


CURRÍCULO ESCOLAR E DECOLONIALIDADE: A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/03**SCHOOL CURRICULUM AND DECOLONIALITY: THE IMPLEMENTATION OF LAW NO. 10.639/03** <https://doi.org/10.63330/aurumpub.050-071>**Flávia Roberta Nocchi**

Doutoranda em Estudos Políticos e Culturais
Universidade Nacional de COMAHUE – AR
E-mail: flavianocchi@hotmail.com
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6939246204371750>

Wanderson de Freitas dos Santos

Doutorando em Literatura
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC
E-mail: freitaswanderson93@gmail.com
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2553937644895741>

RESUMO

O presente artigo analisa o currículo escolar como espaço de disputa de poder, identidade e legitimação cultural, discutindo a necessidade de sua decolonização no contexto da implementação da Lei nº 10.639/03. Parte-se da compreensão de que o currículo não constitui um instrumento neutro de organização do conhecimento, mas um mecanismo historicamente atravessado por relações que privilegiam referenciais eurocêntricos em detrimento de saberes afro-brasileiros, indígenas e populares. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica e abordagem teórico-crítica, fundamentada nos estudos decoloniais, nas teorias críticas do currículo e nas discussões sobre educação intercultural. O estudo dialoga com autores como Aníbal Quijano (2005), Nilma Lino Gomes (2005; 2012), Catherine Walsh (2013), Vera Maria Candau (2008), Paulo Freire (2019), Stuart Hall (2006) e Kabengele Munanga (2004), discutindo os limites e as possibilidades da efetivação da Lei nº 10.639/03 no espaço escolar. A análise demonstra que a decolonização curricular ultrapassa a simples inclusão de conteúdos relacionados à História e Cultura Afro-Brasileira, exigindo transformações epistemológicas, pedagógicas e institucionais capazes de enfrentar desigualdades históricas e promover práticas educativas interculturais e antirracistas. Conclui-se que a efetivação da legislação depende da revisão crítica das estruturas curriculares e da valorização da diversidade cultural como elemento constitutivo do processo educativo.

Palavras-chave: Currículo; Lei nº 10.639/03; Interculturalidade.

ABSTRACT

This article analyzes the school curriculum as a space of disputes over power, identity, and cultural legitimation, discussing the need for its decolonization in the context of the implementation of Law No. 10.639/03. The study is based on the understanding that the curriculum is not a neutral instrument for organizing knowledge, but rather a mechanism historically shaped by relations that privilege Eurocentric references to the detriment of Afro-Brazilian, Indigenous, and popular knowledge. The research is qualitative in nature, developed through bibliographic review and a theoretical-critical approach grounded in decolonial studies, critical curriculum theories, and discussions on intercultural education. The study engages with authors such as Aníbal Quijano (2005), Nilma Lino Gomes (2005; 2012), Catherine Walsh (2013), Vera Maria Candau (2008), Paulo Freire (2019), Stuart Hall (2006), and Kabengele Munanga (2004), discussing the limits and possibilities of implementing Law No. 10.639/03 within the school context. The analysis demonstrates that curricular decolonization goes beyond the simple inclusion of content related to Afro-Brazilian History and Culture, requiring epistemological, pedagogical, and institutional transformations capable of confronting historical inequalities and promoting intercultural and anti-racist educational practices. It is concluded that the effective implementation of the legislation depends on the critical revision of curricular structures and on the recognition of cultural diversity as a constitutive element of the educational process.

Keywords: Curriculum; Law No. 10.639/03; Interculturality.

1 INTRODUÇÃO

O currículo escolar constitui um espaço atravessado por relações de poder, disputas simbólicas e processos de legitimação cultural que determinam quais conhecimentos são valorizados, quais identidades são reconhecidas e quais experiências permanecem invisibilizadas no interior da escola. Longe de se configurar como um instrumento meramente técnico de organização de conteúdos, o currículo participa da construção de projetos de sociedade e da produção de determinadas formas de compreender o conhecimento, a cultura e os sujeitos sociais. Nesse sentido, as escolhas curriculares não são neutras, mas historicamente vinculadas a interesses políticos, epistemológicos e culturais que refletem relações desiguais de poder.

