

**III Congresso Internacional e V Nacional Nacional Africanidades e Brasilidades em Educação 23, 24 e 25 de novembro de 2020 Universidade Federal do Espírito Santo. GT Africanidades e Brasilidades em Educação e Relações Étnico-Raciais**

## **A DECOLONIALIDADE NO CURRÍCULO MÍNIMO DE SOCIOLOGIA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**

Vitória Marinho Wermelinger<sup>1</sup>

### **Resumo**

A educação é central no processo de reconhecimento cultural, todavia durante a experiência escolar vivenciamos um ensino que normalmente apresenta os fatos através de uma ótica colonizadora. Vide o modo que o poder do colonizador acomete o imaginário do colonizado, este trabalho expõe a análise crítica do Currículo de Sociologia do Rio de Janeiro, buscando a presença de conteúdos referentes a representatividade étnico-racial e cultural dos povos negros e indígenas. Primeiramente foram feitos estudos sobre as teorias do currículo, a decolonialidade e os temas propostos pelas leis 10.639/03 e 11.645/08, para então analisar-se o currículo.

### **Introdução**

A maneira como o poder do colonizador invade e submete o imaginário do colonizado, levou-me a buscar compreender como a educação pode fazer parte de um movimento de reconhecimento e pertencimento cultural dos povos que sofreram as injustiças da colonização. Trazendo tais aspectos

---

<sup>1</sup> Graduada em Ciências Sociais. Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. wermelingervitoria@gmail.com

para o ensino de Sociologia, o presente trabalho revisa a literatura sobre currículo e decolonialidade, bem como averigua a presença das temáticas propostas pelas leis 10.639/03 e 11.645/08 (incorporar ao currículo conteúdos que promovam a representatividade étnica, racial e cultural dos povos colonizados no Brasil) no Currículo Mínimo de Sociologia do Estado do Rio de Janeiro. A pesquisa teve como objetivo geral verificar se o currículo mínimo de Sociologia pode ser considerado um currículo multicultural capaz de romper com pensamento colonial. Para isso, busquei compreender a lógica do currículo escolar brasileiro a partir das teorias do currículo, além de determinar conteúdos que promovam a representatividade étnica, racial e cultural dos povos colonizados no Brasil, a partir das leis nº. 10.639/03 e nº. 11.645/08. Por último, analisei em que medida as temáticas étnico-raciais e culturais vigentes se fazem presentes no Currículo Mínimo de Sociologia do Rio de Janeiro. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental, uma vez que o trabalho deu-se a partir da análise de trabalhos anteriores e de documentos, como as leis 10.639/03 e a 11.654/08, e o Currículo Mínimo de Sociologia do Rio de Janeiro.

## **O currículo**

Dando início a um debate sobre o currículo, apoio-me em Tomaz Tadeu da Silva (2002) para destacar a disputa de poder existente nesse campo de estudo, pois, como elucida o autor, o conhecimento que será ou não ensinado está permeado por uma grande discussão ideológica sobre qual (conhecimento) é tido como importante para integrar o currículo. Para entender essa discussão, me baseio nas teorias do currículo, que se dividem em três abordagens, a saber: a tradicional, a crítica e a pós-crítica. Tais abordagens, de acordo com o autor, estão situadas em um campo epistemológico e social e o que as distingue é justamente a questão do poder. A teoria tradicional é desenvolvida em uma atmosfera norte-americana do início do século XX, pelo teórico Bobbitt, cuja obra *The Curriculum*, de 1918 tornou-se referência para os estudos na área. A sua proposta era a transformação do sistema educacional em um sistema empresarial/fábrica, com foco nos resultados, e, para isso, deveriam ser traçados métodos específicos

e objetivos, sempre visando aspectos técnicos do processo ensino-aprendizagem. Nessa lógica, o currículo preocupa-se efetivamente com assuntos que estejam estritamente relacionados à didática, ao planejamento, à organização, à eficiência e, principalmente, à avaliação, à metodologia e aos objetivos. Neste caso, não há contestações acerca de questões que envolvam um caráter social e cultural na elaboração do currículo.

