

Estado da publicação: Não informado pelo autor submissor

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA COMO PRÁTICA DECOLONIAL: TENSÕES E POTENCIALIDADES DE UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA

Jessica Chagas de Almeida

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.12739>

Submetido em: 2025-07-21

Postado em: 2025-08-05 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA COMO PRÁTICA DECOLONIAL: TENSÕES E POTENCIALIDADES DE UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA

JESSICA CHAGAS DE ALMEIDA ¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9237-8224>

gskchagas@gmail.com

¹ Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

RESUMO Este artigo analisa as tensões e limites da implementação da Lei nº 10.639/03 no currículo brasileiro, com foco na articulação entre os marcos legais, o currículo escolar e as práticas pedagógicas voltadas para a educação antirracista. Justificamos sua pertinência pela persistência de silenciamentos e pela superficialidade com que as relações étnico-raciais ainda são abordadas na escola, mesmo duas décadas após a promulgação da lei. A pesquisa parte da perspectiva da decolonialidade para compreender o currículo como um dispositivo de saber-poder, que regula os conhecimentos legitimados e perpetua desigualdades raciais quando não confrontado em suas bases epistemológicas. O estudo organiza-se em quatro partes: a primeira discute a Lei nº 10.639/03 e a BNCC como acontecimentos discursivos; a segunda explora o currículo enquanto tecnologia de poder, à luz da colonialidade do saber e do epistemicídio; a terceira analisa a aula sobre o conto *Pai contra Mãe*, de Machado de Assis, ofertada pela Secretaria de Educação de São Paulo, evidenciando a chamada “ilusão de inclusão” no tratamento da diversidade. Por fim, propõe-se um conjunto de práticas pedagógicas decoloniais que concebem o material didático como espaço de disputa política e possibilidade de insurgência.

Palavras-chave: educação antirracista; decolonialidade; currículo, práticas pedagógicas

ANTI-RACIST EDUCATION AS A DECOLONIAL PRACTICE: TENSIONS AND POTENTIALITIES OF A TRANSFORMATIVE EDUCATION

ABSTRACT This article analyzes the tensions and limitations of the implementation of Law No. 10,639/03 in the Brazilian curriculum, focusing on the articulation between legal frameworks, the school curriculum, and pedagogical practices aimed at anti-racist education. Its relevance is justified by the persistence of silences and the superficiality with which ethnic-racial relations are still addressed in schools, even two decades after the law's enactment. The research adopts a decolonial perspective to understand the curriculum as a knowledge-power device that regulates legitimized knowledge and perpetuates racial inequalities when its epistemological foundations are not challenged. The study is organized into four parts: the first discusses Law No. 10,639/03 and the BNCC as discursive events; the second explores the curriculum as a technology of power, in light of the coloniality of knowledge and epistemicide; the third analyzes the lesson on Machado de Assis's short story *Pai contra Mãe*, offered by the São Paulo Department of Education, highlighting the so-called “illusion of inclusion” in addressing diversity. Finally, it proposes a set of decolonial pedagogical practices that conceive teaching materials as a space of political struggle and possibility of insurgency.

Keywords: anti-racist education; decoloniality; curriculum; pedagogical practices

EDUCACIÓN ANTIRRACISTA COMO PRÁCTICA DECOLONIAL: TENSIONES Y POTENCIALIDADES DE UNA EDUCACIÓN TRANSFORMADORA

RESUMÉN Este artículo analiza las tensiones y limitaciones de la implementación de la Ley n° 10.639/03 en el currículo brasileño, con enfoque en la articulación entre los marcos legales, el currículo escolar y las prácticas pedagógicas orientadas a la educación antirracista. Se justifica su pertinencia por la persistencia de silencios y la superficialidad con que las relaciones étnico-raciales aún se abordan en la escuela, incluso dos décadas después de la promulgación de la ley. La investigación parte de la perspectiva de la decolonialidad para comprender el currículo como un dispositivo de saber-poder, que regula los conocimientos legitimados y perpetúa las desigualdades raciales cuando no se confrontan sus bases epistemológicas. El estudio se organiza en cuatro partes: la primera discute la Ley n° 10.639/03 y la BNCC como acontecimientos discursivos; la segunda explora el currículo como tecnología de poder, a la luz de la colonialidad del saber y del epistemicidio; la tercera analiza la clase sobre el cuento *Pai contra Mãe*, de Machado de Assis, ofrecida por la Secretaría de Educación de São Paulo, evidenciando la llamada “ilusión de inclusión” en el tratamiento de la diversidad. Por último, se propone un conjunto de prácticas pedagógicas decoloniales que conciben el material didáctico como un espacio de disputa política y posibilidad de insurgencia.

Palabras clave: educación antirracista; decolonialidad; currículo; prácticas pedagógicas

INTRODUÇÃO

A Lei n° 10.639/03 representa um marco histórico e político na luta antirracista no Brasil ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas. Contudo, mais de duas décadas após sua promulgação, a efetivação dessa legislação permanece um desafio permeado por silenciamentos, resistências institucionais e práticas pedagógicas que, não raro, reduzem a diversidade à superficialidade discursiva.

Um desses desafios fundamentais é o modo como a diversidade racial e cultural tem sido abordada pelas políticas educacionais, notadamente pela Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC), que, embora se proponha a valorizar a diversidade, frequentemente opera pela via do esvaziamento político da diferença. Este artigo defende que tal esvaziamento não ocorre por acaso: ele é resultado tanto de uma lógica de *governamentalidade neoliberal*, que transforma a diversidade em um princípio normativo e gerencial, quanto de uma memória

discursiva colonial que persiste em definir o que pode ser ensinado e reconhecido como conhecimento legítimo.

Para além disso, consideramos que o enfrentamento do racismo estrutural na escola não pode se limitar a ações episódicas ou a inserções temáticas superficiais, sob pena de reforçar o que chamamos aqui de “ilusão de inclusão” – a falsa ideia de que a mera presença de conteúdos afro-brasileiros no currículo seria suficiente para promover justiça racial. Sendo assim, a pertinência deste estudo reside justamente em evidenciar que o currículo é um dispositivo de saber-poder que regula a produção de subjetividades e a circulação dos saberes, reiterando desigualdades quando não questionado em suas bases epistemológicas e políticas. Por essa razão, torna-se urgente pensar práticas pedagógicas comprometidas com a decolonialidade, capazes de tensionar o cânone, desestabilizar a colonialidade do saber e construir novas possibilidades de existência e conhecimento na escola.

Assim, o objetivo deste artigo é analisar, a partir da perspectiva da decolonialidade, as tensões e limites que atravessam a implementação da Lei nº 10.639/03 no currículo brasileiro, com especial atenção à BNCC e à prática pedagógica. Para isso, analisamos a aula sobre o conto *Pai contra Mãe*, de Machado de Assis, disponibilizada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, como exemplo de uma prática que, embora se pretenda alinhada à legislação antirracista, reproduz o silenciamento e a superficialidade na abordagem das questões raciais. Complementamos a análise com o diagnóstico crítico apresentado pelo relatório *Lei 10.639/03: 20 anos de lutas e silenciamentos* (INSTITUTO ALANA, 2023), buscando apontar caminhos para uma prática pedagógica efetivamente decolonial e antirracista.