Ao discutir o currículo como “território em disputa”, Miguel Arroyo (2013) sugere que os conhecimentos legitimados pela escola resultam de processos históricos marcados por exclusões e hierarquizações. Essa perspectiva permite compreender que a centralidade atribuída aos referenciais eurocêntricos no currículo escolar contribuiu, ao longo do tempo, para a marginalização de saberes afro-brasileiros, indígenas e populares, produzindo formas de silenciamento cultural e epistemológico. Nessa

direção, a teoria da colonialidade do poder, formulada por Aníbal Quijano (2005), permite compreender como as hierarquias raciais e culturais permanecem estruturando as formas de produção e legitimação do conhecimento mesmo após o fim do colonialismo formal.

A permanência dessas estruturas indica que a escola não atua apenas como espaço de transmissão de conteúdos, mas também como instituição responsável pela reprodução — ou transformação — de desigualdades sociais, culturais e raciais. O currículo escolar, nesse contexto, pode funcionar como mecanismo de manutenção da colonialidade ao privilegiar determinados saberes em detrimento de outros, naturalizando visões de mundo historicamente construídas a partir da lógica eurocêntrica. Essa dinâmica afeta, além dos conteúdos ensinados, os processos de construção identitária, as formas de representação cultural e as possibilidades de reconhecimento dos diferentes sujeitos no espaço escolar.

É nesse cenário que a Lei nº 10.639/03 assume relevância no contexto educacional brasileiro ao tornar obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares. Mais do que uma alteração normativa, a legislação representa uma tentativa de tensionar estruturas curriculares historicamente excludentes, propondo a ampliação do reconhecimento das contribuições da população negra para a formação social, política e cultural do país. Ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino da História da África, da cultura afro-brasileira, a lei propõe uma reconfiguração do processo educativo que ultrapassa a inclusão pontual de conteúdos, exigindo a transversalidade das discussões étnico-raciais em toda a organização curricular.

Entretanto, apesar dos avanços legais promovidos pela legislação, sua implementação ainda encontra limites relacionados à permanência de práticas pedagógicas tradicionais, à insuficiência da formação docente e à reprodução de concepções monoculturais de conhecimento. Conforme destaca Nilma Lino Gomes (2012), a efetivação da educação das relações étnico-raciais exige não somente a inclusão de novos conteúdos, mas a desconstrução de estereótipos e a valorização de identidades historicamente marginalizadas. Nesse sentido, a dificuldade de implementação da Lei nº 10.639/03 revela a permanência de estruturas curriculares e institucionais ainda marcadas pela colonialidade.

Diante dessas questões, a interculturalidade crítica, desenvolvida por Catherine Walsh (2013), apresenta-se como uma perspectiva teórica relevante para pensar a transformação educacional. Diferentemente de abordagens multiculturais centradas apenas no reconhecimento da diversidade, a interculturalidade crítica propõe o questionamento das relações de poder que sustentam a hierarquização dos saberes e das culturas. Nessa perspectiva, a decolonização curricular não se limita à ampliação temática do currículo, mas implica a reconfiguração das relações entre conhecimento, cultura, identidade e prática pedagógica.

Embora os termos “descolonização” e “decolonização” sejam frequentemente utilizados como equivalentes, este estudo aproxima-se da perspectiva decolonial latino-americana por compreender que a

colonialidade continua estruturando os currículos escolares, os processos educativos e as formas de legitimação do conhecimento. Assim, a transformação curricular exige, além da revisão de conteúdos, o enfrentamento das bases epistemológicas que sustentam a centralidade de referenciais eurocêtricos na educação.

Essa discussão também envolve a dimensão política e identitária da educação. Para Paulo Freire (2019), toda prática educativa possui caráter político, uma vez que está vinculada a projetos de sociedade e a formas específicas de compreender os sujeitos e o mundo social. Da mesma forma, Stuart Hall (2006) compreende as identidades como construções produzidas nas práticas culturais e discursivas, enquanto Kabengele Munanga (2004) destaca a importância da valorização da cultura negra para a construção de identidades positivas. Essas contribuições evidenciam que o currículo exerce papel significativo na formação dos sujeitos, podendo contribuir tanto para a reprodução quanto para o enfrentamento das desigualdades históricas.

A discussão proposta neste estudo torna-se relevante diante das tensões existentes entre os avanços legais promovidos pela Lei nº 10.639/03 e a permanência de práticas escolares ainda marcadas por hierarquizações culturais. Diante disso, questiona-se de que maneira a permanência de estruturas curriculares eurocêtricas limita a efetivação da Lei nº 10.639/03 e dificulta a construção de uma educação intercultural e antirracista no contexto escolar brasileiro.