Uma segunda abordagem do currículo é a crítica, que se fundamenta na problematização das questões que envolvem desigualdades sociais e, como isso, relaciona-se com o contexto escolar, trazendo à tona a discussão entre poder e classes sociais. De acordo com Silva (2002), os movimentos sociais e culturais dos anos de 1960 (como o processo de independência das antigas colônias europeias, os protestos estudantis em diversos países, a luta contra a ditadura militar no Brasil) foram eventos que acabaram por influenciar teorias que questionassem o pensamento e estrutura tradicionais da educação. A teoria crítica contrasta com a base da teoria tradicional (centrada no aspecto técnico, na elaboração e organização do currículo, como dito acima) ao questionar os arranjos educacionais até então propostos, buscando compreender como o currículo escolar acirra o processo de reprodução das desigualdades sociais.

Já as teorias pós-críticas ampliam e modificam o que as teorias críticas sinalizam, pois se trata de uma abordagem que vai além da problematização que está relacionada a questões de classe e analisa o currículo a partir das suas conexões com o multiculturalismo, que entende que o currículo é permeado por vários fatores, que vão além das questões de classe, tais como a etnia/raça, a sexualidade, o gênero, e que essas temáticas são fundamentais para se pensar um currículo que reivindique uma educação que tenha como base a igualdade.

Dentro das teorias pós-crítica, está presente a teoria pós-colonialista, que analisa a confusa relação de poder existente entre as nações que vivenciaram e foram vítimas da conquista colonial europeia. A teoria pós-colonialista além de pensar relações de poder entre as metrópoles e os países mais recentemente libertados, também busca pensar em como se deu a história do processo de colonização europeia. Ainda, essa teoria busca entender o porquê de o currículo ser moldado por meio de uma epistemologia

colonial, que tem uma das definições de raça e nacionalidade embasadas no contexto de colonização europeia. Em outros termos, essa teoria busca questionar as narrativas que continuam exaltando o imperialismo europeu. Nas abordagens pós-críticas, o poder não tem mais um único centro, como o Estado e a classe, por exemplo, mas está espalhado por toda a rede social. Com as teorias pós-críticas, o mapa do poder é ampliado para incluir os processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade, e o conhecimento se mostra como parte inerente do poder.

Silva (idem, ibidem) deixa claro que para que o currículo seja considerado pós-colonial ele deve ser multicultural. Para compreender melhor o conceito de multiculturalismo, uso como base a autora Vera Candau (2016), que explicita que é possível agrupar o multiculturalismo em três categorias, a saber: multiculturalismo assimilacionista; o multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural; e o multiculturalismo interativo ou interculturalidade.

Segundo Candau (2016), o multiculturalismo assimilacionista entende que vivemos em sociedades multiculturais, que são compostas por ativos plurais partindo de uma perspectiva sociocultural. Uma proposta de educação multicultural assimilacionista, de acordo com a autora, viabiliza uma política de universalização do acesso à escola e de paridade no que diz respeito a oportunidades, estimulando a integração de todos à cultura hegemônica. Todos têm acesso à escola, mas a natureza monocultural existente na escola e no currículo não é problematizada.

O multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural, conforme elucida Candau (idem, ibidem), compreende que, quando se evidencia a assimilação, a diferença é negada, invisibilizada ou silenciada. Então, essa abordagem traz como proposta o reconhecimento das diferenças, tendo como finalidade fomentar a manifestação das diversas identidades culturais. Ela entende que “somente dessa maneira os distintos grupos socioculturais poderão manter suas matrizes culturais de referência” (CANDAU, 2016, p. 19). No entanto, ainda de acordo com a autora, o multiculturalismo diferencialista abre espaço para a formação de comunidades culturais entendidas como homogêneas, o que segundo Candau, na prática contribui para a consolidação de *apartheids* socioculturais.

A última abordagem, a interculturalidade, é tida por Candau como a mais propícia à consolidação de uma sociedade democrática e que associe políticas de igualdade com políticas de identidade, pois “essa concepção apresenta um multiculturalismo aberto e interativo” (CANDAU, 2016, p. 19). A interculturalidade, segundo a autora, vislumbra a edificação de uma sociedade que entenda as diferenças como característica formadora da democracia, buscando a construção de novas relações, de cunho igualitário e que empodere os grupos que foram historicamente subalternizados, pois, como elucida a autora, uma educação multicultural não se trata de afirmar uns e negar os outros, e sim de colocá-los em diálogo, partindo-se da copresença e da comunicação mútua. Desse modo, fica claro que essa abordagem pareceu a mais adequada na análise do tema deste estudo. Mas, antes, precisamos verificar conceitos como a decolonialidade e as leis que propõem um currículo multicultural.

