos e vitalidade.

Ailton Krenak (2020) repensa os modos de vida impostos pela lógica colonial, capitalista e produtivista, que valoriza o que é útil, rentável e eficiente, com isso, despreza outras formas de existência e saber. O autor contesta o etnocentrismo colonialista que apaga culturas não europeias, defendendo o valor dos saberes indígenas e a criação de pontes interculturais, acredita em um diálogo que respeite as diferenças e permita a coexistência de múltiplos saberes.

Segundo Krenak (2020), desde o período colonial, a escola tem sido utilizada como uma ferramenta de apagamento das culturas não europeias. Por meio de um currículo que valoriza exclusivamente o conhecimento ocidental, científico, racional e dito universal, ela marginaliza ou silencia saberes indígenas, orais, espirituais e comunitários. O autor faz uma crítica contundente ao modelo escolar tradicional, destacando que a ideia de um currículo único e padronizado para todas as crianças no país ignora a diversidade de territórios, línguas, culturas e modos de viver. Para Krenak, a escola deveria ser um espaço de inclusão e valorização da pluralidade, onde a arte indígena e o diálogo intercultural possam combater estereótipos e contribuir para a construção de uma identidade brasileira verdadeiramente diversa e plural.

Em síntese, a lógica colonial impôs um modelo educacional hegemônico que marginaliza saberes e culturas diversas, reproduzindo exclusões. No entanto, os autores supracitados no texto defendem uma ruptura com esse modelo, propondo uma educação intercultural crítica e decolonial que reconheça a diversidade de conhecimentos, oferecendo uma alternativa para a construção de uma educação inclusiva, equitativa e emancipadora.

### **2.3 REESCREVENDO O CURRÍCULO: DIVERSIDADE CULTURAL E A DESCONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS COLONIAIS**

Munanga (2005) destaca que o racismo assume diversas formas e que, entre as transformações necessárias, a mudança de mentalidade dos professores é uma das mais urgentes. É a partir dessa mudança que os educadores poderão contribuir efetivamente para a construção da democracia no Brasil, um ideal ainda distante enquanto as identidades históricas e culturais dos povos que formaram a sociedade brasileira continuarem sendo silenciadas e destruídas. Ainda segundo o autor, a educação escolar, embora não possa resolver tudo sozinha, ocupa um espaço de destaque.

Aponta que no enfrentamento ao racismo, em uma sociedade plural, moldada étnica e culturalmente pela visão do colonizador, é fundamental reconhecer e respeitar as matrizes étnico-raciais que compõem o povo brasileiro: indígenas, negros, orientais, brancos e mestiços. Enfatiza que, embora a família e a escola sejam agentes importantes nessa luta, é necessário compreender que nenhum desses grupos possui respostas prontas para os danos causados pelo racismo. No entanto, ele aponta que o primeiro passo essencial nesse processo é admitir que vivemos em uma sociedade racista. A partir desse reconhecimento, torna-se possível repensar e elaborar estratégias educativas e pedagógicas eficazes para o combate ao racismo no ambiente escolar, Munanga (2004).

Nesse contexto, a educação para as relações étnico-raciais torna-se uma ferramenta para o resgate e valorização da História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena, conforme a lei nº 10.639/2003 e complementado pela lei nº 11.645/2008.

A lei nº 11.645/2008, assim como a lei nº 10.639/2003, representa uma ação afirmativa do Estado em resposta às demandas dos movimentos sociais negros e indígenas, que há décadas reivindicam a inclusão de seus saberes no sistema educacional. As legislações são, portanto, ferramentas poderosas para a descolonização dos currículos escolares, processo que, como aponta Gomes (2012), é essencial para a construção de uma educação antirracista e para a superação da perspectiva eurocêntrica.

Neste sentido, Gomes (2012) ressalta, que a transformação promovida pela Lei 10.639/03 cria oportunidades para o desenvolvimento de uma educação antirracista que implica uma ruptura tanto epistemológica quanto curricular. Essa mudança legítima e traz à tona as discussões sobre questões afro-brasileiras e africanas. No entanto, não se trata de qualquer discussão, mas de um discurso que se fundamenta no diálogo intercultural. E este diálogo não é qualquer um; ele é projetado para ser emancipatório dentro do ambiente escolar, reconhecendo e valorizando a presença de um "outro" como sujeito ativo e concreto, tanto com quem se dialoga quanto sobre quem se dialoga. Para a autora:

[...] a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo

torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente (GOMES, 2012, p. 107).

Assim, entendendo que a educação atua como uma forma de intervenção no mundo, que não se limita apenas ao ensino e aprendizado de conteúdos, mas também envolve tanto a reprodução da ideologia dominante quanto o seu questionamento e desmascaramento (Freire, 1996). A inclusão dessas perspectivas, no currículo escolar, promove uma educação refletida pela diversidade da sociedade.

Gomes (2012) destaca a importância de descolonizar os currículos escolares, rompendo com o caráter excessivamente conteudista que os torna rígidos e pouco responsivos. O currículo deve estabelecer um diálogo com a escola e com a realidade social, atendendo às demandas contemporâneas da sociedade. Nesse contexto, torna-se essencial formar professores capazes de refletir criticamente sobre as culturas historicamente negadas e silenciadas, incorporando-as às práticas pedagógicas em sala de aula. Enfrentar esses desafios e desenvolver estratégias eficazes para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e respeitoso exige compreender a ação educativa como um ato político.