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica e abordagem teórico-crítica, fundamentada nos estudos decoloniais, nas teorias críticas do currículo e nas discussões sobre educação intercultural. A análise articula contribuições de autores que problematizam as relações entre poder, conhecimento, identidade e educação, buscando compreender os desafios da implementação da Lei nº 10.639/03 e as possibilidades de construção de práticas curriculares mais plurais e inclusivas.

Este artigo tem como objetivo analisar o currículo escolar como espaço de disputa de poder e identidade, problematizando a necessidade de sua decolonização no contexto da implementação da Lei nº 10.639/03. Busca-se compreender como a permanência de estruturas curriculares eurocêtricas dificulta a efetivação de uma educação antirracista, bem como refletir sobre as possibilidades de construção de um currículo intercultural, crítico e socialmente comprometido.

2 CURRÍCULO, PODER E COLONIALIDADE

O currículo escolar constitui um dos principais mecanismos de legitimação cultural presentes no espaço educativo, atuando diretamente na definição dos conhecimentos considerados socialmente válidos e das experiências reconhecidas como legítimas no processo de formação dos sujeitos. Nesse sentido, a organização curricular não ocorre de forma neutra, mas está vinculada a disputas históricas e políticas que

determinam quais narrativas serão valorizadas e quais grupos permanecerão à margem da produção do conhecimento escolar.

Miguel Arroyo (2013, p. 53) afirma que “o currículo é um território em disputa, onde se definem os conhecimentos considerados legítimos”. Essa perspectiva demonstra que o currículo atua como espaço de poder, estabelecendo hierarquias entre saberes e legitimando determinadas formas de compreender a realidade. Dessa maneira, os conhecimentos escolares refletem relações históricas de dominação que, ao longo do tempo, atribuíram centralidade aos referenciais eurocêntricos em detrimento de outras matrizes culturais e epistemológicas.

Essa discussão torna-se ainda mais significativa a partir da teoria da colonialidade do poder, formulada por Aníbal Quijano. Segundo Quijano (2005, p. 117), “as hierarquias sociais e raciais estruturam as formas de produção do conhecimento”. A colonialidade, nesse contexto, não se limita ao domínio político e econômico estabelecido durante o colonialismo, mas permanece operando nas formas de organização do saber, influenciando os currículos escolares e os processos de legitimação cultural. Assim, determinados conhecimentos passam a ser compreendidos como universais e superiores, enquanto saberes afro-brasileiros, indígenas e populares são frequentemente invisibilizados ou tratados de maneira secundária no espaço escolar.

A centralidade dos referenciais eurocêntricos no currículo contribui para a produção de silenciamentos históricos e culturais que afetam diretamente os processos de representação social. Ao privilegiar determinadas narrativas, o currículo tradicional restringe a pluralidade de perspectivas e reforça formas de exclusão que atingem grupos historicamente subalternizados. Nesse sentido, a ausência ou representação estereotipada de determinadas culturas no espaço escolar não constitui mero problema de conteúdo, mas expressão de relações de poder que influenciam a construção das identidades e das formas de pertencimento social.

Ao refletir sobre essa problemática, Nilma Lino Gomes (2005, p. 11) destaca que “a escola e o currículo reproduzem valores, crenças e preconceitos presentes na sociedade”. Assim, compreende-se que o currículo não apenas organiza conteúdos pedagógicos, mas também participa da manutenção ou transformação das desigualdades sociais e raciais. Quando o espaço escolar deixa de problematizar criticamente as estruturas que sustentam o conhecimento dominante, contribui para a naturalização de preconceitos e para a permanência de hierarquizações culturais.

Os efeitos dessas hierarquizações curriculares não se limitam à organização dos conteúdos escolares, alcançando também os processos de construção identitária e as formas de representação cultural produzidas no espaço educativo. Nesse contexto, o currículo exerce papel significativo na maneira como os sujeitos se percebem e são reconhecidos socialmente, influenciando sentimentos de pertencimento, valorização cultural e reconhecimento simbólico. A dimensão identitária do currículo, portanto, assume

papel central nesse debate. Para Stuart Hall (2006, p. 13), “as identidades são construídas no interior das práticas culturais e discursivas”. A partir dessa perspectiva, o currículo atua como dispositivo de produção simbólica, influenciando a maneira como os sujeitos se percebem e são representados socialmente. Quando determinados grupos aparecem de forma limitada ou invisibilizada nos conteúdos escolares, o currículo contribui para a construção de identidades fragilizadas e para a reprodução de estigmas sociais historicamente consolidados.