### **Sobre decolonialidade**

Apesar de a colonização ter chegado ao fim, a invasão do imaginário do colonizado por parte do colonizador ainda se faz presente, resultando na destruição do imaginário do colonizado e fazendo com que este sintam-se invisibilizado e/ou subalternizado. Tal fenômeno é denominado pelo autor Aníbal Quijano de colonialidade do poder, que é responsável inclusive por coibir a produção de conhecimento dos ditos povos subalternizados. Outro conceito trazido por Quijano que nos ajuda a entender o processo educacional extremamente europeizado ao qual vivemos é o de colonialidade do saber, que equivale a rejeição dos conhecimentos produzidos fora do eixo europeu, negando a capacidade da produção de conhecimento dos povos que um dia foram colonizados.

É importante enfatizar a diferença existente entre o conceito de colonialidade e o conceito de colonialismo, uma vez que o colonialismo diz respeito a uma dominação de um povo por outro por vias de cunho político, jurídico, militar e administrativo. A colonialidade, por sua vez, surge como resultado do colonialismo moderno, fazendo-se presente nos livros didáticos, no meio acadêmico e em outros espaços enquanto cultura dominante

(TORRES apud CANDAU, 2010). Tendo em vista tantas marcas negativas deixadas pela colonização, marcas essas que invadiram o nosso imaginário e o nosso processo educacional, começam a surgir alternativas a essas problemáticas, sendo uma das alternativas o projeto pós-colonial que, ao identificar a relação antagônica entre colonizador e colonizado, busca denunciar as diferentes formas de dominação e opressão dos povos (ROSEVICS, 2017, p. 187). O pós-colonialismo buscou fazer uma análise literária, criticando uma construção discursiva eurocentrada e apontando as problemáticas desse discurso na formulação das identidades dos povos dos países colonizados no momento de pós-independência. No entanto, os principais referenciais teóricos desse movimento eram autores europeus, como Foucault, Derrida e Gramsci, algo extremamente contraditório para um grupo que tinha a intenção de romper com a tradição epistemológica eurocêntrica, surge então a crítica decolonial, questionando a persistência da epistemologia eurocentrada e reivindicando o fim de todas as formas de opressão. De acordo com Reis e Andrade (2018), o pensamento decolonial vincula de maneira interdisciplinar a cultura, a economia e a política, edificando um campo de pensamento que valorize epistemologias locais, ao invés das epistemologias impostas pelo legado colonial.

É necessário que se faça um paralelo entre a sociedade e a escola, uma vez que ambas estão intrinsecamente ligadas, pois a escola nada mais é do que o reflexo do que acontece na sociedade e vice-versa. Sendo o currículo multicultural condição indispensável para uma educação decolonial, ou mesmo pós-colonial, é possível afirmar, bem como elucida o autor Gimeno Sacristán (1998), que existe um problema de igualdade de oportunidade dentro da escola, visto que determinados grupos sociais têm sua cultura menos representada no currículo escolar do que outras. E para que seja possível atingir uma educação de fato emancipadora e decolonial é fundamental que o interesse de todos esteja representado no currículo. No entanto, nos dias atuais, ainda de acordo com o autor, a escola tem se mostrado como um instrumento de homogeneização e de assimilação da cultura dominante.

O ponto central para se pensar na construção de um currículo multicultural, de acordo com Sacristán (1998), tem como base quatro

aspectos: a formação de professores; o planejamento dos currículos; o desenvolvimento de materiais apropriados; a análise e a revisão crítica das práticas vigentes, partindo da pesquisa-ação com professores. No entanto, esse trabalho tem como foco principal o planejamento dos currículos, averiguando a presença de conteúdo multicultural e decolonial no currículo mínimo de Sociologia do estado do Rio de Janeiro e antes de chegar ao currículo, foi necessário verificar a presença dos temas ligados à raça e etnia, o que está completamente atrelado às Leis 10.639/03 e 11.645/08.