Quando a escola reconhece e incorpora as histórias e culturas afro-brasileira e indígena, ela rompe com a narrativa eurocêntrica que ainda domina a educação. “A educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos” (Munanga, 2005, p. 17).

A discriminação racial, muitas vezes manifestada pelo silêncio sobre questões raciais e culturais, é um dos maiores desafios enfrentados pelas instituições educacionais. O silêncio sobre essas questões não deve ser interpretado como ignorância, mas sim como uma forma de perpetuar a exclusão e o racismo (Gomes, 2012). Ao não discutir e incluir de maneira adequada a História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena, a escola reforça a invisibilidade desses grupos. Paulo Freire, nos alerta que:

O que se coloca à educadora ou ao educador democrático, consciente da impossibilidade de neutralidade da educação, é forja em si um saber especial, que jamais deve abandonar, saber que motiva e sustenta sua luta: se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante (FREIRE, 1996, p.112).

Deste modo, a autora aponta que a descolonização do currículo demanda uma transformação que não é simples nem direta. Exige diálogo e ajustes contínuos para integrar e respeitar diversas tradições e formas de saber que foram historicamente marginalizadas ou ignoradas. Para os educadores e o sistema educacional, isso significa repensar como o conhecimento é estruturado e transmitido. Isso implica reconhecer e valorizar as contribuições de outras culturas e modos de pensar, criando assim um currículo que reflita a diversidade.

Para os educadores, desafiar as estruturas de poder implica repensar suas práticas pedagógicas e abrir espaço para o reconhecimento e valorização de múltiplas formas de saber, “é preciso descobrir e inventar técnicas e linguagens capazes de superar os limites da pura razão e tocar no imaginário e nas representações” (Munanga, 2005, p. 19).

A proposta de uma pedagogia decolonial, alinhada a essas ideias, reforça o direito à diferença e busca promover a equidade entre os diversos saberes. Essa abordagem contribui para a reorganização dos currículos e práticas pedagógicas que desafiam e subvertem a lógica colonial, como aponta Walsh (2007), evidenciando a necessidade de uma educação que valorize e inclua as múltiplas vozes e experiências culturais.

### 3. CONCLUSÃO

Os dados bibliográficos sistematizados sugerem que: (1) a existência da colonialidade causa impactos negativos na sociedade; (2) é necessária a inclusão dos saberes dos povos historicamente silenciados pela hegemonia dominante; (3) existe a possibilidade de uma nova educação, baseada em referências de saberes que foram excluídos ao longo da história; e (4) há uma resistência nos currículos escolares em incorporar a diversidade cultural, como resultado do legado colonial.

A colonialidade constitui uma herança de dominação profundamente enraizada em diversos aspectos da estrutura social. Como consequência, perpetuam-se a marginalização e a exclusão de identidades que se expressam de forma divergente das normas hegemônicas, sendo historicamente deslegitimadas e invisibilizadas. Essa exclusão não apenas limita o reconhecimento de diferentes manifestações culturais, como também reforça a padronização de identidades tidas como “aceitáveis”, silenciando os saberes e práticas de grupos marginalizados, e perpetuando, assim, as hierarquias coloniais na sociedade.

Nesse contexto, surge a necessidade urgente de repensar o sistema educacional, abrindo espaço para uma educação que inclua os saberes tradicionalmente excluídos. Referências de conhecimentos de povos indígenas, afrodescendentes e outros grupos podem enriquecer o currículo escolar, promovendo uma perspectiva mais plural e inclusiva. No entanto, essa transformação enfrenta resistência, já que os currículos escolares, fortemente influenciados pelo legado colonial, tendem a resistir à inclusão da diversidade cultural. Superar essa barreira é fundamental para que se possa construir uma educação verdadeiramente crítica e representativa da pluralidade social.

### REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003** - Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília/DF, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008** - Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Brasília/DF, 2008.

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

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2003. Disponível em: [https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia\\_ato\\_ler.pdf](https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf). Acesso em: 4 mai. 2024.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan/abr, 2012.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2002.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.) **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

MOURA, Clóvis. **Racismo e luta de classes no Brasil**. Brasil: Editora Terra Sem Amos, 2020.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 227-277

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad del poder y clasificación social**. In: CASTRO GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126.

RUFINO, Luiz. Pedagogia das encruzilhadas Exu como Educação. **Revista Exitus**, v. 9, n. 4, p. 262–289, 2019.

SANTOS, Boaventura De Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos - CEBRAP**, n. 79, p. 71–94, nov, 2007.

SANTOS, Boaventura de Souza. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do sul**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2019.

SANTOS, Fernanda de Nazaré Cardoso et al. **Estudos descritivos exploratórios qualitativos: um estudo bibliométrico**. *Brazilian Journal of Health Review*, v. 6, n. 3, p. 11670-11681, 2023. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BJHR/article/view/60412>. Acesso em: 22 out. 2023.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade Crítica/Pedagogia decolonial**. In: Memórias del Seminario Internacional "Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad", Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2007.