Nesse contexto, a crítica ao currículo tradicional exige o reconhecimento de que as desigualdades educacionais também possuem dimensão epistemológica e cultural. A permanência de estruturas curriculares monoculturais dificulta a valorização da diversidade e restringe a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a pluralidade de saberes. Assim, a implementação da Lei nº 10.639/03 demanda a inclusão de novos conteúdos e a revisão das bases que sustentam a organização do conhecimento escolar.

A partir dessa necessidade de transformação, a interculturalidade crítica, proposta por Catherine Walsh, apresenta-se como uma perspectiva teórica voltada ao enfrentamento das hierarquizações culturais e epistemológicas presentes na educação. Para Walsh (2013, p. 30), “é necessário transformar as estruturas de poder que sustentam o conhecimento dominante”. Diferentemente de abordagens multiculturais centradas somente na coexistência da diversidade, a interculturalidade crítica propõe o questionamento das relações de poder que historicamente definiram quais saberes deveriam ocupar posição central no currículo.

Essa perspectiva é aprofundada por Vera Maria Candau (2008, p. 49), ao afirmar que “a educação intercultural exige reconhecer a diversidade e enfrentar as desigualdades que a atravessam”. Sob essa ótica, o currículo deve ser compreendido como espaço de diálogo entre diferentes experiências culturais, possibilitando práticas educativas mais inclusivas e socialmente comprometidas. A dimensão política dessa transformação curricular também é enfatizada por Paulo Freire (2019, p. 79), ao afirmar que “não há educação neutra: ela é sempre um ato político”. Tal compreensão reforça que a reorganização curricular implica posicionamento crítico diante das desigualdades sociais e raciais que atravessam o contexto educacional brasileiro.

No contexto desta pesquisa, compreende-se que a construção de um currículo intercultural exige a valorização dos saberes locais e a articulação com o contexto sociocultural dos estudantes. Essa reflexão evidencia a importância de considerar as especificidades dos territórios e das experiências culturais presentes na escola, especialmente em contextos historicamente marcados por processos de invisibilização. Dessa forma, compreender o currículo como espaço de poder implica reconhecer que os processos educativos estão diretamente relacionados aos debates em torno da produção do conhecimento, das identidades e das formas de representação cultural. A transformação curricular, nesse sentido, exige uma

perspectiva crítica e antirracista capaz de enfrentar estruturas históricas de exclusão e promover a valorização da diversidade no espaço escolar.

3 DECOLONIZAÇÃO CURRICULAR

A decolonização curricular constitui um dos principais desafios contemporâneos no campo educacional, especialmente no contexto da implementação da Lei nº 10.639/03. Mais do que a ampliação temática dos conteúdos escolares, esse processo exige a revisão crítica das bases epistemológicas que historicamente estruturaram o currículo a partir de referenciais eurocêntricos. Nesse sentido, discutir a decolonização curricular implica questionar as formas de produção, legitimação e circulação do conhecimento no espaço escolar, bem como as relações de poder que definem quais saberes ocupam posição central nos processos educativos.

A permanência de estruturas curriculares marcadas pela colonialidade mostra que a exclusão de determinados conhecimentos não ocorre de maneira aleatória, mas resulta de processos históricos de hierarquização cultural e epistemológica. Durante muito tempo, saberes afro-brasileiros, indígenas e populares foram invisibilizados ou tratados de forma secundária no currículo escolar, contribuindo para a consolidação de modelos educacionais monoculturais. Nesse contexto, a decolonização curricular exige o reconhecimento da legitimidade de outras formas de conhecimento e a valorização de experiências historicamente marginalizadas.

Ao discutir a educação das relações étnico-raciais, Nilma Lino Gomes (2012, p. 45) afirma que “a educação das relações étnico-raciais exige a valorização das contribuições dos povos afro-brasileiros na formação da sociedade”. Desse modo, a inclusão de saberes afro-brasileiros e indígenas no currículo não deve ocorrer de forma superficial ou pontual, mas como parte de uma reconfiguração crítica do conhecimento escolar. Trata-se, portanto, de romper com práticas educativas que historicamente silenciaram determinadas culturas e experiências sociais.