### **As leis 10.639/03 e 11.645/08**

A entrada das classes populares na escola brasileira contemporânea fez com que os currículos colonizados e colonizadores fossem questionados, uma vez que os grupos sociais marginalizados (afrodescendentes e indígenas) normalmente aparecem de forma estereotipada ou até mesmo são silenciados no currículo. E é devido a esse descontentamento com a falta de representatividade de determinados grupos no currículo, no Brasil pós-ditadura, que surge a demanda pelo ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras.

As leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 alteram as diretrizes que se fizeram vigentes com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, acrescentando os artigos 26-A e 79-B. Tais artigos pautam a obrigatoriedade de inclusão das temáticas “História e Cultura Afro-Brasileira” com a lei 10.639/03 e a “História e Cultura Indígena”, com a lei 11.645/08 no currículo oficial da rede de ensino e a inclusão do Dia Nacional da Consciência Negra no calendário escolar.

A publicação da Lei nº 11.645/2008 tem como finalidade ampliar o alcance da Lei nº 10.639/2003, ambas estão inseridas em um contexto de efetivação das ações afirmativas, que têm como objetivo a superação e reparação das desigualdades socioculturais e étnico-raciais, através de leis e políticas públicas. Tais políticas de reparação, reconhecimentos e valorização das culturas afro-brasileira e indígenas tem por finalidade a formulação de medidas que apresentem a imagem do negro e do índio de forma não estereotipada e também evidenciando suas construções intelectuais. As

ações afirmativas se mostram fundamentais para ressarcir as populações negra e indígenas dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais, que se deram no decorrer da história brasileira. Segundo Nilma Lino Gomes (2012), essas leis reivindicam a descolonização dos currículos da educação básica e superior, reconhecendo o povo negro e indígena como grupos fundamentais para a formação da sociedade brasileira e que possuem uma história de lutas e conquistas que deve ser contada.

A maneira como as leis 10.639/03 e 11.645/08 modificam a LDBEN/96, tornando obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, é fundamental para a construção de uma educação multicultural e decolonial. Essa alteração na LDBEN/96 trata-se de uma oportunidade de alunos indígenas e afrodescendentes se identificarem com as temáticas trazidas pelo currículo escolar, que na maioria das vezes contava uma versão eurocentrada dos fatos. Assim como a colonização se deu também por meio de processos escolares que envolviam a educação formal, que introduziram temáticas eurocentradas nos currículos, o processo para uma sociedade decolonial deve ser construído tendo como base uma educação que valorize a multiculturalidade e que dê espaço para nós, povos e países colonizados, contarmos a nossa história a partir da nossa perspectiva.

### **Analisando o currículo**

O Currículo Mínimo de Sociologia do Rio de Janeiro teve sua formulação concluída no ano de 2012 e, apesar da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, segue sendo o parâmetro mais comum para os professores de Sociologia atuantes na rede estadual do Rio de Janeiro. O Currículo Mínimo ainda funciona como um aparato fornecido pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC) para guiar os professores na construção de seus planos de aula e planos de curso. Em 2011 foi confeccionada uma primeira versão do documento, finalmente chegando a sua versão final em 2012, que é adotada pela SEEDUC como padrão a ser seguido por todas as escolas do estado do Rio de Janeiro, no que diz respeito ao planejamento pedagógico de Sociologia. A seguir estão os critérios utilizados para modificar a primeira versão do documento:



1. Exequibilidade, isto é, facilitar a aplicação pelos professores da rede.
2. Adequação ao Ensino Médio;
3. Aperfeiçoamento sem alteração radical com relação ao Currículo Mínimo de 2011, em especial observando-se: (a) a progressão de série, de modo que os alunos não tenham conteúdos repetidos devido à alteração curricular – ou o mínimo possível; (b) o trabalho já realizado pelo professor, de modo a evitar tanto quanto possível a sobrecarga de novo planejamento;
3. Orientação pela experiência prática, conforme diálogo com professores da rede (RIO DE JANEIRO, 2012. p. 3).