Por fim, a quarta e última seção deste artigo propõe alternativas pedagógicas para reconfigurar criticamente a aula sobre o conto *Pai contra Mãe*, de Machado de Assis, à luz de uma perspectiva decolonial e antirracista. O objetivo é demonstrar como práticas pedagógicas podem ser potencializadas

quando orientadas por princípios que enfrentem a colonialidade do saber, o epistemicídio e o racismo estrutural que perpassam a escola. Para isso, partimos da metodologia proposta por Bizon e Diniz (2019), que concebem o material didático como um artefato político e discursivo, portador de ausências e silenciamentos, mas também de possibilidades de deslocamento crítico. A partir desses princípios, buscamos apresentar caminhos para transformar a leitura do conto em um dispositivo de insurgência pedagógica, capaz de educar o olhar dos estudantes para as permanências coloniais e estimular práticas educativas comprometidas com a justiça cognitiva e social.

A LEI Nº 10.639/03 E A BNCC COMO ACONTECIMENTOS DISCURSIVOS: DISPUTAS POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E DECOLONIAL

Os marcos legais que regulam o currículo escolar não operam como instrumentos neutros ou apenas técnicos: são efeitos e operadores de disputas discursivas atravessadas por relações de poder. A partir do pensamento de Michel Foucault (1995; 2014), compreende-se que leis, diretrizes e normativas curriculares funcionam como *acontecimentos discursivos*. Esta seção propõe, deste modo, analisar a **Lei nº 10.639/03** e a **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)** como acontecimentos discursivos inscritos em formações discursivas distintas, cujas tensões revelam projetos antagônicos sobre a função social do conhecimento e o lugar da diferença na escola.

A promulgação da Lei nº 10.639/03 e a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) podem ser lidas como **acontecimentos discursivos** (FOUCAULT, 1969), na medida em que produzem deslocamentos nos dizeres historicamente estabilizados sobre o currículo escolar. Enquanto acontecimentos, não são simples documentos legais, mas efeitos de lutas discursivas e políticas que tensionam regimes de saber historicamente instituídos na educação brasileira. Destarte, essas normativas não operam apenas como textos legais, mas como marcadores históricos e discursivos que produzem efeitos nos modos de dizer, pensar e agir sobre o currículo escolar, a formação docente e os sujeitos de conhecimento.

Então, tais acontecimentos são compreendidos como rupturas nas regularidades dos enunciados, um ponto de inflexão em que se torna possível falar de outra forma, com novos sujeitos e novos saberes, ainda que sob condições históricas específicas. Trata-se de enunciados que não apenas acontecem, mas que inauguram possibilidades de visibilidade e verdade — ainda que tensionadas e instáveis. Deste modo, a partir da perspectiva da Análise do Discurso francesa, compreendemos esses marcos legais como enunciados inscritos em formações discursivas distintas¹, que disputam o sentido da escola e da função social do conhecimento.

Nesse sentido, a Lei nº 10.639/03 representa precisamente essa inflexão: ela quebra a cadeia de enunciados que naturalizava a ausência da população negra no currículo oficial, inscrevendo, por força legal e histórica, a necessidade de se ensinar a história da África, da cultura afro-brasileira, das lutas e contribuições negras para a constituição do país. Ao fazer isso, a lei inaugura novas condições de possibilidade para o discurso pedagógico, abrindo espaço para a produção de outros saberes, outras vozes e outras memórias². É nesse sentido que a lei se apresenta como um acontecimento discursivo: ela não apenas institui um conteúdo novo, mas desorganiza um regime discursivo anterior, ao introduzir no espaço escolar uma nova posição de sujeito, que historicamente foi silenciado.

A análise desses documentos também pode ser ampliada à luz da noção de **dispositivo** proposta por Michel Foucault (1995; 2014), entendida como uma rede heterogênea e articulada de discursos, práticas, saberes, instituições e enunciados que visam regular e organizar as relações sociais e os modos de existência, com o objetivo de governar a formação das subjetividades escolares e organizando-se tanto pelo que é dito quanto pelo que não é dito (Dreyfus; Rabinow, 1995, p. 135). Portanto, o que está em jogo aqui não é apenas a inserção de temas afro-brasileiros no currículo, mas a tentativa de redesenhar os limites do que é visível e dizível na escola, produzindo novos *regimes de verdade* (Foucault, 1995) sobre a história, a cultura e a identidade nacional. Em outras palavras, a lei altera as *condições de produção* do discurso educacional, tensionando os fundamentos epistemológicos do currículo tradicional.

No entanto, como todo acontecimento discursivo, essa lei não se realiza de forma homogênea ou linear. Ela coexiste com resistências, apagamentos e disputas, sendo

¹ Ponto que será discutido adiante.

² Diversas pesquisas apontam que a promulgação da Lei nº 10.639/03 inaugura novas condições de possibilidade para o discurso pedagógico ao romper, ainda que parcialmente, com a memória curricular eurocentrada e abrir espaço para a emergência de outras vozes, saberes e narrativas. Essa reconfiguração do campo educacional tensiona o lugar da escola como instância reguladora do conhecimento e desafia a hegemonia epistêmica branca, colocando em cena epistemologias negras, indígenas e populares. À saber, citamos Munanga (2005); Brasil (2006); Ferreira, Teles & Araújo (2023).

constantemente reinscrita em *formações discursivas* distintas. É nesse ponto que a análise da BNCC se torna relevante: embora este documento proponha a inclusão da diversidade como um de seus princípios norteadores, sugerindo que a educação deve refletir a pluralidade cultural da sociedade brasileira, ele o faz dentro de uma lógica técnico-burocrática³ que, muitas vezes, esvazia a potência política da diversidade, reduzindo-a a um princípio abstrato que não confronta, de fato, o racismo estrutural (Almeida, 2019). Esse esvaziamento da potência política da diversidade ocorre quando o conceito é tratado de forma superficial, como um princípio abstrato, que soa inclusivo, mas não exige mudanças radicais nas práticas pedagógicas e nas relações de poder que operam dentro da escola. Deste modo, a BNCC, ao falar sobre diversidade, muitas vezes não vai além de uma abordagem que coloca as questões raciais e étnicas no currículo sem promover um confronto direto com as estruturas que perpetuam a desigualdade racial no Brasil. No documento, logo de início, encontramos a prerrogativa ao qual a BNCC se insere, “lançando mão de itens lexicais considerados politicamente corretos” (Rocha; Melo, 2019, p. 218):

[...] a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à **formação e ao desenvolvimento humano global**, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma **visão plural, singular e integral** da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu **acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno**, nas suas **singularidades e diversidades**. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de **democracia inclusiva**, deve se fortalecer na **prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades** (Brasil, 2018, p. 14, grifos nossos).

O trecho da BNCC que afirma o compromisso com uma “educação integral” e com a valorização das “singularidades e diversidades” aparenta, à primeira vista, alinhar-se aos princípios da educação antirracista e da justiça social. No entanto, ao observarmos mais atentamente, percebemos que essa formulação apresenta um discurso altamente abstrato, cuja ênfase recai sobre a ideia de acolhimento e respeito às diferenças, sem nomear os

³ Saviani (2018) argumenta que há tentativa de retorno a uma prática pedagógica tecnicista, que busca a formação de mão de obra barata para o mercado e o apagamento da liberdade de pensar, sentir e ser fora dos eixos hegemônicos de poder/saber.

sistemas de opressão concretos que organizam essas diferenças como desigualdades. Nesse sentido, Rocha e Melo reiteram que “incluir uma discussão sobre diferenças sem detalhamento sobre quais subjetividades estão ali envolvidas, ou como se operacionalizar essa discussão, parece sinalizar que há uma hierarquização dessas subjetividades” (2019, p. 211). Ainda, Souza e Freire (2022) argumentam que a BNCC, ao não nomear os sistemas de opressão concretos que estruturam as desigualdades raciais no país, dilui a força da Lei nº 10.639/03 ao tratá-la como tema transversal, reduzindo seu potencial transformador e despolitizando o currículo em relação às lutas históricas do movimento negro.