Segundo Quijano (2005, p. 117), “a colonialidade do poder mantém a hierarquização dos saberes, privilegiando conhecimentos eurocêntricos”. Tal compreensão permite observar que a colonialidade permanece operando nos currículos escolares por meio da valorização de determinadas racionalidades em detrimento de outras. Assim, a decolonização curricular exige o enfrentamento dessas hierarquizações epistemológicas e o reconhecimento da pluralidade de saberes presentes na sociedade.

A valorização da diversidade cultural constitui outro eixo fundamental desse processo. Vera Maria Candau (2008, p. 49) destaca que “a educação intercultural implica reconhecer a diversidade como elemento constitutivo da sociedade”. Sob essa perspectiva, o currículo deve promover o diálogo entre diferentes experiências culturais, possibilitando práticas educativas mais inclusivas e comprometidas com

a superação das desigualdades. A diversidade, nesse contexto, deixa de ser compreendida como coexistência de diferenças e passa a ser entendida como dimensão constitutiva da própria formação social e educacional.

Essa compreensão também encontra respaldo na Base Nacional Comum Curricular, ao reconhecer que os sistemas de ensino devem construir currículos capazes de considerar “as identidades linguísticas, étnicas e culturais” dos estudantes, além de enfrentar desigualdades historicamente produzidas no contexto educacional brasileiro. O documento destaca ainda a necessidade de promover práticas pedagógicas comprometidas com a equidade e com o reconhecimento da diversidade cultural presente nas escolas brasileiras.

Essa discussão é aprofundada pela perspectiva da interculturalidade crítica desenvolvida por Catherine Walsh. Para Walsh (2013, p. 30), “a interculturalidade crítica busca transformar as estruturas de poder que sustentam o conhecimento dominante”. Diferentemente de abordagens multiculturais centradas apenas no reconhecimento da diversidade, a interculturalidade crítica propõe a transformação das relações históricas de poder que definem quais conhecimentos são legitimados no espaço escolar. Dessa forma, a decolonização curricular não se limita à inserção de novos conteúdos, mas implica a revisão das estruturas que sustentam modelos curriculares excludentes.

A ruptura com o modelo monocultural também se apresenta como elemento central nesse debate. Ao privilegiar uma única perspectiva cultural, o currículo tradicional contribui para a exclusão de outras formas de conhecimento e para a reprodução de desigualdades simbólicas. Nesse sentido, Kabengele Munanga (2004, p. 25) afirma que “a valorização da cultura negra é essencial para a construção de identidades positivas”. Essa valorização possui importante dimensão política e pedagógica, pois contribui para o fortalecimento do reconhecimento cultural e para o enfrentamento de estigmas historicamente reproduzidos no espaço escolar.

A dimensão política da decolonização curricular também é enfatizada por Paulo Freire (2019, p. 79), ao defender que “a educação deve promover a conscientização crítica dos sujeitos”. Sob essa ótica, a transformação curricular está diretamente relacionada à construção de uma educação comprometida com a justiça social, com o reconhecimento das diferenças e com a superação das desigualdades históricas que atravessam a sociedade brasileira.

No campo da educação intercultural, Nunes Neto (2025, p. 270) destaca que “a construção de práticas pedagógicas interculturais exige reconhecer a pluralidade de saberes e experiências”. Essa compreensão reforça a necessidade de integrar diferentes conhecimentos ao currículo escolar, superando perspectivas fragmentadas e ampliando as possibilidades de diálogo entre culturas e experiências sociais distintas.

A própria Base Nacional Comum Curricular reforça essa perspectiva ao afirmar que os currículos devem considerar “as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos

educandos” (Brasil, 2018, p. 11), bem como promover a contextualização dos conteúdos “com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas” (Brasil, 2018, p. 16). Além disso, o documento destaca a importância da construção de currículos “interculturais, diferenciados e bilíngues”, especialmente no contexto da educação escolar indígena, evidenciando a necessidade de valorização das múltiplas experiências culturais presentes no espaço educativo.

A decolonização curricular implica a construção de um currículo intercultural, crítico e plural, capaz de enfrentar estruturas históricas de exclusão e promover o reconhecimento da diversidade cultural no espaço escolar. Trata-se de um processo contínuo, que exige a transformação das práticas pedagógicas, das concepções de ensino e das estruturas institucionais que sustentam o processo educativo.