A análise desse documento teve como lente a abordagem pós-crítica do currículo, o multiculturalismo e a teoria decolonial, buscando saber se é possível encontrar conteúdos que seguem as determinações e temáticas previstas nas leis nº10.639/03 e nº11.645/08. Ainda que a edição do Currículo Mínimo de Sociologia divulgada em 2012 tenha sido elaborada por equipes disciplinares de professores da rede estadual, coordenadas por professores doutores de diversas universidades do Rio de Janeiro, foi possível constatar que esse documento não traz uma discussão muito abrangente acerca da função que deve ser exercida pela Sociologia no Ensino Básico. Apresentando uma estrutura sintética, o documento conta apenas com doze páginas, divididas entre uma breve contextualização do que se trata o documento, seguidas pelas temáticas que deverão ser apresentadas, de acordo com cada série e em seus respectivos bimestres.

A primeira constatação, muito reveladora, já pode ser feita na Introdução: o documento expõe que houve mudanças pouco radicais (grifo meu) em relação à primeira edição do documento, ainda que tais mudanças digam respeito a retirada de conteúdos relacionados às leis 10.639/03 e 11.645/08:

Esta orientação curricular deve ser aplicada em conformidade com as legislações educacionais vigentes que contemplam aspectos da História e da Cultura Afrobrasileira, Africana e Indígena (Leis 10.639/03 e 11.645/08). Ao conceber a escola como espaço de (des)construção de discursos e local privilegiado de reflexão sobre as contradições sociais, busca-se fortalecer a implementação das diretrizes nacionais a partir da inclusão de sugestões pontuais e concretas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que assegurem a sociodiversidade brasileira (BRASIL, 2011, p. 3). Ênfase particular foi atribuída, na discussão acerca do processo de construção das identidades coletivas e das formas de preconceito e

discriminação, às relações etnicorraciais. Sem prejuízo do trato de outras formas de pertença, amplamente contempladas na proposta curricular, tal ênfase se deve, em parte, à primazia conferida às relações etnicorraciais no longo percurso do pensamento social brasileiro em produzir explicações sobre o Brasil. Entretanto, para além disto, tomamos por referência a recente obrigatoriedade da inclusão, nos currículos do ensino básico, de conteúdos relativos às histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas (leis 10.639/03 e 11.645/08). Apesar da ênfase dada, nas leis em tela, às áreas de Artes, Literatura e História brasileiras, entendemos que a Sociologia, pela reflexão acumulada no campo das relações etnicorraciais, está particularmente vocacionada para abordar o tema no ensino básico, juntamente com as disciplinas referidas nas leis (BRASIL, 2011, p. 6).

No documento de 2011, as passagens citadas anteriormente mostram como a Sociologia assume a responsabilidade de incorporar o debate etnicorracial no Currículo Mínimo, comprometendo-se em apresentar conteúdos referentes às histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas como indicam as referidas leis. Curioso constatar que, na segunda edição do documento, tais passagens não são mais encontradas e também não é possível encontrar nenhuma menção às leis 10.639/03 e 11.645/08 ou sequer as culturas indígenas, africanas ou afro-brasileiras. Pode-se constatar que o primeiro ano no ensino médio apresenta no primeiro bimestre uma discussão sobre o que é o Conhecimento Sociológico; no segundo bimestre é abordada a temática Cultura e Diversidade; no terceiro bimestre a discussão proposta é a de Cultura e Identidade; no quarto bimestre do primeiro ano do Ensino Médio o eixo temático é o de Preconceitos e Discriminação.

O segundo ano do Ensino Médio traz como tema no primeiro bimestre Cidadania, Direitos Humanos e Movimentos Sociais; o segundo bimestre apresenta como eixo temático Trabalho, Sociedade e Capitalismo; o terceiro tem como tema Relações de Trabalho e a discussão proposta para o quarto bimestre tem como tema Estratificação e Desigualdade.

No terceiro ano do Ensino Médio a proposta de discussão no primeiro bimestre é o tema Cultura, Consumo e Comunicação de Massa. O segundo bimestre sinaliza Poder, Política e Estado como eixo temático. No terceiro bimestre a discussão fica a cargo do tema Cidadania, Democracia e Participação Política e o quarto bimestre traz como eixo temático Formas de Violência e Criminalidade.

Traçando um paralelo entre a versão do currículo elaborada em 2011 e a versão finalizada do documento em 2012, no que diz respeito à formulação dos eixos temáticos e às competências e habilidades, é possível detectar que o documento perde o trecho que sinaliza os conceitos-chave e os temas norteadores dos assuntos propostos e também pode-se notar que alguns dos temas são indicados em séries e bimestres distintos nas duas versões. No entanto, o que mais chamou atenção é a ocultação ou a abreviação de algumas habilidades e competências que se mostram essenciais para a construção de um ensino de Sociologia que seja multicultural e decolonial.