Essa é uma manifestação do que Cida Bento (2022) chamou de “pacto narcísico da branquitude”: uma lógica discursiva que evita o confronto direto com o racismo estrutural, preferindo narrativas genéricas de inclusão que não comprometem o privilégio. Ao falar em “diversidade”, de maneira vaga, sem vinculação direta à luta contra o racismo, o sexismo e o epistemicídio, a BNCC reduz a diferença a um enunciado genérico e normativo, esvaziando seu potencial crítico e transformador e convertendo-a em um princípio ético superficial, que não confronta as estruturas de poder e desigualdade (Walsh, 2013).

Ademais, como aponta Silvio Almeida (2019), o racismo estrutural não se enfrenta com boas intenções ou com princípios abstratos, mas com ações concretas que revisem relações de poder, normas institucionais e formas de distribuição de conhecimento e autoridade. No entanto, a BNCC, ao afirmar a não discriminação como “prática coercitiva”, limita-se a um discurso normativo que silencia o conflito, evita nomear o racismo, e sobretudo, não propõe estratégias pedagógicas que tensionem o currículo ou desestabilizem sua memória colonial.

Em outras palavras, trata-se de uma política de diversidade que soa inclusiva, mas não exige mudanças radicais nas práticas pedagógicas, nem nas formas de avaliação, formação docente ou escolha de materiais didáticos. Como consequência, o discurso da diversidade torna-se performático e pacificador, promovendo uma ilusão de equidade enquanto mantém intactas as estruturas excludentes do sistema educacional⁴.

Assim, a BNCC não rompe com a lógica colonial do currículo, mas a reconfigura sob a “estética da diversidade tolerável” — uma diversidade que não desestabiliza, não redistribui poder, não reconfigura saberes. Essa operação discursiva reafirma a urgência de uma pedagogia que vá além da presença simbólica e avance para práticas de ruptura e

⁴ Para análises mais específicas e aprofundadas sobre esta reflexão, indicamos “A BNCC e o ensino de línguas e literaturas”, obra organizada por Gehardt e Amorim (2019).

insurgência (Houlston, 2013), como propõem os paradigmas decoloniais e a educação antirracista crítica⁵.

A BNCC, portanto, tensiona os sentidos propostos pela Lei nº 10.639/03 ao reinscrever suas pautas dentro de uma racionalidade normativa e padronizadora, típica dos *dispositivos de governamentalidade neoliberal* (Foucault, 2014; Lockmann; Henning, 2010). Nesse contexto, o que está em jogo não é apenas a inclusão de novos conteúdos, mas a disputa pelos sentidos da escola e da função social do conhecimento. A BNCC pode, dessa maneira, ser compreendida como um acontecimento discursivo ambíguo, em que os princípios de diversidade e equidade coexistem com a manutenção de estruturas coloniais de saber. Em vista disso, ainda que a BNCC e a Lei nº 10.639/03 compartilhem espaços legais e institucionais, elas se inserem em formações discursivas que não apenas tensionam sentidos, mas também revelam projetos de poder em disputa no interior do campo educacional.

A BNCC, ao padronizar o currículo, pode ser vista como um dispositivo que, por um lado, se apropria de temas como a diversidade, mas, por outro, ainda opera por meio de uma lógica tecnocrática que mantém a centralidade de um currículo normativo e performativo. A questão da diversidade, nesse sentido, corre o risco de ser diluída, reduzida a um enunciado que não efetivamente desestabiliza as estruturas de poder e as desigualdades históricas que persistem na sociedade.

Portanto, tanto a Lei nº 10.639/03 quanto a BNCC devem ser lidas como acontecimentos discursivos inscritos em formações discursivas distintas, que revelam projetos de sociedade em confronto. Um projeto que propõe a descolonização do currículo e das práticas pedagógicas; outro que busca a normalização e controle da educação sob parâmetros performativos, potencialmente compatíveis com a colonialidade do saber (Quijano, 2000; 2010). Essa disputa é central para compreender o papel da escola na contemporaneidade: ou como reprodutora de um saber hegemônico e excludente, ou como espaço de luta por justiça histórica e epistêmica.

A Lei nº 10.639/03 pode ser lida como um dispositivo de ruptura que desafia o regime de saber imposto pela educação tradicionalmente eurocêntrica, instaurando um novo regime de visibilidade⁶. A partir de um olhar decolonial, a Lei representa uma tentativa de descolonizar o currículo, resignificando as relações de poder que operam no campo do

⁵ Conferir Glass (2012), que propõe uma abordagem educacional crítica que compreenda a raça e o racismo como elementos estruturantes da experiência social, defendendo práticas pedagógicas comprometidas com a justiça racial e a transformação das relações de poder na escola.

⁶ Para Foucault, regimes de visibilidade são formas pelas quais o poder opera na produção do que pode ser visto, dito e reconhecido como verdadeiro em determinado contexto histórico, articulando saber e controle nas instituições (Foucault, 2014).

conhecimento e da história (Mignolo, 2014). Ela emerge como um enunciado que propõe uma nova forma de pensar a educação, rompendo com a invisibilidade histórica da população negra, ao mesmo tempo em que questiona a hegemonia dos saberes ocidentais. Este regime, no entanto, desafia o que Foucault chamaria de regimes de verdade: aquilo que, em determinado contexto histórico, é legitimado como “conhecimento válido” e, por isso, autorizado a circular como verdade. O que a Lei propõe — e a luta do movimento negro exige — é a desnaturalização de um currículo forjado na colonialidade e a produção de outros saberes, antes desqualificados pelo sistema escolar.

Sendo assim, tanto a BNCC quanto a Lei nº 10.639/03 se constituem como dispositivos curriculares — ou seja, como ferramentas de regulação da produção de saberes e subjetividades no interior da escola. Cada uma delas opera com diferentes estratégias de visibilidade, normalização e controle, compondo formas específicas de governamentalidade que atuam sobre corpos, tempos, saberes e condutas.

ENTRE SILENCIAMENTOS E RUPTURAS: O CURRÍCULO COMO DISPOSITIVO DE SABER-PODER

Ao considerar os marcos legais da educação como acontecimentos discursivos, torna-se fundamental analisar os mecanismos pelos quais os sentidos se estabilizam e se transformam no interior do discurso educacional. Deste modo, esta seção tem por objetivo discutir como a Lei nº 10.639/03 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) operam dentro de formações discursivas que disputam a função social do currículo. Por conseguinte, pretendemos compreender como o currículo atua como dispositivo de saber-poder, atravessado por repetições, exclusões e resistências. Além disso, articula-se a essa análise o diagnóstico contemporâneo apresentado no relatório *Lei 10.639/03: 20 anos de lutas e silenciamentos* (Instituto Alana, 2023), de modo a evidenciar os limites práticos e simbólicos da implementação de políticas curriculares antirracistas. Com isso, esta seção se organiza para refletir sobre as tensões entre regulação e insurgência no campo educativo, e para justificar a necessidade de reconfiguração das práticas pedagógicas a partir de uma perspectiva decolonial.

A escola moderna, no interior das sociedades ocidentais, foi organizada como um dos principais dispositivos de poder que atuam na normalização dos corpos e na produção das subjetividades. Assim, no interior dessa máquina disciplinar, o currículo

emerge como um dos instrumentos centrais de controle e de reprodução de regimes de verdade. A partir das reflexões de Michel Foucault (1995; 2014), é possível compreender o currículo não apenas como uma estrutura técnica de organização do ensino, mas como um campo discursivo em disputa, atravessado por relações de saber-poder, por seleções estratégicas de conteúdos e pela gestão de visibilidades e invisibilidades.