4 A LEI Nº 10.639/03 E A RUPTURA COM O CURRÍCULO EUROCÊNTRICO

A Lei nº 10.639/03 representa um marco no campo da educação brasileira ao tornar obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar. Mais do que uma alteração normativa, a legislação constitui uma tentativa de ruptura com modelos curriculares historicamente organizados a partir de referenciais eurocêntricos que, durante muito tempo, invisibilizaram as contribuições da população negra na formação social, política e cultural do país. Nesse sentido, a lei desloca a discussão étnico-racial de um lugar periférico para o centro das políticas curriculares, tensionando formas tradicionais de organização do conhecimento escolar.

A implementação da legislação exige, inicialmente, uma revisão crítica do currículo. Essa revisão implica repensar conteúdos, abordagens pedagógicas e referenciais teóricos que historicamente privilegiaram determinadas narrativas em detrimento de outras. Ao discutir o currículo como espaço de disputas, Miguel Arroyo (2013, p. 53) afirma que “o currículo precisa ser constantemente revisto para responder às demandas sociais e às lutas por reconhecimento”. Sob essa perspectiva, a Lei nº 10.639/03 convoca a escola a incorporar novas narrativas históricas e culturais, reconhecendo a contribuição dos povos afro-brasileiros na constituição da sociedade brasileira.

Essa revisão curricular também se relaciona à crítica formulada por Aníbal Quijano acerca da colonialidade do poder. Segundo Quijano (2005, p. 117), “a hierarquização dos saberes mantém a centralidade do conhecimento eurocêntrico”. Tal compreensão indica que os currículos escolares foram historicamente estruturados a partir da valorização de determinadas racionalidades consideradas universais, enquanto outros conhecimentos permaneceram marginalizados. Nesse contexto, a Lei nº 10.639/03 busca tensionar essas hierarquizações epistemológicas ao promover o reconhecimento de saberes historicamente silenciados no espaço escolar.

Não se trata apenas de incluir novos conteúdos, mas de repensar metodologias, formas de interação em sala de aula e concepções de ensino que sustentam o processo educativo. Ao discutir a educação das

relações étnico-raciais, Nilma Lino Gomes (2012, p. 45) entende que para acontecer uma transformação, implica compreender o professor como sujeito fundamental no enfrentamento das desigualdades raciais e na construção de práticas educativas mais críticas e inclusivas.

A dimensão pedagógica da Lei nº 10.639/03 também pode ser compreendida a partir da perspectiva de Paulo Freire. Para Freire (2019, p. 79), “a educação deve ser um processo de conscientização e transformação da realidade”. Sob essa ótica, a implementação da legislação deve contribuir para o desenvolvimento de uma consciência crítica acerca das desigualdades raciais historicamente produzidas na sociedade brasileira, possibilitando práticas educativas comprometidas com a transformação social.

Outro aspecto central da legislação refere-se à transversalidade da temática racial no currículo. Isso significa que as discussões sobre relações étnico-raciais não devem permanecer restritas a disciplinas específicas ou a abordagens pontuais, mas precisam atravessar o conjunto das práticas educativas. Vera Maria Candau (2008, p. 49) afirma que “a educação intercultural exige a integração da diversidade em todas as dimensões do currículo”. Essa transversalidade torna-se fundamental para evitar a fragmentação da temática e possibilitar abordagens mais contínuas e articuladas no processo educativo.

A própria Base Nacional Comum Curricular reforça essa perspectiva ao reconhecer que os currículos escolares devem considerar “as identidades linguísticas, étnicas e culturais” dos estudantes e promover práticas comprometidas com a valorização da diversidade e com o enfrentamento das desigualdades historicamente produzidas no contexto educacional brasileiro. O documento também destaca a necessidade de contextualização dos conteúdos a partir das experiências socioculturais dos sujeitos, fortalecendo a construção de currículos mais plurais e inclusivos.

A proposta de transversalidade dialoga diretamente com a perspectiva da interculturalidade crítica desenvolvida por Catherine Walsh. Para Walsh (2013, p. 30), “é necessário transformar as relações entre saberes, rompendo com a fragmentação do conhecimento”. Diferentemente de abordagens multiculturais centradas na coexistência das diferenças, a interculturalidade crítica propõe a transformação das relações históricas de poder que definem quais conhecimentos ocupam posição central no currículo escolar. Dessa forma, a Lei nº 10.639/03 não apenas amplia conteúdos curriculares, mas propõe novas formas de organização do conhecimento e das práticas educativas.