O primeiro caso (de ocultação) acontece na primeira série do Ensino médio, em que a habilidade e competência “Desnaturalizar as visões de mundo através da observação de diferentes culturas e formas de construção da identidade coletiva”, presente no tema Cultura e diversidade, desaparece no segundo bimestre.

A abreviação, por sua vez, acontece em pelo menos três casos. O primeiro, no segundo ano do Ensino Médio, em que as habilidades e competências “Identificar os marcadores sociais da diferença (gênero, sexualidade/orientação sexual, raça/etnia, geração) na contemporaneidade e perceber sua inter-relação na produção e reprodução das desigualdades” e

“Compreender o processo de construção da identidade e da cultura nacionais e suas implicações nas relações etnicorraciais e nas identidades regionais no Brasil, incorporando as principais contribuições da teoria social brasileira neste debate” (BRASIL, 2011, p. 10)

caem, na segunda versão do documento, para o terceiro bimestre do primeiro ano do Ensino Médio, dentro da temática Cultura e identidade, mas aparecem de forma bem reduzida e sem constarem os exemplos dos marcadores sociais da diferença - a saber:

Identificar os marcadores sociais da diferença na contemporaneidade e perceber sua interrelação na produção e reprodução das desigualdades (BRASIL, 2012, p. 6); Compreender o processo de construção da identidade e da cultura nacionais e suas implicações nas relações etnicorraciais e nas identidades regionais no Brasil (BRASIL, 2012, p. 6).

O segundo caso de abreviação pode ser percebido no segundo bimestre da segunda série do Ensino Médio, em que o tema Preconceito e Discriminação era o proposto pela versão de 2011, contando com habilidades e competências bem mais completas do que as propostas pelo currículo de 2012 e sinalizando possíveis tipos de discriminação - Identificar as diferentes formas de preconceito, discriminação e intolerância (raça, religião, gênero, geração, classe, sexualidade, nacionalidade, etc) e compreender suas múltiplas inter-relações e sobredeterminações; - Identificar os principais debates que marcam a produção sociológica sobre preconceito e discriminação étnicorraciais no Brasil (BRASIL, 2011, p. 10).

Na versão de 2012 esses temas aparecem no terceiro e quarto bimestre do primeiro ano do Ensino Médio e sem sinalizar quais são grupos que mais sofrem com preconceito, discriminação e intolerância no Brasil. Ainda, a habilidade e competência que debate sobre a produção sociológica acerca do preconceito e discriminação étnicorraciais no Brasil simplesmente desaparecem.

O último caso de abreviação foi constatado no segundo bimestre da terceira série do Ensino Médio, no eixo temático Relações de trabalho no Brasil, em que a habilidade e competência - “Entender a dinâmica do mercado de trabalho no Brasil relativamente aos marcadores sociais de diferença (gênero, orientação sexual, raça/etnia, credo, geração e região)” (BRASIL, 2011, p. 10), aparece no currículo de 2012 no terceiro bimestre do segundo ano do Ensino Médio, sem, no entanto, novamente, identificarem os marcadores sociais de diferença, como gênero, orientação sexual, raça/etnia, credo, geração e região. É importante sinalizar que as palavras “afro-brasileiro/a” e indígena não aparecem sequer uma vez em todo o documento, o que mostra como a temática étnico-racial é secundarizada pelo Currículo Mínimo de Sociologia do Rio de Janeiro.

Quando chamamos a teoria para nos ajudar na análise, verificamos que, para que se relacione o Currículo Mínimo de Sociologia com a teoria pós-crítica do currículo, é importante lembrar que essa teoria abre espaço para que se debatam questões como raça, etnia, multiculturalidade. A abordagem pós-crítica inclusive sinaliza para a importância de se questionar o porquê de na maioria das vezes o currículo ser moldado por uma epistemologia colonial

(SILVA, 2002). Até é possível encontrar algumas características da abordagem pós-crítica no Currículo Mínimo de Sociologia, mas isso fica a cargo de temáticas como movimentos sociais, cidadania, direitos humanos, cultura e diversidade e cultura e identidade. No entanto, quando as discussões chegam aos temas relacionados à raça, etnia, preconceito e discriminação, a zona de debate mostra-se extremamente limitada, uma vez que tais temas são abordados apenas em um semestre durante os três anos do ensino médio, propondo a reflexão sobre os processos de estigmatização e rotulação de determinados grupos e sujeitos sociais (BRASIL, 2012), sem ao menos se identificarem quais grupos e sujeitos sofrem essa estigmatização.