Para além de um artefato organizador do ensino, o currículo opera como um dispositivo biopolítico que regula quais vidas e quais saberes merecem ser preservados, ensinados e legitimados. Sob esse prisma, Silva (1999) aponta que o currículo é um texto cultural atravessado por relações de poder, que seleciona e hierarquiza conhecimentos, instituindo fronteiras entre o que é considerado válido e o que é silenciado. Nesse movimento, o currículo também produz subjetividades racializadas, reforçando o lugar de inferiorização dos sujeitos negros e indígenas dentro da lógica da colonialidade do saber, visto que o documento funciona como um regulador discursivo, operando a partir da repetição de certos enunciados autorizados que mantêm uma determinada economia política da verdade (Foucault, 2014).

Para além de um artefato técnico de organização do ensino, o currículo constitui-se como um *dispositivo biopolítico* (FOUCAULT, 2008) que regula não apenas quais saberes merecem ser ensinados, mas também quais vidas importam ser narradas, reconhecidas e legitimadas. Sob esse prisma, Silva (1999) argumenta que o currículo é um texto cultural, tecido por relações de poder, responsável por selecionar, hierarquizar e inscrever conhecimentos em um regime de validação que determina fronteiras entre o que é considerado válido e o que é silenciado.

Deste modo, nessa operação de seleção e exclusão, o currículo também age na produção de subjetividades racializadas, reforçando o lugar de inferiorização dos sujeitos negros e indígenas dentro da lógica da colonialidade do saber, visto que “a raça⁷ converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade” (Quijano, 2005, p.108), evidenciando que o epistemicídio promovido pelo currículo não é apenas simbólico, mas uma tecnologia de reprodução das desigualdades raciais.

⁷ Conforme argumenta Munanga (2015), o conceito de raça, embora não possua fundamento biológico, permanece socialmente eficaz como um marcador histórico de desigualdades e de hierarquização dos sujeitos. Para o autor, a raça opera como uma construção social, política e ideológica que produz efeitos concretos nas relações sociais, sendo utilizada como critério para a negação de direitos e para a manutenção de privilégios brancos em sociedades estruturadas pelo racismo. Portanto, mesmo que biologicamente insustentável, a categoria raça não pode ser ignorada nos debates sobre desigualdade, educação e currículo, pois é justamente a partir dela que o racismo estrutura o tecido social e define quais vidas e saberes são autorizados ou deslegitimados.

A esse respeito, como destaca Carneiro, “[...] a racialidade opera como um dispositivo que produz a subordinação social e cultural de grupos racializados, promovendo o epistemicídio como estratégia de dominação” (2005, p. 3). Ainda, é de se considerar que a história da educação brasileira está entrelaçada às desigualdades que se originaram no período colonial, quando o ensino formal era um privilégio das elites brancas e proprietárias, enquanto indígenas, negros escravizados e camadas populares foram historicamente aliçados desse direito: o sistema educacional foi estruturado para sustentar as hierarquias raciais e sociais, silenciando e desautorizando os saberes das populações marginalizadas. Abdias do Nascimento (2016) complementa essa crítica ao afirmar que a negligência quanto à história e às contribuições negras no currículo formal opera como um mecanismo de reprodução do racismo estrutural. Esse processo de apagamento sistemático, que permeia tanto o currículo quanto as práticas pedagógicas, pode ser compreendido como um *epistemicídio*, ou seja, a destruição, negação ou desqualificação dos sistemas de conhecimento produzidos por grupos racializados e subalternizados, sustentando a hegemonia epistêmica do Ocidente.

A repetibilidade, na perspectiva foucaultiana, não é mera repetição mecânica. Trata-se de um efeito da regularidade discursiva, sustentado por práticas institucionais e enunciativas que fixam o sentido do que é considerado conhecimento válido. A escola, como espaço privilegiado dessas práticas, participa da manutenção de um saber disciplinado (FOUCAULT, 1995), que exclui outras formas de conhecer — aquelas que não se enquadram na racionalidade científica, cristã ou europeia. Assim, saberes afro-brasileiros, indígenas e populares são historicamente silenciados, não por ausência, mas por um projeto ativo de deslegitimação que opera sob a lógica da colonização epistêmica.

Nesse contexto, a função social do currículo é uma disputa. De um lado, sua estrutura moderna, disciplinar e racionalizada o coloca como peça-chave de um projeto de homogeneização cultural e epistemológica. De outro, ele pode ser tensionado e deslocado por enunciados que escapam às regularidades, que perturbam os regimes de verdade vigentes e que apontam para outras possibilidades de saber. É nesse ponto que se inscrevem os acontecimentos discursivos, como a Lei nº 10.639/03, que força a emergência de novos enunciados no campo educacional – enunciados que reposicionam a história, a memória e o sujeito negro no espaço da escola⁸.

Segundo Foucault (2014), tais deslocamentos produzem efeitos de verdade diferentes, pois desorganizam a malha de sentidos cristalizados por séculos. Contudo, não é

⁸ Passos (2022) evidencia que o currículo pode ser ressignificado como território de disputa e insurgência decolonial, desde que reconheça e legitime outros lugares de fala, saberes e formas de existência que historicamente foram silenciados pelo epistemicídio colonial.

suficiente inscrever o novo enunciado na superfície do currículo. A operação do poder é capilar, e tende a absorver, recontextualizar e neutralizar as rupturas, como já advertia Foucault ao tratar da *governamentalidade* (2014). É o que ocorre, por exemplo, com a BNCC, que ao incorporar o discurso da diversidade, muitas vezes o faz de maneira abstrata, despolitizada e compatível com a racionalidade neoliberal, o que impede um enfrentamento efetivo do racismo estrutural. O que é incorporado como diferença é frequentemente neutralizado como exceção controlada – um ponto de diferença que não compromete a estrutura.

Nessa perspectiva, sob a crítica decolonial latino-americana, é relevante alertar para o risco de que a inclusão formal da diversidade se torne um dispositivo de *domesticação da diferença*⁹, uma vez que o currículo, mesmo quando aparentemente aberto ao outro, permanece operando sob uma lógica colonial que define e delimita os saberes aceitáveis. A colonialidade do saber, como lembra Quijano (2005), não é uma herança do passado, mas uma tecnologia atual de dominação, rearticulada por documentos oficiais, políticas públicas e práticas escolares que mantêm o privilégio epistêmico do Ocidente.

Essa leitura crítica se confirma à luz da pesquisa *Lei 10.639/03: 20 anos de lutas e silenciamentos* (Instituto Alana, 2023), que evidencia a distância entre o marco legal e sua efetiva materialização na escola pública brasileira. De acordo com o estudo, 71% das redes municipais de ensino realizam pouca ou nenhuma ação para implementar a Lei nº 10.639/03. Esse grupo inclui os 53% que realizam ações de maneira episódica e não estruturada, geralmente atreladas a datas comemorativas como o Dia da Consciência Negra, e os 18% que não realizam nenhuma ação, embora muitas vezes conheçam a legislação e até possuam regulamentação local — revelando, assim, um desrespeito institucionalizado à lei. Apenas 29% das secretarias afirmaram desenvolver ações consistentes e perenes, sustentadas por estrutura administrativa, dotação orçamentária e periodicidade, o que aponta para um cenário em que a efetividade da legislação é sustentada por uma minoria.