No campo da educação intercultural, Nunes Neto (2025, p. 270) destaca que “a implementação da educação intercultural depende de práticas pedagógicas que reconheçam a pluralidade de saberes”. Essa reflexão aborda a ideia de que a formação inicial e continuada dos professores constitui elemento fundamental para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a diversidade cultural e com o enfrentamento das desigualdades raciais no contexto escolar. Essa visão reforça a importância de considerar as especificidades regionais e territoriais no processo educativo, especialmente em contextos historicamente marcados pela invisibilização de determinados grupos sociais e culturais.

A Lei nº 10.639/03 pode ser compreendida como instrumento de ruptura com modelos tradicionais de educação, ao exigir revisão curricular, transformação pedagógica e inclusão transversal da temática racial. Entretanto, sua efetivação depende da superação de desafios estruturais e do compromisso com a construção de uma educação crítica, intercultural e antirracista.

5 DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/03

A implementação da Lei nº 10.639/03 no contexto escolar enfrenta obstáculos que expressam a complexidade do processo de transformação curricular e limitam a efetivação de práticas educativas comprometidas com a educação das relações étnico-raciais. Entre os principais desafios destacam-se a resistência docente, a insuficiência da formação profissional e a inadequação dos materiais didáticos utilizados nas escolas.

A resistência docente configura-se como um dos entraves mais significativos nesse processo. Embora muitos professores reconheçam a relevância da temática étnico-racial, ainda se observam posturas que dificultam sua incorporação efetiva ao currículo escolar. Essa resistência não se manifesta apenas por meio de oposição explícita, mas também pela ausência de engajamento, pela insegurança diante do tema ou pela permanência de práticas pedagógicas fundamentadas em concepções tradicionais de ensino.

Ao refletir sobre essa problemática, Nilma Lino Gomes (2005, p. 11) afirma que “a escola tende a reproduzir práticas e valores hegemônicos quando não problematiza suas bases”. Sob essa perspectiva, a resistência docente relaciona-se à permanência de estruturas educacionais que ainda não reconhecem a diversidade cultural como eixo constitutivo do currículo escolar.

Essa problemática também pode ser analisada à luz da teoria da colonialidade do poder formulada por Aníbal Quijano. Segundo Quijano (2005, p. 117), “as formas de conhecimento legitimadas refletem hierarquias históricas que ainda persistem”. Dessa forma, a resistência à implementação da Lei nº 10.639/03 pode ser compreendida como expressão de estruturas históricas que continuam privilegiando determinados saberes em detrimento de outros.

Outro desafio central refere-se à insuficiência da formação docente inicial e continuada voltada à educação das relações étnico-raciais. A ausência de formação específica compromete a capacidade dos professores de desenvolver práticas pedagógicas críticas, contextualizadas e culturalmente sensíveis. Nesse sentido, Nunes Neto (2025, p. 275) destaca que “a construção de práticas interculturais exige formação crítica e permanente dos educadores”. Sem essa formação, a abordagem da temática tende a ocorrer de maneira superficial, episódica ou limitada a datas comemorativas, reduzindo o potencial transformador da educação.

A própria Base Nacional Comum Curricular reconhece a necessidade de construção de práticas educativas comprometidas com a diversidade, com a equidade e com o respeito às diferenças culturais.

Contudo, a efetivação dessas diretrizes depende diretamente da formação dos profissionais da educação e da capacidade das instituições escolares de promover práticas pedagógicas contextualizadas e inclusivas.

Além da insuficiência formativa, a permanência de práticas pedagógicas tradicionais dificulta a construção de uma educação antirracista. Paulo Freire (2019, p. 79) afirma que “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática”. A ausência dessa reflexão impede o desenvolvimento de práticas educativas capazes de problematizar desigualdades sociais e raciais presentes no contexto escolar.

A inadequação dos materiais didáticos constitui outro obstáculo relevante. Muitos recursos pedagógicos ainda reproduzem representações estereotipadas da população negra, restringindo sua presença histórica ao período da escravidão ou apresentando abordagens limitadas acerca da cultura afro-brasileira. Além disso, observa-se frequentemente a invisibilização de intelectuais negros, artistas, lideranças políticas e outras contribuições históricas fundamentais para a formação da sociedade brasileira.