No que tange ao debate decolonial, é necessário voltar a salientar que o pensamento decolonial busca edificar de forma interdisciplinar um campo de pensamento que valorize epistemologias locais ao invés das epistemologias impostas pelo legado colonial (REIS E ANDRADE, 2018). Todavia não é o que encontramos no Currículo Mínimo de Sociologia, que, além de sequer citar quais são os grupos que mais sofrem com a estigmatização e o preconceito no Brasil, quando trata da temática cultura e diversidade/ cultura e identidade, enfatiza a importância de se compreender o processo de construção da identidade e da cultura nacionais e suas implicações nas relações etnicorraciais e nas identidades regionais no Brasil (BRASIL, 2012), sem ao menos mencionar as culturas afro-brasileira, africanas e indígenas na construção da identidade e cultura brasileira.

No que se refere ao conceito de multiculturalismo, e seguindo a classificação de Candau (2016), foi possível constatar que o documento apresenta características do multiculturalismo assimilacionista, uma vez que essa forma de multiculturalismo entende que vivemos em uma sociedade composta por diversas culturas e traz como proposta uma política que incita a incorporação das diversas culturas à cultura dominante. Pode-se notar o multiculturalismo assimilacionista no Currículo Mínimo de Sociologia, quando as diversas culturas brasileiras não são ao menos mencionadas no documento, sendo que a palavra multicultural aparece apenas uma vez, no eixo temático Preconceito e Discriminação: “Perceber o caráter multicultural da sociedade brasileira e identificar a emergência das políticas de ação

afirmativa como formas de discriminação positiva” (BRASIL, 2012, p. 6). Tal afirmação demonstra que o único momento em que se pensa multiculturalidade no Currículo Mínimo de Sociologia o que é pautado são as políticas de ação afirmativas como formas de discriminação positiva, sem fazer nenhuma análise aprofundada sobre o conceito de multiculturalismo ou uma interpretação positiva, como, por exemplo, reconhecer o caráter multicultural da cultura nacional ou lembrar das lutas travadas pelos movimentos sociais para que fosse possível a elaboração de políticas de ação afirmativa. Menos ainda no que consiste a elaboração dessas políticas. É importante salientar que as políticas de ação afirmativa têm por objetivo promover equidade de oportunidades para grupos que sofreram historicamente com a discriminação. Logo, fazendo com que aqueles que puderam usufruir de tais políticas tenham as devidas condições de acesso a serviços educacionais e a posições no mercado de trabalho.

Sendo assim, um debate essencial que poderia ser trazido dentro de uma proposta de discussão de multiculturalismo se mostra de forma pouco expressiva nos conteúdos apresentados pelo Currículo Mínimo de Sociologia. Muitos pontos que são relacionados à raça e à etnia carecem de mais particularizações pelo Currículo Mínimo, o que acaba dando margem a interpretações dispersas e pouco contundentes por parte dos profissionais encarregados de realizar o currículo nas escolas.

Devo lembrar, ainda, que a prática de uma educação multicultural e decolonial não se dará somente através da elaboração de leis, diretrizes e documentos, a formação docente se estabelece como um fator essencial para a aplicabilidade das políticas curriculares. A inserção de novos conteúdos no currículo demanda planejamento no que diz respeito à formação de professores e também a um projeto de formação continuada desses profissionais. É necessário formar docentes que tenham o preparo adequado para realizar um processo de ensino aprendizagem coerente e inclusivo.