A pesquisa também revelou que a maioria das secretarias não acompanha indicadores de desempenho escolar por raça, tampouco recebe suporte técnico ou financeiro suficiente para uma implementação sistemática e transversal da lei. Entre os maiores entraves apontados, 42% das redes destacam a dificuldade dos profissionais da educação em transpor a temática para os currículos escolares, e 33% indicam falta de orientação e formação

⁹ Ramos, Cunha e Santos (2023) descrevem a **domesticação da diferença** como o processo pelo qual a escola incorpora a diversidade cultural de forma superficial, neutralizando seu potencial crítico e normalizando-a sem, contudo, confrontar as hierarquias estruturantes do racismo e do poder. Nessa lógica, a diferença é assimilada como um adorno curricular ou um tema pontual, sem que isso implique em transformações na arquitetura do currículo, que permanece ancorado no pensamento colonial e eurocêntrico.

específica sobre a pauta racial. Além disso, 69% das secretarias admitem que as escolas de sua rede realizam atividades relacionadas ao ensino da história e da cultura afro-brasileira apenas durante o mês de novembro — sobretudo na semana do Dia da Consciência Negra — reafirmando o caráter pontual, simbólico e decorativo de tais práticas.

Tais dados ilustram a permanência de um currículo ainda orientado pela lógica colonial e racializada da exclusão, que reduz o conteúdo antirracista a um adorno curricular. A própria noção de “diversidade”, quando despolitizada, torna-se um eufemismo confortável para evitar o enfrentamento das estruturas de poder racial. A pesquisa mostra que, enquanto “diversidade cultural” é o tema mais citado por gestores como prioritário, questões ligadas a relações de poder, privilégios históricos e letramento racial são menos mencionadas — o que reforça o risco da diversidade domesticada e da absorção do dissenso por práticas de governamentalidade. Assim, confirma-se que o currículo permanece operando como um dispositivo de saber-poder que seleciona, regula e neutraliza enunciados que ameaçam a ordem estabelecida — mesmo aqueles advindos de legislações que pretendem promover justiça racial.

Ademais, esses dados reforçam que o que está em disputa não é apenas a presença de conteúdos afro-brasileiros na escola, mas os sentidos que lhes são atribuídos. A Lei 10.639/03, enquanto acontecimento discursivo, carrega a potência de reordenar o espaço do currículo a partir de uma nova memória e de uma nova posição de sujeito. Contudo, ao ser apropriada por um sistema educacional que opera sob lógicas coloniais, sua força pode ser esvaziada, uma vez que, como afirma Foucault (2014), rupturas discursivas não se sustentam apenas por sua emergência, mas pelas práticas que as sustentam. Sem política pública articulada, sem formação docente crítica e sem práticas pedagógicas comprometidas com a justiça racial, a lei corre o risco de ser absorvida como um enunciado sem efeito — ou, como apontam as autoras do relatório:

(...) mesmo após 20 anos de alteração da LDB, observamos que o desafio dessa transformação ainda está posto em abordagens básicas, quando os resultados da pesquisa apontam que os temas considerados importantes de serem trabalhados (como conteúdos sobre diversidade, cultura alimentar, vestimentas, entre outros) dizem respeito a discussões relevantes, porém podem ser identificados como mais confortáveis, em detrimento de tópicos como hierarquização de povos e saberes, espaços de poder e tomadas de decisão. Ou seja, ainda se escolhe refletir a educação para relações étnico-raciais sem que se pretenda rever a construção e manutenção de privilégios. Escolhas que podem revelar um arcabouço mais

amplo para reflexão acerca da percepção de baixo apoio e engajamento para implementação da lei (INSTITUTO ALANA, 2023, p.75).

A existência da lei não garante, por si só, a efetividade de uma educação antirracista. Portanto, pensar o currículo como um campo de disputa entre saber e poder exige desnaturalizar suas estruturas e reconhecer que toda política curricular é também uma política de verdade — uma disputa pelo que deve ser lembrado, ensinado e validado. O compromisso com uma educação antirracista e decolonial, nesse sentido, exige mais do que reformas normativas: exige rupturas epistemológicas e reconfigurações das práticas discursivas e pedagógicas, que recolorem no centro da escola os saberes historicamente expulsos pelas lógicas do colonialismo.

ENTRE O CÂNONE E A SUPERFÍCIE: A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/03 E A ILUSÃO DE INCLUSÃO

Para compreender as tensões entre os marcos legais que orientam uma educação antirracista e a realidade das práticas pedagógicas, analisamos uma aula sobre o conto **Pai contra Mãe**, de Machado de Assis, disponibilizada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP). O material, oferecido aos estudantes do terceiro ano do ensino médio por meio de recursos digitais e apoio impresso, integra o conjunto de aulas alinhadas ao Currículo Paulista e ao Programa Ensino Integral, com o objetivo de promover a leitura e a análise de contos do século XIX, situando-os em seus contextos históricos e relacionando-os ao presente.

A aula tem como propósitos declarados: a compreensão do conto realista; a identificação do contexto histórico-social do século XIX; o estabelecimento de diálogos com o presente; a análise de aspectos linguísticos e o posicionamento crítico diante do texto lido. Essa abordagem, em tese, conecta-se à proposta de uma formação literária que reconheça a literatura como documento histórico e cultural, como propõe o Currículo Paulista ao incluir a valorização das literaturas indígenas, africanas e afro-brasileiras.

Entretanto, ao longo da aula, observa-se que, apesar de mencionar o contexto da escravidão e de destacar o uso da ironia machadiana, a mediação pedagógica mantém-se predominantemente vinculada a uma leitura estética e estrutural do texto, sem problematizar de forma crítica as permanências do racismo estrutural ou a herança da escravidão no Brasil contemporâneo. Essa escolha didática evidencia as limitações da aplicação da Lei nº 10.639/03 no cotidiano escolar, no qual a inclusão de conteúdos ligados à história e cultura

afro-brasileira frequentemente se restringe a uma presença superficial, sem tensionar o cânone literário ou desestabilizar o currículo eurocentrado.

É a partir dessa constatação que propomos examinar os limites e potencialidades dessa prática pedagógica, articulando-a à crítica da domesticação da diferença e às exigências de uma educação decolonial verdadeiramente comprometida com a justiça racial e epistêmica.

A aula sobre o conto *Pai contra Mãe*, de Machado de Assis (1997), disponibilizada no repositório oficial da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC, 2025), ilustra de forma emblemática a tensão entre a prescrição legal da Lei nº 10.639/03 e sua concretização pedagógica na escola. O texto, que retrata a escravidão urbana no Brasil do século XIX, oferece grande potencial crítico ao evidenciar a naturalização da violência racial, a objetificação de corpos negros e a lógica de mercantilização da vida humana sob o regime escravocrata. No entanto, esse potencial é limitado pela abordagem adotada no plano da prática escolar.

Ao analisar o material da aula, percebe-se que a mediação proposta se mantém dentro dos marcos de uma leitura literária tradicional, focada majoritariamente em aspectos estruturais e estilísticos do conto. A escravidão é apresentada como pano de fundo histórico, sem que se promova um enfrentamento direto ao racismo estrutural ou uma articulação com as permanências coloniais que moldam o Brasil contemporâneo. Ainda que o tema seja sensível, a ausência de uma problematização da hierarquização racial de saberes e da manutenção dos privilégios brancos na sociedade impede que a atividade se aproxime dos pressupostos de uma educação de fato antirracista e decolonial.

O próprio texto de Machado de Assis, ao retratar a escravidão urbana, carrega um potencial crítico importante: evidencia a naturalização da violência contra corpos negros e a lógica de mercantilização da vida sob o regime escravocrata. Ainda assim, o material pedagógico limita-se a tratar esse pano de fundo histórico sem estabelecer conexões robustas com o racismo estrutural ou com a permanência das desigualdades raciais que atravessam o Brasil contemporâneo. O que se observa, portanto, é uma **ilusão de inclusão**: a presença do tema negro no currículo não implica, necessariamente, em uma perspectiva crítica que enfrente as estruturas de poder e de saber que sustentam o racismo.