Ao discutir a educação intercultural, Vera Maria Candau (2008, p. 49) destaca que “a ausência de materiais que valorizem a diversidade dificulta a implementação de uma educação intercultural”. Essa limitação compromete a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e dificulta o reconhecimento da pluralidade cultural presente na sociedade brasileira.

No campo da interculturalidade crítica, Catherine Walsh (2013, p. 30) reforça que “a transformação educacional exige não apenas novos conteúdos, mas novos modos de produção e circulação do conhecimento”. Diante disso, a simples adaptação de materiais existentes não é suficiente; torna-se necessário produzir recursos pedagógicos que dialoguem com a diversidade cultural, com os saberes locais e com as diferentes experiências sociais presentes no contexto escolar.

Apesar dos obstáculos existentes, a identificação desses desafios também aponta possibilidades de transformação. A construção de uma educação antirracista e intercultural exige investimentos em formação docente, revisão curricular, produção de materiais didáticos adequados e fortalecimento de políticas públicas comprometidas com a valorização da diversidade cultural e com o enfrentamento das desigualdades raciais no espaço escolar.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste artigo permitiu compreender que o currículo escolar não constitui um instrumento neutro de organização do conhecimento, mas um espaço atravessado por relações de poder, disputas culturais e processos de legitimação epistemológica. Nesse sentido, a discussão acerca da implementação da Lei nº 10.639/03 evidencia que a reconfiguração curricular ultrapassa a inclusão de conteúdos relacionados à História e Cultura Afro-Brasileira, exigindo a revisão crítica das bases que historicamente estruturaram o conhecimento escolar a partir de referenciais eurocêntricos.

Ao longo da pesquisa, observou-se que a permanência da colonialidade nos currículos escolares contribui para a invisibilização de saberes afro-brasileiros, indígenas e populares, reforçando desigualdades históricas e limitando a construção de práticas educativas mais plurais e inclusivas. As discussões desenvolvidas ao longo do artigo permitiram compreender que a decolonização curricular implica não somente a ampliação temática do currículo, mas a transformação das relações de poder que definem quais conhecimentos são considerados legítimos no espaço escolar.

A partir desta pesquisa, entende que a efetivação da Lei nº 10.639/03 depende da articulação entre currículo, práticas pedagógicas, formação docente e valorização da diversidade cultural. Embora a legislação represente um importante avanço no campo das políticas educacionais voltadas às relações étnico-raciais, sua implementação ainda enfrenta desafios estruturais relacionados à resistência docente, à insuficiência da formação profissional e à permanência de materiais didáticos que reproduzem visões estereotipadas acerca da população negra e de sua contribuição histórica e cultural.

Nesse contexto, a construção de práticas educativas interculturais exige o reconhecimento da pluralidade de saberes e das experiências socioculturais presentes no ambiente escolar. A própria Base Nacional Comum Curricular reforça a necessidade de currículos comprometidos com a diversidade, a equidade e a valorização das identidades culturais, evidenciando que a reorganização curricular deve considerar as especificidades sociais, culturais e territoriais dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Conclui-se que a construção de uma educação crítica, intercultural e antirracista depende do enfrentamento das estruturas históricas que sustentam desigualdades epistemológicas, culturais e raciais no espaço escolar. Mais do que reorganizar conteúdos curriculares, a efetivação da Lei nº 10.639/03 implica disputar as formas de produção do conhecimento, do reconhecimento cultural e da construção das identidades no processo educativo, possibilitando a consolidação de práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social, com a valorização da diversidade e com a democratização do currículo escolar.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: Ministério da Educação. Acesso em: 2 maio 2026.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394/1996 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: Planalto. Acesso em: 2 maio 2026.

CANDAU, Vera Maria. **Diferenças culturais e educação: construindo caminhos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 60. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

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

GOMES, Nilma Lino. **Educação para as relações étnico-raciais**. Brasília, DF: MEC, 2012.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

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

NUNES NETO, Francisco Antônio. Aprender-ensinar a interculturalidade. **Interfaces Científicas – Educação**, Aracaju, v. 13, n. 1, p. 266–281, 2025.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117–142.

WALSH, Catherine (org.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Quito: Abya-Yala, 2013. v. 1.