## **Conclusão**

Ao analisar o Currículo Mínimo de Sociologia do Rio de Janeiro foi atestado que o documento não corresponde de forma positiva no que diz respeito à abordagem pós-crítica do currículo, a teoria decolonial e o multiculturalismo. O Currículo Mínimo traz assuntos referentes a tais temas de forma pouco concisa e com pouca frequência. Acerca da abordagem pós-crítica do currículo, por exemplo, era esperado que o Currículo Mínimo explicasse a origem das diversas formas de discriminações existentes, bem como pontuasse de forma incisiva que a reprodução de desigualdades está associada a outras questões diversas, além da distinção entre classes.

Após trabalhar os conceitos de decolonialidade e multiculturalismo, foi possível constatar que uma educação decolonial só será possível quando temáticas étnico-raciais estiverem presentes no currículo e essa proposta poderia se concretizar por meio das leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, que propõem justamente o ensino das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas na Escola Básica.

O fato de o documento curricular de 2012 sequer citar as leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 mostra como a elaboração dessa base curricular foi insuficiente no que diz respeito a uma proposta decolonial ou pós-colonial de ensino de Sociologia. Desconsiderar as leis citadas é o mesmo que desconsiderar grande parte da população brasileira, omitindo a história de uma parcela da população que foi e segue sendo parte fundamental e estruturante da cultura brasileira, população essa que está presente em grande quantidade nas escolas públicas brasileiras. Para além disso, é importante salientar que deixar de trabalhar com as temáticas trazidas pelas referidas leis é o mesmo que ir contra a LDBEN/96, uma vez que essas leis alteram as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, como dito anteriormente.

A ausência de palavras como afro-brasileira, africana e indígena no Currículo Mínimo de Sociologia é como uma confirmação de um projeto assimilacionista de educação, que apresenta como alternativa a assimilação de uma maioria cultural por uma minoria dominante. O Currículo Mínimo de Sociologia busca evidenciar a importância da reflexão e do senso crítico para o exercício da cidadania (BRASIL, 2012), frase escrita em letras garrafais, mas entendo que ao minimizar as histórias e culturas afro-brasileira,

africanas e indígenas a proposta curricular analisada vai tornando impossível ensinar o exercício da cidadania para qualquer aluno da escola pública ou privada, dado que ele nunca irá se reconhecer no conteúdo que ele aprende na escola.

Não podemos perder de vista a importância de nos mantermos vigilantes no que diz respeito às políticas públicas e aos projetos de leis voltados para educação, uma vez que essas políticas e ações dizem muito sobre qual o tipo de sociedade almeja-se para o futuro do país. Com a implementação da Base Nacional Comum Curricular, mais do que nunca é necessário que estejamos atentos aos reflexos que uma política curricular pode causar em uma sociedade. Sendo assim, constato que, como afirma Sacristán (1998), ainda nos dias de hoje vivenciamos um problema de igualdade de oportunidade dentro da escola brasileira, em que os grupos afro-brasileiros e indígenas sofrem com a falta de representatividade de suas culturas no currículo escolar.

### **Referências bibliográficas**

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana.** Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>>. Acesso em: Agosto de 2019.

BRASIL. **Lei 10.639/03.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm)>. Acesso em: Agosto de 2019.

BRASIL. **Lei 11.145/08.** Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787-publicacaooriginal-96087-pl.html>>. Acesso em: Agosto de 2019.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas.** Rio de Janeiro: documento eletrônico, 2009.

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

OLIVEIRA, L. F.; Candau, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte: UFMG, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010 .



REIS, Maurício de N.; ANDRADE, Marcilea F. F. de. **O pensamento decolonial**: análise, desafios e perspectivas. Revista Espaço Acadêmico, Maringá: UEM, n. 202, p. 1-11, mar. 2018.

RIO DE JANEIRO. **Currículo Mínimo**. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. 1ª ed., 2011. Disponível em <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=759820>>. Acessado em agosto 2019.

\_\_\_\_\_. 2ª ed., 2012. Disponível em <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=759820>> Acessado em agosto de 2019.

ROSEVICS, Larissa. Do pós-colonial à decolonialidade. In: CARVALHO, Glauber. ROSEVICS, Larissa (Orgs.). **Diálogos internacionais**: reflexões críticas do mundo contemporâneo. Rio de Janeiro: Perse, 2017.

SACRISTÁN, G. J. Currículo e diversidade cultural. In: Silva, Tomaz Tadeu da. **Territórios Contestados**. Petrópolis: Vozes, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da e MOREIRA, Antônio F. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.