Chamo de ilusão de inclusão o movimento pelo qual a escola insere conteúdos ou autores relacionados à história e cultura afro-brasileira, mas o faz de maneira superficial, sem deslocar o cânone, sem desestabilizar o currículo eurocentrado e sem transformar os

modos de ensinar e de aprender. O resultado é um tratamento da diversidade¹⁰ que se mantém na superfície — tematiza-se a escravidão, mas evita-se a crítica à sua herança social, cultural e epistêmica. Assim, o currículo continua operando dentro dos limites de uma diversidade performática, que simula pluralidade sem comprometer a estrutura racializada do saber escolar.

Nessa perspectiva, a análise da aula sobre *Pai contra Mãe*, à luz do relatório *Lei 10.639/03: 20 anos de lutas e silenciamentos* (INSTITUTO ALANA, 2023), revela que essa prática institucional reforça o simulacro de diversidade no ambiente escolar, pois a presença simbólica de temas e autores negros não se converte em mudanças profundas na organização curricular, na formação docente ou nas práticas pedagógicas. Assim, a diversidade permanece como um adorno, um marcador de diferença sem impacto político ou epistêmico, o que permite à escola reiterar o compromisso formal com a Lei nº 10.639/03 sem, de fato, perturbar o alicerce colonial e racializado que ainda sustenta o currículo brasileiro.

Essa constatação reforça que o desafio não é apenas normativo ou técnico, mas sobretudo político e epistêmico. A implementação da lei demanda muito mais do que inserções temáticas no currículo: requer o desmonte de uma arquitetura escolar que historicamente opera sob a lógica da colonialidade, que silencia, marginaliza e exotiza os saberes afro-brasileiros e africanos. O risco de que a diversidade se converta em um mero adorno curricular — como alertado no relatório — se concretiza quando o compromisso com o antirracismo não atravessa o projeto pedagógico, a escolha dos materiais, os modos de mediação e a própria formação crítica dos educadores.

Em consonância com o diagnóstico do Instituto Alana, torna-se urgente pensar em políticas públicas que não apenas instituem diretrizes, mas que garantam recursos, formação contínua e condições estruturais para que a Lei nº 10.639/03 se traduza em práticas pedagógicas cotidianas, comprometidas com a justiça racial e a reparação histórica. É preciso deslocar o ensino da história e cultura afro-brasileira do lugar de exceção e decoratividade para que se constitua como parte estruturante da formação escolar, ressignificando o currículo como um campo de disputa por memória, dignidade e emancipação. A aula sobre *Pai contra Mãe*, mesmo tratando da escravidão, não tensiona o cânone literário, não altera o estatuto do saber escolar, nem promove deslocamentos nos modos de escuta. Ela reitera a ordem discursiva dominante — ainda que pela via do “reconhecimento” da diversidade.

Por isso, é fundamental questionar se o currículo oficial realmente propõe uma educação antirracista ou se ele apenas a simula por meio de inserções simbólicas que mantêm

¹⁰ Aqui, retomando o trato dado ao tema pela BNCC.

intocadas as hierarquias epistêmicas, históricas e raciais que constituem a escola. A resistência a discutir as relações de poder — como a construção e manutenção de privilégios raciais — revela um projeto de educação que se pretende plural, mas que, na prática, neutraliza a luta antirracista ao esvaziá-la de sua potência política, como aponta Gomes (2017).

Portanto, é urgente pensar práticas pedagógicas que não apenas “inserem” conteúdos afro-brasileiros no currículo, mas que enfrentem sua própria arquitetura excludente. Isso implica compreender que o problema não está apenas na ausência de conteúdos, mas na maneira como os conteúdos são apresentados, mediadores, apropriados — e no que se silencia ao lado do que se visibiliza. Uma educação antirracista não pode ser episódica, estética ou moralizante. Ela precisa ser estrutural, política e comprometida com a transformação radical da escola enquanto espaço de produção e reprodução de saberes e poderes.

POTENCIALIDADES DA AULA SOBRE *PAI CONTRA MÃE*: CAMINHOS PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA DECOLONIAL

Esta seção tem como objetivo geral refletir sobre as potencialidades pedagógicas do conto *Pai contra Mãe*, de Machado de Assis, para a construção de práticas educativas alinhadas a uma perspectiva decolonial e antirracista. De modo específico, buscamos analisar de que forma a leitura desse texto pode ser ressignificada para além da abordagem tradicional, tensionando o cânone literário e articulando o ensino de literatura às discussões sobre o racismo estrutural, a colonialidade do saber e as permanências da escravidão na sociedade brasileira. Justifica-se essa proposta pela constatação de que, apesar da presença formal de conteúdos afro-brasileiros no currículo — como exige a Lei nº 10.639/03 —, a mediação pedagógica ainda carece de intencionalidade crítica capaz de confrontar o epistemicídio e as hierarquias raciais naturalizadas na escola. A metodologia adotada consiste na reinterpretação da aula analisada à luz dos princípios propostos por Bizon e Diniz (2019) para práticas pedagógicas decoloniais, além do diálogo com autores e autoras que discutem currículo, literatura e relações étnico-raciais, como Catherine Walsh, Conceição Evaristo e Sueli Carneiro.

Como supracitado, embora a aula sobre o conto *Pai contra Mãe*, de Machado de Assis, disponível no repositório da Secretaria de Educação de São Paulo, seja limitada em termos de enfrentamento do racismo estrutural, ela ainda oferece pontos de partida

promissores para uma prática pedagógica decolonial — desde que mobilizada a partir de uma mediação crítica, insurgente e comprometida com a transformação das ausências em presenças, conforme propõem Boaventura de Sousa Santos (2002) e Passos (2022).

Nesse viés, a proposta de Bizon e Diniz (2019), ao tratar o material didático como instrumento de política linguística, permite compreender que a seleção, a abordagem e o direcionamento das atividades escolares nunca são neutros: carregam, ao contrário, sentidos, ausências e apagamentos historicamente construídos. Como apontam os autores, os materiais em circulação em nossas escolas ainda operam sob a lógica da *racionalidade indolente*, que silencia vozes subalternizadas e reproduz discursos do pensamento abissal (SANTOS, 2007), ocultando conflitos, disputas e tensões. Nesse sentido, mesmo materiais que se pretendem “neutros” ou “literários” estão inscritos em formações discursivas que merecem ser interrogadas.

A aula sobre *Pai contra Mãe* pode, portanto, ser reapropriada como um dispositivo de insurgência, desde que seu uso didático seja orientado pelos cinco princípios fundamentais para a produção de práticas decoloniais, conforme elencados por Bizon & Diniz (2019)¹¹:

1. **Partir das condições concretas de interação:** a leitura do conto deve se articular com a realidade social dos estudantes, considerando a permanência de violências raciais, desigualdade de acesso e hierarquização de saberes, reconhecendo o racismo estrutural como sistema que atravessa instituições e práticas cotidianas (Almeida, 2019). A escravidão urbana representada na narrativa machadiana pode ser conectada, por exemplo, ao encarceramento em massa, à seletividade penal e à desumanização de corpos negros na atualidade, fenômenos que refletem o pacto da branquitude — uma aliança tácita que naturaliza privilégios brancos e silencia violências (Coalizão Negra por Direitos, 2020). Inspirando-se na concepção de *escrivivência*, proposta por Conceição Evaristo (2014), essa articulação privilegia a experiência vivida das pessoas negras como ponto de partida para problematizar as desigualdades raciais na escola.

¹¹ Bizon e Diniz (2019) distinguem a perspectiva pós-colonial da decolonialidade, ressaltando que, embora ambas as correntes compartilhem o interesse em problematizar os efeitos persistentes do colonialismo nas sociedades contemporâneas, elas se orientam por matrizes teóricas e históricas distintas. No contexto deste artigo, ao propor uma prática pedagógica decolonial, interessamo-nos menos pela crítica cultural pós-colonial e mais por uma pedagogia comprometida com a descolonização epistemológica e a justiça cognitiva, que desafie as hierarquias de saberes e subjetividades forjadas pela colonialidade do poder, a partir de autores como Aníbal Quijano, Walter D. Mignolo e Catherine Walsh.

2. **Transformar ausências em presenças:** para romper com o apagamento racial e o epistemicídio, é fundamental inserir na aula produções de autores negros contemporâneos¹². Essa inclusão afirma as epistemologias subalternizadas e promove a legitimação dos saberes negros, conforme defendido pelos estudos decoloniais (Mignolo, 2007; Walsh, 2010). Ainda, a proposta de escrever contranarrativas a partir de personagens silenciados, como Arminda, constitui um exercício de *escrevivência* (EVARISTO, que dá voz política e existencial a sujeitos historicamente marginalizados. Nesse sentido, a obra *Cartas para minha avó*, de Djamila Ribeiro (2021), pode ser mobilizada como exemplo de escrita de reparação e memória afetiva que resgata a ancestralidade e denuncia o silenciamento imposto às mulheres negras na história oficial. O gesto de Djamila, ao endereçar cartas à sua avó, inspira práticas pedagógicas que convidem os estudantes a criar suas próprias cartas ou narrativas dirigidas às figuras apagadas do conto de Machado de Assis, ampliando o exercício da escrita como um território de afirmação subjetiva, crítica social e insurgência epistêmica.

3. **Investir na materialidade discursiva:** a análise da linguagem deve transcender a dimensão técnica e incorporar uma crítica à ideologia implícita nos enunciados, reconhecendo a colonialidade do saber como estrutura que permeia a linguagem e o discurso literário (Santos, 2007). Nesse sentido, a frieza com que Machado narra a captura da criança revela a violência simbólica naturalizada pelo pacto da branquitude, que legitima a exclusão e a desumanização dos corpos negros. Assim, sob o viés do letramento crítico, exige a decodificação desses sentidos para desconstruir as ideologias racistas subjacentes: uma análise mais crítica do uso da linguagem por Machado – como a frieza dos verbos que narram a captura da criança – permite revelar o cinismo da estrutura social que naturalizava a violência racial. Portanto, o estudo da ironia e das escolhas léxicas não deve ser meramente técnico, mas partir de uma crítica à ideologia implícita nos enunciados.

4. **Legitimar epistemologias subalternizadas:** a leitura pode ser enriquecida pelo contraste com relatos orais, pesquisas e práticas culturais de comunidades negras que resistem à desumanização. Essa articulação entre literatura e memória coletiva reverte o epistemicídio promovido pelo cânone eurocêntrico, conforme os preceitos dos estudos

¹² A leitura de autores negros e afro-brasileiros na contemporaneidade é fundamental não apenas como estratégia de enfrentamento ao epistemicídio e ao apagamento histórico, mas como forma de valorizar produções intelectuais que desestabilizam as narrativas hegemônicas sobre a história e a cultura brasileira. Essa escolha pedagógica também dialoga com as exigências dos principais vestibulares do país, que cada vez mais incorporam a literatura afro-brasileira em suas listas de leituras obrigatórias e demandam interpretações críticas que relacionem os textos literários às questões sociais e políticas contemporâneas, especialmente no que tange às relações raciais, à memória histórica e à justiça social.

decoloniais (Mignolo & Walsh, 2018). A partir da perspectiva da *escrivivência*, o conhecimento produzido torna-se um ato político que reafirma a historicidade e a dignidade das comunidades negras.

5. **Educar o entorno e favorecer deslocamentos subjetivos:** uma proposta de projeto interdisciplinar pode envolver a construção de um “Museu das Permanências”, no qual os(as) estudantes produzam conteúdos que exponham como a lógica do conto ainda molda relações sociais. Assim, o conhecimento deixa de ser apenas algo “a ser aprendido” e se torna uma ferramenta para intervenção social e epistêmica. Essa proposta estimula deslocamentos subjetivos, desafiando identidades naturalizadas e promovendo a consciência crítica, conforme o letramento crítico de Paulo Freire (1989; 1996; 2019) e a epistemologia do Sul proposta por Boaventura de Sousa Santos (2007).

Como defendem Bizon e Diniz (2019), “todo material didático constitui, ao mesmo tempo, um efeito dessas filiações [sócio-históricas] e um trabalho de deslocamento em seu espaço” (p. 162). Portanto, uma leitura decolonial do conto *Pai contra Mãe* não apenas é possível – como necessária –, especialmente se compreendermos que o texto literário é um arquivo, um campo de disputa e um possível acontecimento discursivo.

Assim, a potência da aula não reside em sua forma original, mas no modo como pode ser **reconfigurada discursivamente**, deslocando o foco da neutralidade técnica para a transformação pedagógica. Essa é a base para uma prática verdadeiramente antirracista, decolonial e comprometida com a justiça cognitiva e social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os debates propostos neste artigo reafirmam que a educação antirracista e decolonial não se constrói a partir de adições temáticas ou adaptações superficiais no currículo. Ela exige rupturas profundas com a arquitetura escolar que naturaliza privilégios brancos, silencia saberes subalternizados e reproduz o epistemicídio. A análise da Lei nº 10.639/03 e da BNCC como acontecimentos discursivos evidencia que o campo educacional brasileiro é atravessado por disputas de poder, nas quais a diversidade é frequentemente domesticada por uma lógica tecnocrática e performática, incapaz de romper com as estruturas coloniais que ainda informam o que se ensina e como se ensina.

A aula sobre *Pai contra Mãe*, quando lida sob uma perspectiva decolonial, revela-se como um exemplo paradigmático da ilusão de inclusão: a diferença é reconhecida, mas permanece circunscrita à superfície curricular, sem provocar deslocamentos epistêmicos ou afetivos nos sujeitos envolvidos. Por isso, reafirmamos a necessidade de práticas pedagógicas insurgentes, que articulem literatura, memória e denúncia, que problematizem o pacto narcísico da branquitude e que valorizem as epistemologias negras como fundamento de uma educação comprometida com a justiça racial e social. Para que a Lei nº 10.639/03 não seja mais um enunciado capturado pelo currículo normativo, é imprescindível reposicioná-la como dispositivo de luta e reexistência, capaz de transformar a escola em um território de enfrentamento à colonialidade e ao racismo estrutural.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen, 2019.

ASSIS, Machado de. Pai contra mãe. In: ASSIS, Machado de. *Obras completas* Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1997, v. 2.

BENTO, Cida. *O pacto da branquitude*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BIZON, Ana Cecília Cossi; DINIZ, Leandro Rodrigues Alves. Uma proposta poscolonial para a produção de materiais didáticos de português como língua adicional. *Línguas e Instrumentos Linguísticos*, n. 43, p. 155-191, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8658345>. Acesso em: 21 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais*. Brasília: MEC/SECAD, 2006. 262 p. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_eticoraciais.pdf. Acesso em: 3 jul. 2025.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018

CARNEIRO, Aparecida Sueli. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Acesso em: 21 jul. 2025.

COALIZÃO NEGRA POR DIREITOS. *Manifesto pelo fim do genocídio negro*. 2020. Disponível em: <https://coalizaonegra.com.br/manifesto-pelo-fim-do-genocidio-negro/>. Acesso em: 3 jul. 2025.

DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

EVARISTO, C. A escrita e seus subtextos. In: DUARTE, C. L.; NUNES, I. R. (org.). *Escritura: a escrita de nós: Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. Rio de Janeiro: Mina de Comunicação e Arte, 2020a.

FERREIRA, José Maurício de Paiva; TELES, Gustavo André; ARAÚJO, Rafael Lopes de. A Lei 10.639/03 como orientação político-pedagógica para uma educação antirracista na escola: possibilidades para decolonização do currículo. *Revista online de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 27, n. esp.1, p. e023014, 2023. DOI: 10.22633/rpge.v27iesp.1.17939. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/17939>. Acesso em: 3 jul. 2025.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

FOUCAULT, Michel. *Nascimento da biopolítica*: curso dado no Collège de France (1978-1979). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

GLASS, Ronald David. Entendendo raça e racismo: por uma educação racialmente crítica e antirracista. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 93, n. 235, p. 883-913, dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/rWZGsfTHC7kJPckv3r5s48M/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 jul. 2025.

GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; AMORIM, Marcel Alvaro (orgs). *A BNCC e o ensino de línguas e literaturas*. Campinas: Pontes, 2019

GOMES, Nilma Lino. Educação, relações étnico-raciais e a Lei nº 10.639/03: breves reflexões. *Modos de fazer*, p. 19, 2010. Disponível em: http://www.apoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_étnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20currículo.pdf. Acesso em: 3 jul. 2025.

HOLSTON, James. *Cidadania insurgente: disjunções da democracia e da modernidade no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

INSTITUTO ALANA. *Lei 10.639/03: 20 anos de lutas e silenciamentos*. São Paulo: Instituto Alana, 2023. Disponível em: <https://alana.org.br/publicacao/lei-10-639-20-anos/>. Acesso em: 3 jul. 2025.

LOCKMANN, Kamila; HENNING, Paula Corrêa. Inclusão escolar na atualidade: um dispositivo da governamentalidade neoliberal. *Revista de Educação PUC-Campinas*,

Campinas, n. 29, p. 189-198, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5720/572061931005.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2025.

LUGONES, María. Colonialidad y género. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (Org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007.

MIGNOLO, Walter D. *La idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa Editorial, 2007.

MIGNOLO, W.; WALSH, C. *On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis*. Durham: Duke University Press Books, 2018.

MUNANGA, Kabengele. *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC/UNESCO, 2005.

NASCIMENTO, Abdias do. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2016.

PASSOS, Maria Clara Araújo dos. O currículo frente à insurgência decolonial: constituindo outros lugares de fala no ensino de ciências e tecnologias. *Contexto & Educação*, Curitiba, v. 12, n. 39, p. 195-215, jul./set. 2022. Disponível em: <https://revistas.utfpr.edu.br/cgt/article/viewFile/9465/6327>. Acesso em: 3 jul. 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.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo, América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Caracas: CLACSO, 2000. p. 201-245.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2010. p. 73-116.

RAMOS, Jéssica Rochelly da Silva; CUNHA, Kátia Silva; SANTOS, Leonardo Silva. Políticas de currículo para as escolas do campo: pensando a alteridade, diferença e os outros da e na política. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 75, p. 124-136, out. 2023. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-03052023000400124&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 jul. 2025.

RIBEIRO, Djamila. *Cartas para minha avó*. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

ROCHA, Luciana Lins; MELO, Glenda Cristina Valim. Onde ficam raça e gênero na BNCC do Ensino Médio? A homogeneização das diferenças. In: GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; AMORIM, Marcel Alvaro (orgs.). *A BNCC e o ensino de línguas e literaturas*. Campinas: Pontes, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2007. p. 31-83.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Currículo em ação: Caderno do aluno. São Paulo: SEE-SP, 2020. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/cadernos/>. Acesso em: 3 jul. 2025.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 2018.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO (SEDUC-SP). Contos do século XIX: Machado de Assis Parte 1. 1º bimestre, aula 17. *Recurso digital e material impresso para o 3º ano do Ensino Médio*. São Paulo: SEDUC-SP, [2025?]. Disponível em: <https://acervocmsp.educacao.sp.gov.br/124041/1029828.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2025.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Teorias do currículo: uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora, 2000.

SOUZA, Sawana Araújo Lopes de; FREIRE, Miriam Espíndula dos Santos. A Lei nº 10.639/2003 na BNCC: incoerências e desafios. *Interritórios – Revista de Educação*, Caruaru, v. 8, n. 17, e256361, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.51359/2525-7668.2022.256361>. Acesso em: 3 jul. 2025.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e colonialidade do poder: um pensamento e posicionamento 'outro' desde a diferença colonial. In: WALSH, Catherine (Org.). *Educação contra a colonialidade: perspectivas pós-coloniais e decoloniais*. São Paulo: Autêntica, 2010. p. 21-62.

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

Conflito de Interesses

Declaro que não há qualquer conflito de interesse, de natureza pessoal, comercial, política, acadêmica ou financeira, relacionado à pesquisa desenvolvida ou ao manuscrito submetido.



Critérios SciELO Brasil

Formulário sobre Conformidade com a Ciência Aberta

versão 29 de junho de 2020

Por meio deste formulário os autores informam o periódico sobre a conformidade do manuscrito com as práticas de comunicação da Ciência Aberta. Os autores são solicitados a informar: (a) se o manuscrito é um preprint e, em caso positivo, sua localização; (b) se dados, códigos de programas e outros materiais subjacentes ao texto do manuscrito estão devidamente citados e referenciados; e, (c) se aceitam opções de abertura no processo de avaliação por pares.

Preprints

Depósito do manuscrito em um servidor de preprints reconhecido pelo periódico.

O manuscrito é um preprint?	
<input checked="" type="checkbox"/>	Sim - Nome do servidor de Preprints: https://preprints.scielo.org/index.php/scielo DOI do Preprint:
<input type="checkbox"/>	Não

Disponibilidade de Dados de Pesquisa e outros Materiais

Autores são encorajados a disponibilizar todos os conteúdos (dados, códigos de programa e outros materiais) subjacentes ao texto do manuscrito anteriormente ou no momento da publicação. Exceções são permitidas em casos de questões legais e éticas. O objetivo é facilitar a avaliação do manuscrito e, se aprovado, contribuir para a preservação e reuso dos conteúdos e a reprodutibilidade das pesquisas.

Os conteúdos subjacentes ao texto do manuscrito já estão disponíveis em sua totalidade e sem restrições ou assim estarão no momento da publicação?	
<input type="checkbox"/>	Sim: <input type="checkbox"/> os conteúdos subjacentes ao texto da pesquisa estão contidos no manuscrito <input type="checkbox"/> os conteúdos já estão disponíveis <input type="checkbox"/> os conteúdos estarão disponíveis no momento da publicação do artigo Segue títulos e respectivas URLs, números de acesso ou DOIs dos arquivos dos conteúdos subjacentes ao texto do artigo (use uma linha para cada dado):
<input type="checkbox"/>	Não: <input type="checkbox"/> dados estão disponíveis sob demanda dos pareceristas <input type="checkbox"/> após a publicação os dados estarão disponíveis sob demanda aos autores – condição justificada no manuscrito <input type="checkbox"/> os dados não podem ser disponibilizados publicamente. Justifique a seguir:

Aberturas na avaliação por pares

Os autores poderão optar por um ou mais meios de abertura do processo de *peer review* oferecidos pelo periódico.

Quando oferecida a opção, os autores concordam com a publicação dos pareceres da avaliação de aprovação do manuscrito?	
<input checked="" type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não
Quando oferecida a opção, os autores concordam em interagir diretamente com pareceristas responsáveis pela avaliação do manuscrito?	
<input checked="" type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.